

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vliv Boloňského procesu na české vysoké školství se zřetelem k vývoji

Univerzity Karlovy

An influence of the Bologna Process on Czech higher education with respect to

Charles University

Věra Šťastná

Školitelka: prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Vliv Boloňského procesu na české vysoké školství se zřetelem na vývoj Univerzity Karlovy vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Ráda bych poděkovala své školitelce prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc. za její cenné rady, čas, trpělivost, odborné vedení a podporu, kterou mi poskytovala v průběhu studia a psaní této práce. Poděkování patří i mým kolegům Mgr. Jiřímu Chvátalovi a Mgr. Filipovi Machartovi za podporu a trpělivost s mým vytížením při sepisování práce i za cennou zpětnou vazbu. Mgr. Chvátalovi bych chtěla poděkovat za spolupráci při vytváření datové základny k empirické studii i za cenné podněty ke zpracování získaných dat a odpovědí z jednotlivých fakult. Poděkování patří i vedení a dalším zástupcům fakult, kteří poskytli podklady v rámci šetření KREDO a byli nápomocni při jejich správné interpretaci. V neposlední řadě si velké poděkování zaslouží moje rodina, zejména manžel Petr, za podporu v průběhu sepisování této práce.

ABSTRAKT

Předkládaná práce je věnována Boloňskému procesu, zejména přechodu na strukturované studium. Jejím cílem je ukázat na základě dlouhodobě sledovaných kvalitativních i kvantitativních údajů, jak Boloňský proces z evropské úrovně postupoval na národní úroveň a jak dopadl na Univerzitu Karlovu. Základní výzkumnou metodou v prvních dvou částech byla strukturovaná obsahová analýza dokumentů Boloňského procesu a příslušných národních dokumentů. V empirické části výzkumné otázky směřovaly ke zjištění problémů spojených se strukturací studia, případné možnosti návratu k dlouhým magisterským programům, vertikální prostupnosti studia, předčasným odchodům ze studia a délce studia. Na základě dotazníkového šetření a analýzy kvantitativních dat vznikla vícepřípadová analytická studie. Mimo jiné bylo zjištěno, že 1) návrat k dlouhým programům nepovažuje většina fakult za vhodný, 2) dělícím v této odpovědi je profesní či akademická orientace studijního programu, 3) strukturace studia mnohdy vedla k vysokému počtu malých oborů, do kterých se navazující magisterské studijní programy vyprofilovaly, což podle fakult vede k větší atraktivitě, podle mezinárodních hodnotitelů ji naopak oslabuje, 4) studenti, kteří absolvovali bakalářské studium jinde, předčasně odcházejí ze studijních programů přibližně dvakrát častěji než absolventi UK, 5) oproti hypotéze Bílé knihy z roku 2001 se předčasné odchody ze studia nesnížily, 6) oproti nestrukturovanému studiu trvá cesta k magisterskému diplomu ve dvou cyklech spíše déle.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vysoká škola, Univerzity Karlova, Boloňský proces, Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, masifikace, strukturované studium, vertikální prostupnost, předčasné odchody ze studia

ABSTRACT

The thesis is devoted to the Bologna Process, especially to the transition to the three-cycle system of degree programmes. Its aim is to show, based on both qualitative and quantitative data, how the Bologna process has permeated from the European level to the national level and how it has influenced Charles University. In the first two parts the basic research method is structured content analysis of relevant Bologna and national documents. In the third, empirical part, which concentrates on Charles University, the research questions are aimed at identifying problems connected with the implementation of the three-cycle system, the preference for returning to undivided Master's degree programmes, the vertical permeability of degree programmes, the early leavings and the length of study. Based on a questionnaire survey and quantitative data a multiple case study analysis has been developed. Among others it concludes that 1) the return to undivided degree programmes is not considered to be viable option by most of the faculties, 2) with the dividing line resting on professional or academic orientation of the degree programme, 3) the transition to the three-cycle system has often led to a high number of specialized degree programmes which according to the faculties has promoted attractiveness of the study offer, but from the point of view of the international evaluators this has weakened it, 4) students who have not completed a Bachelor's degree at Charles University, are leaving Master's degree programmes without a diploma approximately twice as often than students who have graduated there, 5) unlike the 2001 White Paper's hypothesis, departures from studies without a diploma has not decreased, 6) compared to the pre-Bologna degree programmes the path to a Master's degree lasts longer in the two-cycle system.

KEY WORDS

Higher education institution, Charles University, Bologna Process, European Higher Education Area, massification, structured studies, vertical permeability, early higher education leaving

Struktura disertační práce

1 Úvod.....	1
2 Metodologie	6
2.1 Cíle práce a výzkumné problémy	6
2.1.1 Výzkum Boloňského procesu a jeho dopadů na vývoj vysokého školství v Evropě a v České republice	6
2.1.2 Empirická vícepřípadová studie věnovaná Univerzitě Karlově.....	8
2.1.3 Výzkumy Boloňského procesu v České republice a specifčnost této práce	11
2.2 Vymezení základních pojmů a konceptů.....	12
2.2.1 Boloňský proces.....	12
2.2.2 Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání	14
2.2.3 Masifikace vysokoškolského vzdělávání	15
2.2.4 Vertikální prostupnost.....	16
2.2.5 Předčasné odchody.....	17
Část I: VLIV BOLOŇSKÉHO PROCESU NA VÝVOJ VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ V EVROPĚ A V ČESKÉ REPUBLICE.....	20
3 Boloňský proces a vývoj vysokého školství v Evropě.....	21
3.1 Kořeny Boloňského procesu.....	21
3.2 Vize Boloňského procesu	26
3.2.1 Sorbonnská deklarace	26
3.2.2 Boloňská deklarace	31
3.3 Vývoj evropských systémů vysokoškolského vzdělávání po podpisu Boloňské deklarace	35
3.3.1 Prvá etapa: Legislativní změny	38
3.3.2 Druhá etapa: Implementace hlavních priorit Boloňského procesu	46
3.3.3 Třetí etapa: Vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.....	57

3.3.4 Čtvrtá etapa: Vysoké školy jako nástroj řešení ekonomické a finanční krize	60
3.4 Přehled hlavních akčních linií v Boloňském procesu.....	63
3.4.1 Třístupňová architektura vysokoškolského vzdělávání	64
3.4.2 Společný evropský rámec pro zajišťování kvality.....	65
3.4.3 Vzájemné uznávání získaného vzdělávání.....	67
3.4.4 Přehled vývoje Boloňského procesu	70
3.5 Hodnocení/Vnímání Boloňského procesu	78
3.6 Shrnutí a diskuse.....	88
4 Vývoj systému českého vysokého školství a Boloňský proces.....	91
4.1 Období transformace a návratu k humboldtovským tradicím univerzitního vzdělávání: 1989–1998	93
4.1.1 Determinanty změn v systému českého vysokého školství v letech 1989-1998	93
4.1.2 Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu a systém českého vysokoškolského vzdělávání v letech 1989-1998	99
4.2 Období konsolidace a překotného kvantitativního rozvoje systému vysokého školství: 1999–2006	101
4.2.1 Determinanty změn v systému českého vysokého školství v letech 1999–2006... ..	101
4.2.2 Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu a systém českého vysokoškolského vzdělávání v letech 1999–2006.....	105
4.3 Snahy o reformu českého vysokého školství doprovázené politickou nestabilitou a univerzalizací systému vysokoškolského vzdělávání: 2006–dosud	110
4.3.1 Determinanty změn v systému českého vysokého školství od roku 2006.....	110
4.3.2 Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu a systém českého vysokoškolského vzdělávání v současnosti.....	118
4.4 Přehled vývoje vysokého školství v České republice 1990-2017	121
4.5 Shrnutí a diskuse.....	124
ČÁST II: VÍCEPŘÍADOVÁ STUDIE UNIVERZITY KARLOVY.....	128
5 Strukturované studium na Univerzitě Karlově.....	129

5.1 Průběh strukturace studia na Univerzitě Karlově a jeho vybrané dopady	129
5.1.1 Strukturované studium na Univerzitě Karlově	131
5.1.2 Pokračování v navazujícím magisterském studiu a vertikální prostupnost na Univerzitě Karlově.....	154
5.1.3 Předčasné odchody ze studia	172
5.1.4 Délka studia	181
5.2 Profily jednotlivých fakult Univerzity Karlovy.....	194
5.2.1 Katolická teologická fakulta (KTF).....	195
5.2.2 Evangelická teologická fakulta (ETF)	201
5.2.3 Husitská teologická fakulta (HTF).....	208
5.2.4 Právnická fakulta (PF)	213
5.2.5 První lékařská fakulta (1LF)	215
5.2.6 Druhá lékařská fakulta (2LF).....	221
5.2.7 Třetí lékařská fakulta (3LF)	226
5.2.8 Lékařská fakulta v Plzni (LFP)	229
5.2.9 Lékařská fakulta v Hradci Králové (LFHK)	231
5.2.10 Farmaceutická fakulta v Hradci Králové (FAF)	234
5.2.11 Filozofická fakulta (FF)	238
5.2.12 Přírodovědecká fakulta (PřF).....	247
5.2.13 Matematicko-fyzikální fakulta (MFF)	254
5.2.14 Pedagogická fakulta (PedF)	261
5.2.15 Fakulta sociálních věd (FSV).....	268
5.2.16 Fakulta tělesné výchovy a sportu (FTVS)	273
5.2.17 Fakulta humanitních studií (FHS).....	283
6 Závěr a diskuse.....	287
6.1 Vliv Boloňského procesu na vysoké školství v Evropě a v České republice	287

6.2 Vliv Boloňského procesu na Univerzitu Karlovu.....	293
7 Seznam literatury a použitých informačních zdrojů	301
8 Seznam zkratk	314
9 Seznam příloh.....	318
10 Seznam tabulek	319
Přílohy	321
Příloha 1: Datová základna.....	321
Příloha 2: Dotazník pro zpracování analytické podkladové studie pro hodnocení implementace vybraných priorit Boloňského procesu na Univerzitě Karlově v období let 2004-2013	380
Summary	386

1 Úvod

Boloňský proces měl značný vliv na systémy vysokého školství ve všech evropských státech. Základním cílem procesu bylo vytvořit v Evropě prostor, ve kterém se budou studenti a pracovníci vysokých škol volně pohybovat a studenti realizují část svého studia na vysoké škole v zahraničí. Část studia absolvovaná v zahraničí jim bude uznávána a mobilita se stane integrální součástí studijních programů např. pomocí v kurikulu vytvořených okének (*mobility windows*). Stejně tak si budou jednotlivé státy Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání uznávat získané kvalifikace (pro účely studia i zaměstnání), a to nejenom v případě Evropskou unií regulovaných profesí.

V Boloňském procesu se jedná o implementaci společně diskutovaných a odsouhlasených principů, postupů a nástrojů v jednotlivých zemích, na jednotlivých vysokých školách. Takto domluvené principy, postupy a nástroje byly dále rozpracovány v zásadních dokumentech, zejména v Sorbonnské a Boloňské deklaraci (1998, 1999), v komuniké ze zasedání ministrů (2001–2015) a v deklaraci z Budapešti a Vídně (2010), kterou byl 12. března 2010 vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání.

Aby byly velmi různé systémy vysokoškolského vzdělávání přehlednější a aby části studia či kvalifikace mohly být uznávány, stal se ústřední myšlenkou Boloňského procesu přechod na tříступňové studium. „*Myšlenka zachovat pestrost a rozmanitost systémů vysokého školství v evropských zemích, která charakterizuje kulturu a tradice Evropy, a zároveň nastavit úroveň harmonizace tak, aby se tyto systémy staly srozumitelnými, a tudíž atraktivními pro studenty z celého světa, je velmi moudrá a obecně podporovaná, avšak obtížně realizovatelná*“ (Šebková, 2009: 51). Proto se restrukturalizace studia stala nejviditelnější částí reformy probíhající v rámci Boloňského procesu. Česká republika již od roku 1999, kdy podepsala Boloňskou deklaraci, s jejími myšlenkami a principy ztotožnila a v různé intenzitě je naplňovala. Na jedné straně přijímala celý proces jako součást internacionalizace vysokého školství, ale na druhé straně se z řady vysokých škol (nejenom v České republice, ale v celé kontinentální Evropě) ozývala silná kritika.

To je důvodem, proč jsem se ve své práci zaměřila právě na priority Boloňského procesu týkající se restrukturalizace studijních programů a na nástroje, které měly usnadnit přehlednost nově vznikajících studijních programů, nabídky vysokých škol i transparentnost národních vzdělávacích systémů. V České republice bylo publikováno několik článků týkajících se Boloňského procesu v časopise *Aula* např. (Šebková, 2008) či (Šebková, 2009). Diskusní příspěvky na téma

Boloňský proces – prospěl, nebo uškodil českým vysokým školám? Strukturované studium po deseti letech přineslo číslo 1 časopisu Aula (2011), strukturací studia se zabývalo Centrum pro studium vysokého školství, taktéž Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (Bendl et al., 2013). Chybí však systematické šetření (výzkum, zmapování situace), které by ukázalo komplexitu tohoto procesu a propojilo vývoj Boloňského procesu na evropské úrovni s tím, jak ovlivňoval vysoké školství v České republice a na konkrétní vysoké škole. Poslední část je důležitá, aby bylo možné celý vývoj lépe pochopit.

Druhým důvodem, který mne k sepsání práce vedl, jsou moje profesní zkušenosti. Během svého působení na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (1996-2012) jsem měla možnost sledovat Boloňský proces zblízka na úrovni národní i mezinárodní. V letech 2000-2012 jsem byla zástupcem České republiky v „boloňské“ řídicí skupině (které jsem v rámci předsednictví České republiky Evropské unii v první polovině roku 2009 předsedala) a zároveň jsem se věnovala problematice internacionalizace a rozvoje systému českého vysokého školství na ministerstvu školství v rámci svého působení v odboru vysokých škol. Nicméně teprve práce na Univerzitě Karlově, kde jsem mohla sledovat dopady celého procesu přímo na vzdělávací činnost této instituce, mně umožnila propojit a lépe pochopit všechny tři úrovně Boloňského procesu – evropskou, národní i institucionální.

Jakkoliv se může zdát vytvoření třístupňové struktury studia a implementace ostatních nástrojů Boloňského procesu záležitostí vysoce odbornou, od samého počátku měl celý proces nemalý politický rozměr. Proto jsem se snažila při zkoumání různých rovin vývoje Boloňského procesu a jeho dopadů vždy zkoumat i jeho politický rozměr – ať již na úrovni evropské či na úrovni národní.

Vedle tohoto **úvodu** (kapitola 1) a kapitoly 2 věnované **metodologii výzkumu** má celá práce dvě hlavní části.

Prvá část (kapitola 3 a 4) je věnovaná vývoji Boloňského procesu na evropské úrovni a v České republice. Vývoj v Evropě sleduje kapitola 3 ve čtyřech etapách, kterým předchází jakýsi „prolog“, ve kterém byla formulována vize celého procesu. Prvá etapa (1999-2003) začíná hledáním společných principů a standardů, které se váží k prioritám a cílům Boloňské deklarace, které by si vzájemně jednotlivé země odsouhlasily a které by se zavázaly implementovat. Charakteristické pro toto období byly změny právního prostředí v jednotlivých zemích, neboť vznikaly nové struktury, které bylo třeba legislativně ukotvit. Zároveň se utvářely mechanismy, kterými byl Boloňský proces koordinován a do značné míry i řízen. Druhá etapa (2003-2009) je pak implementační. Vznikaly základní nástroje Boloňského procesu, jakými jsou rámec kvalifikací,

standardy a směrnice pro zajišťování kvality, Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství apod., začaly se zpracovávat zprávy, jak na úrovni řídicí skupiny, tak na úrovni Evropské asociace univerzit o tom, zda a do jaké míry jsou základní priority Boloňského procesu naplňovány. Třetí etapa (2010-2012) začíná vyhlášením Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a lze ji charakterizovat jistým tápáním, jak postupovat dále. Boloňské priority začalo naplňovat 31 zemí (1999) a posléze se skupina postupně rozrůstala (v roce 2012 ji tvořilo 47 zemí, poslední, 48. zemí se stalo v roce 2015 Bělorusko).

Vznikající evropský prostor tedy nemohl být jednoduše harmonizován, neboť země se jednak věnovaly prioritám Boloňského procesu s různou intenzitou, jednak se k Boloňskému procesu připojovaly postupně (skupina zemí v roce 2001, další v roce 2003, ale např. Ukrajina až v roce 2005, Kazachstán 2010 nebo Bělorusko 2015). Ty země, které byly aktivní, měly často již reformy provedeny, tedy logicky zájem jednotlivých zemí byl velmi různý.

Zatím poslední konference ministrů se sešla v Jerevanu (2015) a mohla by předznamenávat novou čtvrtou etapu. Do pozadí ustupují strukturální reformy Boloňského procesu, převládají politická témata. V důsledku globální ekonomické a finanční krize zesílil tlak na odpovědnost vysokých škol vůči veřejnosti („*accountability*“) a je na ně pohlíženo jako na instituce, které jsou součástí řešení společenských problémů.

Kapitola 4 se zabývá vývojem v České republice. Reformy byly v České republice diskutovány, vyhodnocovány od samého počátku. Ministr školství Jan Sokol svůj podpis připojil i pod Sorbonnskou deklaraci, v roce 2001 hostila Praha prvou konferenci ministrů po podpisu Boloňské deklarace.

Vývoj vysokoškolského systému a reformy, které probíhaly, jsou rozděleny do tří odlišných etap, z nichž každá je charakteristická jiným diskurzem ve vztahu vysokých škol a státu a je utvářena a určována jinými politickými rozhodnutími. Prvá etapa zahrnuje období od roku 1990 do roku 1998, etapa druhá období 1999–2006, třetí etapu lze datovat od roku 2006 dosud s tím, že v září 2016 nabyla účinnosti novela zákona o vysokých školách, která zásadním způsobem mění jak strukturu studijních programů, tak systém zajišťování kvality v České republice i na jednotlivých vysokých školách. Na přelomu první a druhé etapy vstoupil do vývoje systému vysokoškolského vzdělávání Boloňský proces.

Ve druhé etapě je zřetelné, že cíle, principy a hodnoty Boloňského procesu se postupně stávaly součástí jak politiky národního rozvoje vysokého školství, tak jednotlivých vysokých škol. Mi-

nisterstvo je promítalo do svých strategických dokumentů a vysoké školy rozpracovávaly reformní podněty do svých dlouhodobých záměrů a jejich aktualizací. Zásadní reformní kroky našly svoje ukotvení v právních předpisech, pro podporu reforem vyhlášovalo od r. 2001 ministerstvo každoročně rozvojové programy. Postupem času, ale zájem ministerstva o základní strukturální reformy upadal, i když na úrovni jednotlivých škol nebyla jejich implementace zdaleka dokončena, jak dokládá kapitola 5.

Třetí etapa ukazuje, že národní politika tradiční „boloňská“ témata již téměř nerozpracovávala. V tomto období její snaha o reformu vyšla z hodnocení expertů OECD. Tato doporučení směřovala k řízení systému, financování, diverzifikaci vysokých škol, změnám v systému zajišťování kvality apod. Boloňská témata nezahrnovala nebo jenom velmi okrajově, ohledně systému zajišťování kvality šlo spíše o změnu akreditačních požadavků tak, aby sloužily diverzifikaci systému vysokých škol. Konec první dekády 21. století byl ve znamení Bílé knihy terciárního vzdělávání (2009), dokumentu, který nikdy nenašel podporu akademické veřejnosti a vysokých škol. V národní politice převládla témata, která směřovala do oblasti hodnocení vědecké a výzkumné práce, financování, k cílům ministerstva náležela reforma vysokého školství prostřednictvím nového zákona o vysokých školách apod. Vývoj byl tedy v základních rysech podobný tomu, jak jej popisuje ve studii Trends VII Andrée Sursock (Sursock, 2015).

Druhou část (kapitolu 5) tvoří empirická studie věnovaná Univerzitě Karlově, která se soustředila výhradně na procesy a dopady strukturovaného studia na vzdělávací aktivity této nejstarší a největší univerzity v zemi. Při své velikosti a rozmanitosti fakult, byla zvolena Univerzita Karlova jako malá laboratoř celé České republiky. Kapitola zkoumá zejména otázky formulované na základě očekávání, která měla Česká republika stran dopadů Boloňského procesu na systém vysokoškolského vzdělávání a které formulovala v Bílé knize z roku 2001. Jednalo se zejména o to, že vysokoškolské studium bude nabídnuto vyšším počtům zájemců, avšak významná část jeho absolventů nebude dále pokračovat v navazujícím magisterském a odejde do praxe. Dále se očekávalo, že zavedení strukturovaného studia sníží počty studentů, kteří odcházeli z dlouhých studijních programů neúspěšně, aniž by studium dokončili. Stejně jako v komuniké ministrů i Česká republika chtěla prostřednictvím strukturovaného studia více podpořit mobilitu mezi jednotlivými vysokými školami či příbuznými obory jak doma, tak v zahraničí, tj. otevřít studentům možnost pokračovat v navazujícím studiu na jiné instituci (fakultě či vysoké škole domácí či zahraniční). Empirická studie se téměř výlučně zabývá pregraduálními (tj. bakalářskými a magisterskými) studijními programy. Zkoumá je z pohledu přínosu a problémů,

se kterými se jednotlivé fakulty setkávaly, a zjišťuje, zda by se chtěly vrátit zpět k nestrukturovanému studiu. Dále analyzuje přechody mezi vysokými školami či fakultami Univerzity Karlovy v rámci strukturovaných studijních programů, klade si otázku, zda studenti svá studia dokončují, či otázku, zda se neprodlužuje délka studia apod. Jedná se o ověření toho, jakým způsobem předpokládala Bílá kniha (2001), že bude Boloňský proces na české vysoké školství působit, tj. že se např. sníží předčasné odchody ze studia bez završení vysokoškolského vzdělání. Tato část je doplněna o kapitolu věnovanou jednotlivým fakultám. Vychází z jejich odpovědí v rámci šetření projektu KREDO (2014).

V **závěru** jsou pak shrnuty a diskutovány a propojeny hlavní výsledky všech tří výše popsaných kapitol, z nichž se však vynořují další otázky, které by si zasloužily hlubšího zkoumání.

2 Metodologie

Tato kapitola je rozdělena do dvou částí. Prvá (viz kapitola 2.1) popisuje cíle práce a výzkumné problémy, druhá (viz kapitola 2.2) vymezuje základní pojmy a koncepty.

2.1 Cíle práce a výzkumné problémy

Výzkumný plán práce odpovídal smíšenému výzkumnému designu, který využíval v každé části práce trochu odlišných metod. Podle toho je tato kapitola rozdělena na dvě části, třetí pak je věnována ilustrativnímu přehledu výzkumu Boloňského procesu v České republice.

2.1.1 Výzkum Boloňského procesu a jeho dopadů na vývoj vysokého školství v Evropě a v České republice

Prvý výzkumný problém byl deskriptivně analytický, a sice sledovat a analyzovat vývoj Boloňského procesu, zejména jeho hlavních pilířů: strukturovaného studia, systémů zajišťování a hodnocení kvality a uznávání kvalifikací na základě implementace Lisabonské úmluvy o uznávání (viz též kapitola 2.2.2). Základní výzkumnou metodou byla strukturovaná obsahová analýza dokumentů Boloňského procesu. Jednalo se zejména o komuniké a deklarace ministrů, od Sorbonnské a Boloňské deklarace (1998, 1999) až po komuniké z Jerevanu (2015), dále dokumenty týkající se rámce kvalifikací a jejich deskriptorů, standardů a směrnic pro zajišťování kvality, monitorovacích a hodnotících zpráv zpracovávaných řídicí skupinou Boloňského procesu (tzv. *Stocktaking reports*). Problémem hodnotících zpráv připravovaných řídicí skupinou ale bylo, že tyto studie srovnávaly všechny země Boloňského procesu, aniž by přihlédly k několika poměrně zásadním diskrepancím takového přístupu. Předně to byla doba, kdy do Boloňského procesu státy vstoupily, a ta se výrazně lišila. Prvé země začaly již v roce 1998, velká část v roce 1999, ale pak postupně přistupovaly, mezi posledními v roce 2010 Kazachstán a v roce 2015 Bělorusko. Důležité bylo i to, jak vypadal původní systém vysokého školství, zda byl např. binární, nebo zda některé země již strukturované studium měly zavedené a zažité (Spojené království, Irsko). Byl tu i případ České republiky a Slovenska, které měly strukturované studium ukotvené a určité zkušenosti s jeho neúspěšnou implementací (Beneš, 2014). K těmto výstupům je tedy třeba přistupovat velmi obezřetně.

Proto byla v tomto výzkumu věnována hlavní pozornost rozsáhlým analýzám a hodnocením zpracovávaným v letech 1999–2015 pohledem evropských vysokých škol označovaných jako *Trends*. Prvé dvě studie z této řady (1999 a 2001) vznikly společně pod patronátem *Konfederace evropských rektorských konferencí a Asociace evropských univerzit* a v následujících le-

tech, kdy došlo ke sloučení těchto dvou organizací do Evropské asociace univerzit (EUA), vznikaly další pod patronátem EUA. Tyto studie velmi obsáhle na základě výzkumů informují o problémech, které s implementací priorit Boloňského procesu souvisely.

Jedná se o publikace: *Trends in Learning Structures in Higher Education* (1999; Trends I), *Towards the European Higher Education Area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Review of structures and trends in the countries not covered in 1999 in the Trends I report* (2001; Trends II), *Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area* (2003; Trends III), *Trends IV: European universities implementing Bologna* (2005; Trends IV), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area* (2007; Trends V), *Trends 2010: a decade of change in European higher education* (2010; Trends VI) a zatím poslední studie *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities* (2015; Trends VII). V roce 2017 proběhl opět sběr dat pro zpracování nové studie, která by měla být dokončena na jaře 2018, před konferencí ministrů, která se sejde v květnu v Paříži¹. Studie *Trends* jsou ojedinělým longitudinálním sledování situace okolo restrukturalizace studia

Při studiu dokumentů byly využívány především anglické texty, které z valné části nebyly přeloženy do českého jazyka (např. studie *Trends*). Uvedené citace anglických textů jsou tedy vlastním překladem autorky. Tam, kde nebyl překlad z oficiálních stránek dostatečně výstižný, vyšla autorka z anglického originálu a překlad pro účely citace upravila.

Následující kapitola je věnována tomu, jak působil Boloňský proces ve vývoji českého systému vysokého školství. Jejím cílem je charakterizovat a analyzovat vývoj českého vysokého školství od 90. let minulého století po současnost, a analyzovat, jakou roli v něm hrál a jak byl vnímán Boloňský proces. Na konci 90 let bylo možno Boloňský proces chápat jako vyjádření vůle České republiky navrátit vysoké školy mezi svobodné evropské univerzity. Boloňský proces byl tehdy přijímán jako součást internacionalizace českého vysokého školství, ale na druhé straně z řady vysokých škol zaznívala kritika. Navíc Boloňský proces nebyl jediným důležitým determinantem změn. Vedle změn legislativního prostředí, které byly v České republice s výjimkou zákona z roku 1990 modifikační², zásadním hybatelem vývoje byl kvantitativní rozvoj

¹ Všech sedm dosud vydaných studií je dostupných na stránkách EUA, na <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>.

² To znamená, že reformy byly prováděny v důsledku změny zákona. Výjimkou byl zákon o vysokých školách z roku 1990, který de facto kodifikoval zásadní změny po Listopadu 1989 (kapitola 4.1.1).

vysokých škol (tzv. masifikace a posléze univerzalizace celého systému). Právě masifikace určovala i využití reformy Boloňského procesu pro českou vysokoškolskou politiku, která se posouvala od mezinárodní spolupráce k jeho využití jako nástroje řízení masifikace českých vysokých škol (viz např. Kotásek et al., 2001).

Základní výzkumnou metodou této části disertace je opět strukturovaná obsahová analýza dokumentů, především zákona o vysokých školách a jeho vybraných novel, dokumentů ministerstva školství, expertních analýz a hodnocení zpracovaných Centrem pro studium vysokého školství, Střediskem vzdělávací politiky apod. Zjištění jsou podpořena dlouhodobým sledováním kvantitativních údajů, neboť statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy umožňují sledování od roku 1999, tedy bezmála 20 let. Kapitola je dále ilustrována vzpomínkami dvou bývalých náměstků ministra školství odpovědných za vysoké školy a emeritního rektora Univerzity Karlovy. Tyto rozhovory vznikly za účelem přípravy vystoupení na konferenci evropských výzkumníků v Lausanne 2013, a nejsou proto uváděny v příloze, neboť témat zkoumaných v této práci se dotýkají pouze z menší části. Zajímavé na nich je, že nebyly primárně zaměřeny na Boloňský proces či na strukturované studium, ale obojí je zmiňováno, zejména ve výpovědi bývalého rektora UK. To dobře ilustruje fakt, že pro univerzitu strukturace studia patřila k zásadním změnám přelomu tisíciletí a zejména první dekády tohoto století.

2.1.2 Empirická vícepřípadová studie věnovaná Univerzitě Karlově

Druhá část v této práci je věnována Univerzitě Karlově. Představuje empirickou studii, která byla věnována zkoumání, jaké dopady měl Boloňský proces, resp. jeho nejviditelnější část, na Univerzitu Karlovu, a zda se zde naplnily předpoklady Bílé knihy 2001, resp. do jaké míry. Jednalo se o tyto tři hypotézy³, které jsou neodmyslitelně spojeny se strukturovaným studiem:

- Bude možno nabídnout vysokoškolské vzdělání prvního typu (bakalářské) vyšším počtům studentů s tím, že asi jedna polovina bude pokračovat dále v navazujícím magisterském studiu (Kotásek et al., 2001: 69).
- Zavedením strukturovaného studia dojde ke snížení počtu studentů, kteří odejdou, aniž ukončí studium, tedy kdy student odešel z vysoké školy, aniž by získal příslušnou vysokoškolskou kvalifikaci (Kotásek et al., 2001: 66).

³ Tato témata do určité míry zkoumá i studie (Beneš, 2014).

- Absolventi bakalářského typu studia budou moci pokračovat ve studiu v navazujícím magisterském programu na jiné instituci (fakultě, vysoké škole domácí či zahraniční) (Kotásek et al., 2001: 67).

Studie se zabývá pouze pregraduálními studijními programy (bakalářským a magisterským, a to obou typů – dlouhým neděleným i navazujícím), doktorských se dotýká okrajově, je-li to vhodné pro dokreslení kontextu. Zkoumá jak průběh strukturace studia a problémy s ní spojené, tak její důsledky. Zabývá se otázkami spojenými s vertikální prostupností studia (kapitola 2.2.4) a analyzuje počty studentů, kteří nedokončí studium na UK, avšak nikoliv s pomocí studijní neúspěšnosti (jako Beneš, 2014), ale metodou tzv. „předčasných odchodů“ (viz kapitola 2.2.5). Základní výzkumné otázky v této kapitole byly formulovány takto:

1. Jaký měla přínos strukturace studia, s jakými problémy se fakulty potýkaly a jaké ukázala limity?
2. Chtěly by se fakulty vrátit k nestrukturovanému dlouhému typu magisterského studijního programu?
3. Kolik studentů na Univerzitě Karlově pokračuje v navazujícím magisterském studijním programu?⁴
4. Jaký podíl studentů z jiných vysokých škol je mezi studenty zapsanými ke studiu v navazujícím magisterském programu na Univerzitě Karlově a jsou nějaké rozdíly (a jaké) mezi těmi, kteří ukončili studium na UK a těmi, kteří přišli zvnějšku?
5. Jaká je mobilita studentů mezi fakultami v rámci Univerzity Karlovy, tj. kolik studentů ukončilo bakalářské studium na jiné fakultě Univerzity Karlovy, než je ta, na které studují či byli přijati (zapsáni) k navazujícímu magisterskému studiu?
6. Jaká je situace na Univerzitě Karlově v otázce předčasných odchodů ze studia v pregraduálních studijních programech?

Během výzkumu byla připojena otázka č. 7:

⁴ Vzhledem k tomu, že Univerzita Karlova ve svých strategických dokumentech dlouhodobě deklaruje, že její prioritou jsou magisterské a doktorské studijní programy v kombinaci s faktem, že se na ni hlásí vysoké procento absolventů gymnázií (v kontextu České republiky jedno z nejvyšších) a zároveň se jedná o děti vzdělanějších rodičů (viz kapitoly 2.2.5 a 5.1.2), nemělo smysl zkoumat, zda jedna polovina absolventů bakalářských studijních programů odejde do praxe. S výjimkou profesně zaměřených studijních programů lze předpokládat, že absolventi bakalářských studijních programů UK budou ve studiu dále pokračovat.

7. Jak se v důsledku provedené strukturace studia změnila doba, za kterou dosáhne absolvent magisterského diplomu?

Fakulty Univerzity Karlovy jsou velmi různorodé, vzhledem k počtu a rozmanitosti oborů na nich pěstovaných, různé tradice a akademické kultury, ale jak se ukázalo také vzhledem k jejich různé ochotě a připravenosti započít s reformou a posléze realizovat strukturované studium. Byla proto využita metoda vícepřípadové studie (Stake, 2006), takže i v analytické části je ponechán velký prostor zvláštnostem jednotlivých „případů“, tj. fakult UK. Obdobně (dle Stake, 2006) i zde jsou uvedeny jednotlivé případy 17 fakult Univerzity Karlovy v plné šíři (kapitola 5.2).

Základními metodami zkoumání v rámci této vícepřípadové studie byly analýza kvantitativních dat a dotazníkové šetření, které proběhlo v roce 2014 mezi fakultami Univerzity Karlovy v rámci projektu KREDO a které mapovalo implementaci vybraných priorit Boloňského procesu na Univerzitě Karlově v období let 2004-2013. Toto šetření se týkalo i dalších oblastí působnosti fakult, vedle části A *Vývoj studijních programů za posledních 10 let včetně implementace Boloňského procesu* obsahoval dotazník ještě část věnovanou akreditačnímu procesu na UK a jeho kvalitě a internacionalizaci. Pro tuto disertaci byla využita jenom první část dotazníku a odpovědi, které se jí týkaly. Tuto část dotazníku zpracovala autorka této práce, na dalších se podíleli kolegové z Odboru pro studium a záležitosti studentů rektorátu UK (viz průvodní dopis k dotazníku, příloha 2).

Osloveni byli děkani všech fakult UK, odpovědi na otázky zpracovávalo zpravidla vedení fakulty za podpory příslušných útvarů děkanátů. Témata, která dotazník pokrýval, byla strukturována podle následujících celků:

- zavedení strukturovaného studia, změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech a otázka, zda by se fakulta chtěla vrátit k nestrukturovanému studiu,
- předčasné odchody ze studia,
- zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu,
- vertikální propustnost a kreditní systém a sestavování studijních plánů.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a datové základny získané ze studijního informačního systému vzniklo sedmnáct podkladových fakultních „profilů“, které zpracovávají odpovědi jednotlivých fakult ve výše popsané struktuře. I ve fakultních profilech k uvedeným tématům přibyla ještě průměrná délka studia, z důvodů, jež byly popsány výše.

Data pro kvantitativní analýzu byla získávána zejména ze studijního informačního systému Univerzity Karlovy, ze statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy dostupných na jeho webových stránkách a z databáze o nezaměstnaných vysokoškolácích Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. (Tabulky obsahující výše popsanou datovou základnu jsou uvedeny v příloze 1.)

Vedle dotazníkového šetření a analýzy kvantitativních dat bylo opět použito obsahové analýzy strategických, legislativních a dalších dokumentů Univerzity Karlovy dostupných z internetových stránek UK nebo dalších veřejně dostupných zdrojů i interních dokumentů Univerzity Karlovy zpracovávaných pro její vedení.

2.1.3 Výzkumy Boloňského procesu v České republice a specifická práce

V České republice byl výzkum toho, jak se Boloňský proces promítal do vývoje vysokých škol, realizován Centrem pro studium vysokého školství (CSVŠ). Vznikla například studie, která se zabývala analýzami Trends I až V a jejich vlivem na vývoj Boloňského procesu (Šebková, 2008), dále pak pracovníci CSVŠ analyzovali spolupráci mezi podnikovou sférou a inženýrskými obory (Veteška, Šebková, 2009), průběh restrukturalizace studia na technických vysokých školách sledoval společný projekt CSVŠ a Akademického centra studentských aktivit v Brně s názvem *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*, Boloňskému procesu a strukturovanému studiu bylo věnováno číslo 1/2011 časopisu Aula. Komplexnější práci je pak studie (Beneš, 2014), která zkoumá strukturované studium v České republice z pohledu mezinárodního srovnání, českých právních norem a strategických dokumentů a statistik vycházejících z matriky studentů. Na rozdíl od Beneše (Beneš, 2014) nepracuje tato disertace s pojmem „studijní neúspěšnost“, ale vymezuje pojem „předčasný odchod ze studia“, který umožňuje pokrýt širší spektrum případů, kdy student studium nedokončí (viz kapitola 2.2.5).

Další studie byly věnovány restrukturalizaci studia ve studijních programech připravujících učitele pro 2. a 3. stupeň škol, např. (Urbánek, 2004) nebo (Bendl et al., 2013). Že byla často tato diskuse motivována politicky, ukazuje např. (Spilková, Wildová, 2014). Přípravě budoucích učitelů v ČR a několika dalších zemích, včetně role, jakou sehrávala strukturace učitelské přípravy, bylo věnováno monotematické číslo 4/2013 časopisu Pedagogika. Jak uvedla v Úvodu prof. Stuchlíková, „*texty ukazují, že otázka strukturování byla a je i významnou příležitostí či výzvou. Výzvou, která akcelerovala (jakkoli tento proces např. v naší zemi vnímáme jako*

bolestivě pomalý) hledání modelu pregraduálního studia budoucích učitelů, jenž by umožnil proměnit přípravu tak, aby reagovala na změněné nároky na učitele školy současnosti a budoucnosti (Stuchlíková, 2013).

Specifikem této disertace je, že problematika strukturovaného studia tvoří jakousi páteř celé práce a propojuje vývoj evropský, národní i část věnovanou Univerzitě Karlově. Jak vyplývá z předchozích i následujících kapitol, tato práce se ale nevěnuje pouze strukturovanému studiu. Pracuje více s evropským kontextem Boloňského procesu, snaží se ukázat, jak a proč byl Boloňský proces implementován v České republice a jak dopadl na Univerzitu Karlovu, tj. sleduje v dlouhodobém časovém horizontu, na základě kvalitativních i kvantitativních údajů, jak politika z evropské úrovně prosakovala až na úroveň národní, resp. úroveň konkrétní vysoké školy.

2.2 Vymezení základních pojmů a konceptů

2.2.1 Boloňský proces

Boloňský proces se stal synonymem pro reformní procesy v Evropě probíhající od konce 90. let minulého století. Cílem bylo vytvořit v evropských zemích společný prostor vysokoškolského vzdělávání, ve kterém se budou studenti pohybovat se svým diplomem volně, stejně jako podpořit mobilitu všech pracovníků vysokých škol. Členské státy se shodly na základních rámcových ujednáních na evropské úrovni, implementace poté probíhala na úrovni národní a institucionální. Celému procesu předcházela schůzka čtyř velmocí (Francie, Německo, Itálie, Velká Británie), ze které vzešla tzv. Sorbonnská deklarace (1998). O rok později se již sešlo 30 evropských zemí v Boloni, kde byla přijata Boloňská deklarace (1999) se šesti základními cíli, které měly být implementovány do roku 2010:

- přijetí systému srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání;
- přijetí systému založeného na třech hlavních cyklech – přičemž 3. cyklem je doktorský;
- zavedení kreditového systému (ECTS);
- podpora mobility studentů, učitelů a administrativních pracovníků;
- posílení evropské spolupráce v zajišťování kvality;
- posílení evropské dimenze ve vysokém školství.

Důležitými milníky procesu se staly konference ministrů členských zemí konané každé dva až tři roky. Prvá z nich se uskutečnila v roce 2001 v Praze, prozatím poslední v roce 2015 v Jerevanu. Pomocí společných komuniké či deklarací stanovují další politický vývoj Boloňského

procesu a přijímají základní normotvorné dokumenty, např. *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání*, společný *Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání*, *Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství* – EQAR apod.

Podmínky členství v Boloňském procesu jsou dvě: věcně naplňovat a dodržovat (dobrovolně) odsouhlasené cíle a priority a být signatářskou zemí Evropské kulturní dohody⁵, což zajišťuje geografické vymezení společného procesu. Reformy Boloňského procesu mají společný (harmonizovaný) evropský rámec (architekturu), ale obsah studijních programů a metodologický přístup zůstávají jedinečným bohatstvím každé vysoké školy a jejich fakult.

Boloňský proces má v současnosti 49 členů: 48 zemí Evropské kulturní dohody, tj. EU-28⁶, Norsko, Lichtenštejnsko a Island, Švýcarsko, Turecko, země Balkánského poloostrova – Albánie, Bosna a Hercegovina, Makedonie, Srbsko a Černá Hora, země bývalého Sovětského Svazu – Arménie, Ázerbájdžán, Bělorusko, Gruzie, Kazachstán, Moldávie, Rusko a Ukrajina, dále pak Andorra a Svatý Stolec. Kromě nich je členem Boloňského procesu i Evropská komise.

Vedle toho má Boloňský proces konzultativní členy, kterými jsou mezivládní organizace Rada Evropy a UNESCO a dále Evropská asociace univerzit (EUA), Asociace institucí vysokoškolského vzdělávání (EURASHE), dále Evropská unie studentských svazů (ESU), Evropská síť sdružující agentury pro zabezpečení kvality ve vysokoškolském vzdělávání (ENQA), Education International, které reprezentuje odborové svazy a BUSINESSEUROPE, které reprezentuje zaměstnavatele.

Společné principy a hodnoty, na kterých se členské země shodly, lze vyjádřit následovně:

- volný pohyb – mobilita studentů a učitelů;
- zapojení všech relevantních partnerů, zejména vysokých škol a studentů;
- zapojení studentů do řízení a správy univerzit;
- autonomní a společností odpovědné (*accountable*) univerzity;
- veřejná odpovědnost členských zemí za vysoké školství;
- sociální inkluze/sociální spravedlivost;
- uplatnitelnost absolventů na pracovním trhu.

⁵ *European Cultural Convention*, CETS No.: 018. Rada Evropy; otevřená k podpisu od 1954.

⁶ Mezi země Evropské unie je započítána i Velká Británie.

2.2.2 Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area – EHEA) je výsledkem společného snažení evropských zemí vytvořit vzájemně kompatibilní a přehledné systémy vysokoškolského vzdělávání. Jeho základní charakteristiky nelze proto oddělit od Boloňského procesu.

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání spočívá na třech základních pilířích, jež jsou výsledkem spolupráce členských zemí Boloňského procesu:

- na harmonizované architektuře vysokoškolských systémů v zemích EHEA, postavené na třístupňovém studiu a kodifikované v zastřešujícím *Evropském rámci kvalifikací pro EHEA*⁷;
- na implementaci a naplňování evropských standardů v oblasti zajišťování a hodnocení kvality ukotvených ve *Standardech a směrnících pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání* (ESG) v národních systémech; národní agentury, které prošly úspěšně hodnocením a prokázaly, že naplňují ESG, jsou součástí *Evropského registru pro zajišťování kvality ve vysokém školství* (EQAR);
- na spravedlivém uznávání získané vysokoškolské kvalifikace či části studia na základě *Úmluvy o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu* (1997), tzv. Lisabonské úmluvy o uznávání.

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání byl vyhlášen u příležitosti desátého výročí podpisu Boloňské deklarace v březnu 2010 během ministerské konference, která se sešla v Budapešti a ve Vídni.

Aby si vysoké školy navzájem i se širší (odbornou) veřejností lépe rozuměly a pro snazší uznávání získaných kvalifikací i částí studia v EHEA, ať již za účelem dalšího studia, nebo v rámci pracovního trhu různých zemí, byla převzata a v rámci Boloňského procesu vyvinuta celá řada společných nástrojů. Mezi nejznámější a nejdůležitější patří: *ECTS kreditový systém* (postavený na přiřazování kreditů výsledkům/výstupům z učení), zastřešující *Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání*, *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání*, *Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém*

⁷ Z anglického *European Higher Education Area*. Tato zkratka je používána i v českém jazyce.

školsví (EQAR⁸), *dodatek k diplomu*, Lisabonská úmluva o uznávání, evropský manuál pro snazší uznávání dosaženého vzdělávání (*European Area of Recognition Manual*) apod.

2.2.3 Masifikace vysokoškolského vzdělávání

Důležitým fenoménem, který ovlivnil vývoj systémů vysokého školství v celé Evropě je jeho masifikace. Fenomén kvantitativní expanze v přístupu na vysokou popsal již v sedmdesátých letech minulého století americký sociolog Martin Trow. V závislosti na počtech osob vstupujících na vysoké školy popisuje tři fáze vývoje vysokoškolského systému: elitní, masovou a univerzální (Trow, 1973). Elitní fáze je charakterizována vstupem studujících z příslušné věkové kohorty, který nepřevyšší 15 %. Pokud je tato hranice překročena, vstupuje systém do fáze masového vysokého školství, kdy vysoké školy zpravidla absorbují 30–50 % příslušné věkové kohorty. Pokud na vysoké školy vstupuje více než 50 % z daného populačního ročníku, pak systém dosáhl fáze třetí, univerzální.

Trowovým hlavním závěrem je, že masifikace ovlivňuje ostatní aspekty vysokého školství, nejenom počty studentů, ale mění i funkci vysoké školy, rozvoj studijních programů, způsoby výuky, charakteristiky spojené s vnitřní i vnější správou a další. Maassen a Stensaker ve svém článku (Maassen, Stensaker, 2011) identifikovali tři hlavní sféry vlivu masifikace na rozvoj vysokoškolských systémů. Prvým jsou vlastní počty studentů, které vedou k tomu, že na vysoké školství a vysoké školy je nahlíženo jinou optikou. Ztrácí se pohled na univerzity jako na elitní instituce. Do konce šedesátých let minulého století existovala nepsaná úmluva (Gornitzka, 2010 in Maassen, Stensaker, 2011) mezi univerzitami a státy o jejich poslání, řízení a financování. Gornitzka identifikovala čtyři tradiční role, které univerzity plnily. Univerzity utvářely a šířily hlavní směry poznání, připravovaly a vybíraly elity, rozšiřovaly lidské poznání a připravovaly státní byrokracii (Maassen, Stensaker, 2011: 757). Masifikace toto změnila. Měnicí se složení studentské populace, jiná očekávání, prohlubující se rozdíly mezi institucemi způsobují, že tradiční role univerzit se mění a společnost na ně taktéž jinak nahlíží. Vysoké školy včetně univerzit jsou stále více spojovány s rozvojem společnosti a je jim přičítána za tento rozvoj odpovědnost (Maassen, Stensaker, 2011; Šťastná et al., 2013). Každá instituce se rozvíjí odlišně,

⁸ *European Quality Assurance Register for Higher Education.*

v důsledku svých silných a slabých stránek, svého postavení v regionu i v mezinárodní evropské či globální soutěži. Dochází tak k rostoucím rozdílům mezi zdánlivě velmi podobnými vysokoškolskými institucemi.

2.2.4 Vertikální prostupnost

Termín je používán stejně, jak jej chápe i Bílá kniha 2001 (Kotásek et al., 2001: 67), práce se však nezabývá prostupností mezi sektorem vysokých škol a vyšších odborných škol. Proto je vertikální postupnost definována tak, jak si ji vymezila Univerzita Karlova ve svém interním materiálu, tj. jako „*prostupnost studentů napříč fakultami UK nebo mezi VŠ [vysokými školami] při přechodu z jednoho typu (stupně) studia na navazující typ (stupeň) studia*“ (OSZS, 2014). Konkrétně se pak může jednat o prostupnost mezi bakalářským a magisterským studiem, resp. mezi studiem magisterským a doktorským. Vzhledem k tomu, že tato práce se zabývá především pregraduálním studiem, analyzován je přechod mezi bakalářským a magisterským studiem, přechod mezi magisterským a doktorským je zmíněn zcela okrajově, nebo ve specifických případech pro dokreslení kontextu.

Vertikální prostupnost je úzce propojena se strukturací studia a odpovídá cílům Boloňského procesu. Vedle nabídky strukturovaných studijních programů, jež představuje základní předpoklad pro vertikální prostupnost, působí na ni celá řada dalších faktorů. Jedním z nich je například strategie vysoké školy. Protože však Univerzita Karlova pojímá sebe samu jako soudržné společenství svébytných součástí (UK, 2017) a jejím charakteristickým rysem je výrazná decentralizace, jsou důležité zejména strategie jejích fakult. Dále bezesporu ovlivňují vertikální prostupnost podmínky přijímacího řízení a jeho otevřenost různým skupinám uchazečů, obořová spřízněnost studijních programů, zájem studovat vyšší stupeň na jiné fakultě/vysoké škole, resp. zájem studovat jiný obor, než tomu bylo v případě nižšího stupně, rozdíly v kurikulech, zejména míra provázanosti obou typů studijních programů a těsnost vazby mezi předchozím a navazujícím studiem na dané fakultě. Svoji roli jistě hraje i otázka, do jaké míry je bakalářský stupeň ucelenou kvalifikací, ať již navázanou na nějaké povolání, tedy spíše profesní či semi-profesní, nebo zda je obecnějšího zaměření, dále náročnost vyššího stupně studia pro studenty, kteří přišli zvnějšku, a s tím související otázka, zda je daná fakulta skutečně chce ve větší míře přijímat, či naplnění očekávání studentů spojených se zahájením studia jiného oboru. Roli sehraje i to, zda má fakulta (katedra nebo ústav) propracovaný systém pomoci studentům, kteří přišli zvnějšku, s přechodem do nového prostředí a poskytuje jim zázemí pro doplnění případných chybějících znalostí, které byly součástí studia v bakalářském typu na UK, ale nikoliv na

jimi ukončené vysoké škole. Strukturované studium zde pouze vytváří prostředí, které mohou studenti využít.

2.2.5 Předčasné odchody

Předčasným odchodem ze studia je v této práci míněna situace, kdy se student zapsal ke studiu, ale odešel z vysoké školy, aniž by získal příslušnou vysokoškolskou kvalifikaci, tj. ukončil své studium, aniž by absolvoval. Když zákon č. 111/1998 o vysokých školách v § 55 a § 56 stanovuje, jak dochází k ukončení studia, nepoužívá souhrnný pojem pro situaci, kdy je studium ukončeno jinak než absolvováním. Termín „předčasný odchod ze studia“ je analytický nástroj, nikoli právní pojem – jeho účelem je vytvoření souhrnné kategorie pro další možnosti ukončení podle § 56 zákona o vysokých školách „*studium se dále ukončuje...*“. Platí přitom, že jeho časové určení se nevztahuje k délce studia, týká se pouze skutečnosti, že studium nebylo ukončeno absolvováním.

Konkrétně pak jsou do kategorie předčasných odchodů ze studia v analýze prováděné v kapitole 5 počítány tyto situace: zanechání studia (§ 56, odstavec 1, písmeno a) zákona o vysokých školách), nesplnění podmínek studijního programu podle studijního a zkušebního řádu (§ 56, odstavec 1, písmeno b) a vyloučení ze studia (§ 65, odstavec 1, písmeno c) a § 67). Stranou jsou – kromě absolvování – ponechány ostatní případy ukončení studia, tj. úmrtí, odnětí či zánik akreditace studijního programu (§ 56, odstavec 1, písmena c a d), přestup na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu a převedení na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu na základě zákona o vysokých školách. Tyto případy jsou v příloze 1 (tabulkové části empirické studie) zahrnuty do kategorie „ostatní“.

Zpráva nepracuje s pojmem „studijní neúspěšnost“, neboť oproti pojmu „předčasný odchod ze studia“ nepostihuje tak široké spektrum možných příčin a důvodů nedokončení studia. Předčasný odchod ze studia přitom neznamená, že daný student někdy v minulosti nedosáhl či v budoucnu nedosáhne vysokoškolského vzdělání – například protože souběžně studuje další studium či protože se zapíše do studia při následující příležitosti a toto studium dokončí.

Zatímco pro zkoumání předčasných odchodů postačují údaje v rámci jedné školy (fakulty, studijního programu), hledání odpovědi na otázku, kolik z těch, kteří vstoupí do vysokoškolských studijních programů, nakonec alespoň jednou absolvuje, předpokládá sledování jejich vzdělávací trajektorie na úrovni celého systému. I z těchto důvodů se tato práce v kapitole 5 soustředí pouze na Univerzitu Karlovu.

Pro zkoumání míry předčasných odchodů, tj. poměru mezi nedokončenými a dokončenými studii, lze použít různé přístupy,⁹ z nichž nejpřesnější je přístup kohortní, který sleduje, jak skončilo studium populace (kohorty) nově zapsaných studentů. Jeho nevýhoda spočívá v tom, že se z hlediska identifikace trendů může zpožďovat oproti aktuální situaci, neboť v případě vysokolešských studií trvá řadu let, než všichni studenti z dané kohorty ukončí své studium, a to zvláště v případě dlouhého magisterského či doktorského studia.¹⁰ I přes tuto nevýhodu byl tento přístup pro analýzu situace na Univerzitě Karlově zvolen.

Při sledování časového vývoje je vedle toho nutné počítat s tím, že mezi lety 2000-2010 docházelo na Univerzitě Karlově ke strukturaci studia, která v jednotlivých typech studijních programů proměnila studentské populace, např. v dlouhých magisterských studijních programech oproti minulosti početně převážili studenti studijního programu *Všeobecné lékařství* (zatímco v roce 2003 tvořili necelou čtvrtinu celkového počtu studentů dlouhých magisterských programů, v roce 2014 tvořili více než polovinu studentů v těchto programech). Celková míra předčasných odchodů v dlouhém magisterském programu na Univerzitě Karlově je tedy významně ovlivněna tím, jak studují a ukončují studia studenti *Všeobecného lékařství*.

Dalším faktorem je také zvyšování počtu studentů, které ke studiu Univerzity Karlovy oproti minulosti přivedlo rozrůzněnější studentskou populaci, byť patrně v menší míře než v případě řady jiných domácích veřejných vysokých škol. Univerzita Karlova totiž přijímá v porovnání se zbytkem České republiky vyšší podíl absolventů středního všeobecného (gymnaziálního) vzdělávání a také děti vzdělanějších rodičů (Ryška et al., 2012). Spolu s klesající demografickou křivkou však patrně i na gymnázia vstupuje odlišná populace studentů, než tomu bylo v minulosti (viz kapitola 5.1.2).

Konkrétní míra předčasných odchodů je výsledkem společného působení řady faktorů individuálních i strukturálních. K individuálním náleží např. studijní předpoklady, volba studijního programu, čas věnovaný studiu, schopnost (zázemí) zvládnout finanční stránku studia), popř. neočekávané události (např. nemoc apod.). Ke strukturálním je možné počítat např. míru souladu mezi přijímacím řízením a nároky na studium (tj. nakolik je přijímací řízení otevřené či uzavřené), náročnost studia, financování ze strany Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy

⁹ Např. projekt U-Multirank pro stanovení míry předčasných odchodů používá poměru mezi nově zapsanými v roce x a absolventy v roce $x + y$, kde y odpovídá standardní době dokončení studia, a to ve víceletém průměru.

¹⁰ S tím, jak se rok zápisu přibližoval datu sběru dat, rostl i počet aktivních (neuzavřených) studií a tím také míra přibližnosti údaje o předčasných odchodech. K odchodům dochází především na počátku studia, avšak nejen na počátku, důvodem k neukončení je např. i překročení maximální doby studia (ačkoli se nejedná o důvod častý).

a finanční zabezpečení ze strany fakulty (zejména v případě doktorského studia), existenci podpůrných nástrojů či vstřícnost vůči studentům např. v podobě rozvinutých poradenských služeb. I když dvě či více institucí (vysokých škol či fakult) vykazují podobné míry předčasných odchodů, tyto mohou být způsobeny značně rozdílnými příčinami a důvody.

Problematika předčasných odchodů ze studia nebyla předmětem prioritních oblastí strategických dokumentů Univerzity Karlovy z období let 2011-2015 (dlouhodobý záměr a jeho čtyři aktualizace). Byla evidována v podobě dílčích číselných údajů ve výročních zprávách o činnosti (studijní neúspěšnost v prvním ročníku), resp. nepřímo v některých dílčích strategických záměrech, které ji více či méně podmiňují (např. „*posilovat výběrovost všech stupňů studijních programů na UK*“, DZ 2011-2015). Soustavná pozornost jí však poskytnuta nebyla.

Předčasné odchody ze studia se staly jedním z témat *Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020* Ministerstva školství a patří také mezi podporované okruhy aktivit v Operačním programu věda, výzkum, vzdělávání (OP VVV).

**Část I: VLIV BOLOŇSKÉHO PROCESU NA VÝVOJ VYSOKÉHO
ŠKOLSTVÍ V EVROPĚ A V ČESKÉ REPUBLICE**

3 Boloňský proces a vývoj vysokého školství v Evropě

Boloňský proces významně poznamenal rozvoj všech evropských systémů vysokoškolského vzdělávání. Chceme-li odpovědět na otázku, kam dospěl po téměř dvaceti letech, je třeba, abychom lépe Boloňskému procesu porozuměli. Je přitom užitečné vždy mít na paměti celou vizi budoucího evropského vývoje představenou v Boloni v roce 1999, respektive již v roce 1998 v Paříži, problémy evropského vysokého školství a principy a hodnoty, z nichž vyrůstaly jeho cíle, a nikoliv pouze reformy vedoucí ke strukturovanému studiu, na které je často tento proces redukován. Jak je podrobněji uvedeno níže, Boloňský proces byl motivován společenskými a ekonomickými změnami, které vedly k masifikaci vysokoškolského vzdělávání, a zaostáváním atraktivity evropského vysokého školství zejména za Spojenými státy americkými.

Boloňský proces má své kořeny v globalizujícím se světě. Dnes lze říci, že se jedná o proces, který výrazně ovlivnil vývoj vysokoškolských systémů pravděpodobně nikoliv jenom v Evropě. V dnešním globalizovaném světě změny v jedné části světa nemohou zůstat bez odezvy jinde. Důkazem toho byl zájem jiných kontinentů, jak by mohly využít zkušeností z Boloňského procesu, např. Latinské Ameriky, Spojených států amerických nebo Afriky. V tomto smyslu se tedy Boloňský proces stal nejenom produktem, ale i nástrojem globalizace ve vysokém školství.

3.1 Kořeny Boloňského procesu

Již od druhé poloviny minulého století docházelo k proměnám ekonomiky, která ve vyspělých zemích byla více a více orientována na rozvoj technologií a pokročilé znalosti; v této souvislosti se začalo hovořit o společnosti založené na znalostech („*knowledge society*“)¹¹. Druhým důležitým prvkem se stala globální spolupráce a internacionalizace. Důsledkem globální spolupráce či alespoň internacionalizace pak byla zvyšující se interakce mezi jednotlivými zeměmi i mezi kontinenty, kdy změny v jedné části světa nemohly zůstat bez odezvy jinde. Oba aspekty vedly ke zvyšujícímu se požadavku na vysokoškolské vzdělání. Proto již od šedesátých a sedmdesátých let minulého století nastartovala většina evropských zemí proces výrazného kvantitativního rozvoje v přístupu na vysokou školu, pro který se vžil termín masifikace vysokého školství.

¹¹ Podle statistik OECD mezi léty 1985 a 1997 se příspěvek průmyslu založeného na znalostech zvýšil v Německu z 51% na téměř 60%, ve Velké Británii z 45% na 51%. (Economist, 2005: 3; Šťastná, 2006)

Dalším faktorem se stala volná soutěž, prvek, který pro Evropu nebyl typický a který byl spojován spíše s USA. Tato soutěž byla v sektoru vysokoškolského vzdělávání ještě umocněna demografickým poklesem v řadě evropských zemí. Vysoké školy začaly soutěžit o domácí studenty, a posléze i o zahraniční. A nejenom o studenty, ale i o akademické pracovníky a vědce. V této soutěži se evropské univerzity potkávají nejenom s univerzitami ze Spojených států amerických, ale stále více a více s rozvíjejícími se systémy vysokého školství v asijských zemích – Číně, Hongkongu, Indii, Malajsii i dalších. Podle zdrojů OECD (*Education at a Glance*) nebo amerického IIE¹² (Institute of International Education; projekt *Atlas Fast Facts*) začíná řada zemí jako Čína, Rusko, Brazílie, Jižní Korea a Saudská Arábie získávat studenty na úkor „tradiční“ klientely amerických či evropských univerzit (Koucký, Kovařovic, 2014). Koucký a Kovařovic dále uvádějí, že podle statistik IIE ještě v roce 2001 nejvíce zahraničních studentů (ze zemí Evropy i mimo ni) odjíždělo do USA (28 %), dále do Spojeného království (11 %) a do Německa (9 %). Během následujících 11 let (2012) se počet studentů, kteří odjížděli studovat do zahraničí, výrazně zvýšil, a to z 2,1 milionu v roce 2001 na 4,3 milionu a zároveň poklesl podíl dřívějších hostitelských zemí: USA na 19 %, Spojené království si udrželo 11 %, třetím nejvýznamnějším hostitelem se stala Čína s 8 %, která na seznamu hostitelských zemí v předchozím období vůbec nefigurovala, dále Francie se 7 % a Německo se 6 %.¹³ Zvýšil se podíl Austrálie (ze 4 % na 6 %) a Kanady na 5 % (ta v roce 2001 mezi nejvýznamnějšími hostitelskými zeměmi také uváděna nebyla). Začal se zvyšovat podíl dalších asijských zemí na celosvětové mobilitě studentů, neboť asijsí studenti si častěji vybírají zahraniční univerzitu v rámci asijského v regionu, kde postupně nacházejí stále kvalitnější instituce a kde je studium levnější. Studentská mobilita má i svoji ekonomickou stránku. Německé Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum si nechalo provést v roce 2013 šetření, které mělo ukázat, zda se investice do zahraničních studentů vyplatí. Studie (Münch, Hoch, 2013) došla k závěru, že v Německu se ekonomické náklady na zřízení studijních míst mohou vrátit poměrně rychle – zejména díky studentům, kteří po absolvování v zemi zůstanou, a díky tomu, co zahraniční studenti utratí.¹⁴ Dále studie upozorňuje na řadu nepřímých zisků – v Německu bylo vytvořeno celkem 22 tisíc

¹² Institute of International Education.

¹³ V absolutních číslech počty studentů např. v Německu vzrostly, Francie si udržela stejné procento ze zahraničních studentů jako v roce 2001.

¹⁴ Pokud zůstane v zemi 30 % studentů na kvalifikovaných místech, vrátí se náklady za 5 let. Studie taktéž uvádí, že ve Švýcarsku, které má výrazně nižší daně a vyšší ceny, by tato návratnost byla značně delší – 17 let.

pracovních míst, vznikla řada kontaktů pro zahraniční obchod, ať již absolventi zůstanou v Německu, či se vrátí do domovské země. Často také působí v nadnárodních firmách (Münc, Hoch, 2013).

V mnoha evropských zemích byla expanze vysokého školství doprovázena diverzifikací spojenou s rozvojem odborného vzdělávání a vedla k vytvoření binárních systémů¹⁵ - např. v Německu již od šedesátých let minulého století vznikaly *Fachhochschulen*, v Nizozemí *hogeschoolen*, ve Finsku *polytechniky*. Binární systém měla i Belgie nebo Rakousko. Do roku 1992 existoval binární vysokoškolský systém i v Anglii. Takové studium bývalo kratší, odborně zaměřené a spojené (orientované) na budoucí výkon povolání, proto se hovoří o profesní orientaci, a to se promítalo i do názvu vysokých škol (viz výše). Zároveň se už ale začínaly ukazovat slabiny takto vzniklých binárních systémů, např. malá propustnost mezi oběma sektory – profesně orientovaným a univerzitním. V roce 1992 se rozhodla Anglie tento systém opustit a vydat se cestou diverzifikované nabídky studia na univerzitách.

Aby profesně orientované instituce byly schopny zajistit trvalejší zaměstnatelnost svých absolventů, musely více dbát i na vzdělání vedoucí k obecným kompetencím, znalostem a dovednostem a zajistit svému vzdělávání prestiž. Protože za prestižní na vysokých školách byl považován zejména výzkum a za kvalitní ty vysoké školy, které v něm byly úspěšné, začaly se i profesně zaměřené instituce věnovat výzkumné činnosti. Na druhé straně pak byl měnící se náhled na tradiční univerzity (viz výše), které začaly být tlačeny k tomu, aby více dbaly podnětů z odběratelské sféry. V případě řady institucí docházelo ke smazávání rozdílů, které dříve oddělovaly profesně zaměřené vysoké školy od výzkumně zaměřených, tedy od univerzit. Mnohdy tak činil pouze jejich název, ale ten jim v řadě případů ubíral na prestiži a determinoval cestu celým systémem vzdělávání. V některých zemích totiž binarita začínala již ukončením střední školy, kdy z některých profesněji orientovaných středních škol nebylo možno vstoupit na univerzitu, obdobně byl problém po ukončení profesně zaměřené vysoké školy vstoupit do

¹⁵ Pod termínem binární systém rozumíme systém, který má dva typy navzájem nepropustných nebo jen obtížně propustných studijních programů a institucí, a to profesně a akademicky orientované. Z profesně orientovaných programů prvního cyklu (bakalářských) nebylo možno pokračovat ve studiu nebo jen v profesně orientovaném 2. cyklu (magisterském). Po ukončení profesně orientovaného programu 2. cyklu pak nebylo možno vstoupit do doktorského studijního programu. Systém, který takovéto rozlišení nemá, se nazývá unitární. Univerzity potom nabízejí celé spektrum studijních programů téže úrovně, které vedou k různým profilům; od výrazněji orientovaných na praxi po teoreticky zaměřené. Od absolventa bakalářského studijního programu může být a (je) požadováno, aby si, v souladu s požadavky navazujícího magisterského studijního programu, doplnil určité znalosti, případně splnil předepsané kurzy či kredity. Některé navazující magisterské programy mohou mít velmi striktní vstupní požadavky. Přesto lze říci, že v unitárním systému nejsou stanoveny dvě navzájem oddělené cesty (Šťastná, 2006: 131).

vyššího cyklu studia na univerzitě (např. doktorského). V Anglii řešil tuto situaci zákon z roku 1992, který sjednotil kritéria pro vysokoškolské instituce a přiznal statut univerzity i dřívějším polytechnikám, které splňovaly jím vymezené podmínky a o změnu v názvu požádaly¹⁶.

Studie Trends I (1999)¹⁷ uvádí, že v devadesátých letech minulého existovala v Evropě pestrá směs vysokoškolských systémů, s převážně dlouhými magisterskými programy a s poměrně malou prostupností jak mezi státy, tak mezi sektory v jednotlivých zemích. Ta nutně musela být, pro volný pohyb studentů a uznávání získaných kvalifikací jak pro účely dalšího studia, tak pro účely zaměstnatelnosti, značně nepřehledná a v praxi vytvářela řadu překážek.

Významným krokem ke zlepšení situace v oblasti uznávání byl v roce 1997 podpis „Úmluvy o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu“ (Úmluva č. 165 RE /UNESCO), pro kterou se podle místa podpisu vžil název Lisabonská úmluva o uznávání. Mezi signatáři jsou i státy mimoevropské (včetně Austrálie, USA nebo Izraele).¹⁸ Pro její naplňování a prosazování je velmi důležitá Síť Evropských národních informačních středisek (*ENIC Network*), která sdružuje orgány jednotlivých členských zemí UNESCO a Rady Evropy, vytvořené pro studium otázek, souvisejících s uznáváním studia a diplomů týkajících se vysokého školství ve státech Evropského regionu.¹⁹

¹⁶ Kromě *Anglia Polytechnic University*, která si z vlastního rozhodnutí ponechala v názvu slovo „polytechnic“, všechny ostatní svůj původní název změnily (Příklady dobré praxe, 2010).

¹⁷ Trends I autorů Guy Hauga a Jette Kirstein je prvou z celé řady studií, které před každou konferencí ministrů s výjimkou dvou – v Leuvenu a Louvain-la-Neuve (2009) a Bukurešti (2012) nechala zpracovat Evropská asociace univerzit a které nesou název *Trends*.

Trends I je strukturovaná studie, jejíž hlavní (první) část *Main Trends and Issues in Higher Education Structure in Europe* je zpracována s cílem dodat podkladový materiál pro jednání ministrů v Boloni a zmapovat situaci v současných vysokoškolských systémech, zejména zemí Evropské unie. Studie byla zpracována v rámci projektu, který koordinovala Konfederace evropských rektorských konferencí a Asociace evropských univerzit, finanční podporu poskytla Evropská komise. Metodika výzkumné práce projektu spočívala ve sběru dat, komparativní analýze, ověření výsledků a zpracování studie. Autory byli Guy Haug a Jette Kirstein. Studie obsahuje i *Dodatek* zpracovaný Guy Haugem, který se zabývá vysvětlením, co bylo obsaženo v Sorbonnské deklaraci a co tato deklarace neříká, byť je jí to podsouváno.

¹⁸ Řecko je stále jedinou zemí z těch, které přistoupily k Boloňské deklaraci, které nepodepsalo a neratifikovalo Lisabonskou úmluvu o uznávání. Aktuální stav lze zjistit na adrese: <http://conventions.coe.int/> [2017-11-21].

¹⁹ Tato síť úzce spolupracuje s obdobnou sítí ustavenou v rámci programu Socrates, později Programu celoživotního učení, tzv. *NARIC Network*. Ta zahrnuje pouze státy EU, státy Evropského hospodářského prostoru a kandidátské země a zabývá se i uznáváním vzdělávání pro profesní účely.

Úmluva se zabývá jednak přístupem k vysokoškolskému vzdělání, jednak uznáváním vysokoškolských kvalifikací včetně částí studia, a to vše při chápání národních zvyklostí při uznávání studia jako významného kulturního bohatství, které musí být zachováno. Je však striktní v požadavku na nepřipustnost diskriminace z hlediska pohlaví, barvy pleti, náboženství apod. Základní důraz je kladen na vytvoření systému informací o možnostech studia, přístupu na vysoké školy, hodnocení vysokých škol a programů a transparentních postupů při uznávání akademických kvalifikací. Lisabonská úmluva o uznávání představila nový přístup k uznávání vzdělávání, které má být posuzováno jako celek, nikoliv hledána ekvivalence mezi složenými zkouškami nebo rovnost s programem, který je poskytován na některé domácí univerzitě. Přesto všechno není takový přístup stále běžným standardem (Šťastná, 2006).²⁰

Když v roce 1989 „padla železná opona“ byly s pomocí evropských programů (Tempus, později Sokrates a Leonardo, které byly transformovány na Program celoživotního učení a další) zapojeny do evropské meziuniverzitní spolupráce i země bývalého Východního bloku ze střední a východní Evropy. Vysokoškolské systémy se staly ještě pestřejší, a navíc ve většině těchto zemí, včetně České republiky, začalo teprve od poloviny devadesátých let docházet k masifikaci vysokoškolského vzdělávání. Expanze, která v západní Evropě probíhala od šedesátých let, proběhla tak ve střední a východní Evropě velmi rychle, obvykle během deseti až patnácti let.

Má-li snáze pokračovat mobilita studentů a akademických pracovníků v rámci Evropy, má-li nabídka evropských vysokých škol oslovit studenty z jiných kontinentů a má-li být Evropa konkurenceschopná vůči Spojeným státům, ale i např. Novému Zélandu či Austrálii a Kanadě a stále více i asijským zemím apod., musí dojít ke zpřehlednění pestrého spektra jejích vysokoškolských systémů a musí přesvědčit ostatní země, že její studijní programy jsou kvalitní, jejich studentům se dostane vzdělání podle nejnovějších poznatků ve vědě a výzkumu a budou se bez problémů uplatňovat na mezinárodním pracovním trhu.

²⁰ ČR podepsala Lisabonskou úmluvu o uznávání v roce 1997, ratifikovala ji v roce 2000, přesto se i ona potýká s problémy s její implementací.

3.2 Vize Boloňského procesu

Zvyšující se vnitroeurovská mobilita a interakce mezi jednotlivými zeměmi, např. v rámci evropských vzdělávacích programů, s sebou přinesly příhodné podmínky, aby se v oblasti vysokého školství rozvinula celoevropská spolupráce, která neměla v novodobých dějinách kontinentu obdoby. Spouštěcím Navíc nastala tedy doba, kdy se rozhodly problémy ve vysokém školství řešit největší evropské země.

3.2.1 Sorbonnská deklarace

Předzvěstí budoucí spolupráce na vytváření společného evropského systému jednotlivých národních systémů se stalo tzv. *sorbonnské fórum* konané u příležitosti významného²¹ výročí vzniku University Paris – Sorbonne (1998). Tématu, kdy evropské univerzity ztrácely vliv a konkurenceschopnost vůči mimoevropským zemím, jak zaostáváním v produkci svých výsledků (*knowledge production*), tak v jejím šíření (*dissemination*), se věnovala řada příspěvků přednesených na samotném fóru (Haug, Kirstein, 1999). Že důležitým motivem byla špatná konkurenceschopnost evropského vysokého školství a že sorbonnské fórum tyto problémy diskutovalo, dokládá i fakt, že Sorbonnská deklarace nehovoří o titulech či akademických hodnostech, ale o kvalifikacích, tedy znalostech a kompetencích, které mohou být uplatněny na trhu práce (ibid.). Na tomto setkání podepsali ministři čtyř velkých evropských států – Francie, Itálie, Německo a Velké Británie – *Společnou deklaraci o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství* (*Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*), nazývanou dále „Sorbonnská deklarace“.

Sorbonnská deklarace byla zejména společným prohlášením o tom, jak by chtěly reformovat své systémy čtyři velké země, Francie, Itálie, Německo a Spojené království, které ji také v Paříži podepsaly, nicméně v závěru je adresována výzva evropským státům (nejenom zemím tehdejší Evropské unie), aby se připojily: *„Výročí založení Pařížské univerzity, u jehož příležitosti jsme se shromáždili zde na Sorbonně, je slavnostní příležitostí, abychom se oddali úsilí vytvořit Evropský prostor vysokého školství, kde se národní identity a všeobecný zájem skloubí navzájem ku společnému prospěchu Evropy, jejích studentů a jejích občanů. Vyzýváme ostatní země Evropské unie a ostatní evropské země, aby se k nám připojily, a všechny evropské univerzity, aby posílily postavení Evropy ve světě tím, že budou stále zlepšovat a modernizovat vzdělávání*

²¹ Sorbonnská deklarace (1998) uvádí „*tři čtvrtiny Milénia*“, tedy 750 let, (Haug, Kirstein, 1999: 2) uvádí „*osmisté výročí založení University Paris-Sorbonne*“.

pro občany svých zemí“ (Sorbonnská deklarace, 1998). Tak se již v Sorbonnské deklaraci objevuje vize evropského systému vysokého školství/vysokoškolského vzdělávání. Dále se v Sorbonnské deklaraci objevuje snaha o zpřehlednění kvalifikací získaných na evropských univerzitách tak, aby mohly být snadněji uznávány. „Existuje již společný základ pro vzájemné uznávání vysokoškolských kvalifikací pro profesní účely, který vychází ze souboru příslušných předpisů Evropské unie. Naše vlády pokračují v důležité cestě, ale musí toho ještě hodně učinit, aby našly způsoby, kterými budou získané znalosti ověřeny, a příslušné kvalifikace snadněji uznány. [...] Pokroku v harmonizaci všeobecného rámce našich kvalifikací a vzdělávacích cyklů může být dosaženo prohloubením již existujících zkušeností, společnými diplomy, pilotními projekty a dialogem všech zúčastněných (ibid.).

Již během roku 1998 připojili své podpisy ministři Rumunska, Vlámky a Německé komunity v Belgii, Bulharska, v první polovině 1999, ještě před konáním konference ministrů v Boloni, pak ministři Švýcarska, Dánska a České republiky.²² Přání připojit se vyjádřilo dále Maďarsko, Slovensko, Slovinsko a Chorvatsko (Haug, Kirstein, 1999: 2). Že bylo již na sorbonnském fóru záměrem jeho organizátorů rozšířit spolupráci na více evropských zemí, dokládá dále fakt, že ještě na tomto fóru pozval tehdejší italský ministr školství prof. Luigi Berlinguer své kolegy ministry, aby v následujícím roce přijeli do Boloni, na staroslavnou Boloňskou univerzitu, v této diskusi pokračovat. Rektor Boloňské univerzity prof. F. Rovesi – Monaco pozval do Boloni představitele evropských vysokých škol (Haug, Kirstein, 1999).

Sorbonnská deklarace je často spojována s tzv. Attaliho zprávou. Přední ekonom Jacques Attali dostal od tehdejšího francouzského ministra školství Clauda Allègra úkol „*vypracovat analýzu celého francouzského systému terciárního vzdělávání v mezinárodním kontextu a navrhnout opatření ke zvýšení jeho efektivnosti*“ (Sorbonnská deklarace, 1998). Attaliho zpráva z dubna 1998 tak řeší původně zcela specificky francouzský problém. Ministr Allègre ji v podobě shrnutí a doporučení předkládá koncem května 1998 jako námět k diskusi na jednání skupiny čtyř ministrů školství (Francie, Velké Británie, Německo a Itálie) na Sorbonně. Ti sdílejí znepokojení z nízké konkurenceschopnosti a malé atraktivity evropských vysokoškolských vzdělávacích systémů – zejména pro nadané asijské studenty (Štech, 2011: 25-26, Bendl et al., 2013: 14). Guy Haug v Trends I popisuje, k jakému nedorozumění vedlo zveřejnění Attaliho zprávy v květnu 1998, téměř paralelně s konáním sorbonnského fóra. Nicméně zdůrazňuje, že se jedná o čistě národní, francouzskou záležitost, upozorňuje na některé nepřesnosti zprávy, zejména

²² Za Českou republiku připojil podpis tehdejší ministr školství, mládeže a tělovýchovy prof. Jan Sokol.

v její snaze zasadit francouzský systém do evropského či amerického kontextu. Uvádí, že mezi autorským týmem byl pouze jediný cizinec a dále, že „*vhodnost a význam pro nastavení francouzské [vzdělávací] politiky jsou jasně problémem, který je zcela mimo rozsah tohoto dokumentu*“ [Sorbonnské deklarace] (Haug, Kirstein, 1999: 28).

Sorbonnská deklarace vyvolala v Evropě řadu reakcí. Nebyla však širokou veřejností vnímána výše uvedenou optikou konkurenceschopnosti a propojení se světem práce. Všeobecnou pozornost vzbudila zejména změna v „architektuře“ vysokého školství (Haug, Kirstein, 1999, Šebková 2008), která byla vesměs vnímána jako reakce na velmi nepřehlednou struktura studia vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích na konci devadesátých let minulého století a „*byla patrně nejobtížnější tematikou z oblasti nejvyššího stupně vzdělávání k porozumění nejen mezi evropskými zeměmi navzájem, ale především pro studenty přicházející do Evropy z jiných kontinentů*“ (Šebková, 2008: 10). Ať šlo oficiálně o binární či unitární systémy, jejich architektura byla velmi složitá. Trends I, studie, která byla vypracována v letech 1998-1999, tedy po podpisu Sorbonnské deklarace a před schůzkou v Boloni, a která měla za úkol tuto situaci zmapovat, tuto složitost potvrdila. V rámci jedné země existovalo i 100 různých akademických kvalifikací a úměrně tomu různých kurikul v různých studijních programech propojených řadou přechodových „mostů“ (Haug, Kirstein, 1999). V důsledku toho v téže publikaci její autoři uvažovali již o vzniku evropského rámce kvalifikací, který by umožnil celou situaci zpřehlednit, avšak upozorňují na to, že „*budoucí evropský rámec nemůže být o nic méně složitý než nejsložitější národní systém*“ (Haug, Kirstein, 1999: 6).

Sorbonnská deklarace představila vizi architektury budoucích vysokoškolských systémů v Evropě jako dvoustupňovou, s pregraduálním prvním stupněm a graduovaným druhým stupněm, který povede k magisterské nebo doktorské kvalifikaci, přičemž příslušné programy by měly být vzájemně prostupné. „*Směřujeme k období, ve kterém podmínky vzdělávání a práce doznají velkých změn, k diverzifikaci profesního vzdělávání, kde se celoživotní učení stane jasnou povinností. Dlužíme našim studentům a naší společnosti systém vysokoškolského vzdělávání, ve kterém dostanou ty nejlepší možnosti, aby hledali a aby našli své oblasti, ve kterých dokáží vyniknout. [...] Mezinárodní uznání a atraktivita našich systémů jsou přímo svázané s jejich vnitřní i vnější srozumitelností. Zdá se, že vzniká systém, ve kterém jsou dva cykly vzdělávání, graduovaného a pregraduálního, které jsou mezinárodně porovnatelné a ekvivalentní. K větší působnosti a pružnosti tohoto systému přispěje užívání kreditů (tak jako je tomu v ECTS) a semestrů. To umožní uznání takto získaných kreditů těm, kteří se rozhodnou začít nebo pokračovat ve vzdělávání na různých evropských univerzitách a budou chtít získat vysokoškolské*

vzdělání kdykoliv během svého života. Studenti by měli mít možnost vstoupit do akademického života v jakémkoliv období svého profesního života a bez ohledu na prostředí, ze kterého přicházejí [...]. Aby tato naše snaha objasnit naše vzdělávací systémy všem, mohla být úspěšná, je důležité mezinárodní uznání vzdělání prvního pregraduálního cyklu jako plnohodnotného vysokoškolského vzdělání (kvalifikace)“ (Sorbonnská deklarace, 1998).

Nejvíce diskusí vzbudil termín „*harmonizace*“ a s ním spojená obava, že Sorbonnská deklarace povede k unifikaci vysokoškolského vzdělávání v Evropě. Nic takového však nebylo záměrem ani cílem. Deklarace uvádí tento termín dvakrát. Poprvé v nadpise, ve spojení s „*architekturou Evropského systému vysokého školství*“, a podruhé hovoří o harmonizovaném rámci pro programy a cykly studia. Tehdejší francouzský ministr zodpovědný za vysoké školství Claude Allègre reagoval na pochybnosti evropských zemí tím, že přirovnal evropskou harmonizaci v oblasti vysokoškolského vzdělávání k harmonii v orchestru, kdy „*někteří jeho členové hrají na buben, jiní na trumpetu, a ještě další na piano nebo na housle. Nepřejeme si, nikdo z nás, ztratit identitu. ...*“ (Allègre, 1999 in Šťastná, 2006).²³ Konečným výsledkem snažení je podle Allègra soulad, tedy harmonie, který Allègre upřednostnil před ve vysokoškolské politice upřednostňovaným výrazem „*konvergence*“. Konvergence totiž v matematice a fyzice znamená, že v jistém bodě/čase dojde ke splynutí, zatímco harmonizace nechává prostor pro *diverzitu* v rámci daných limitů (Zgaga, 2005; srov. Šťastná, 2006).

Další výtkou Sorbonnské deklaraci bylo, že do kontinentální Evropy chce přenést anglosaský, zejména americký model. S tím polemizuje Guy Haug ve studii Trends I. Na jedné straně obhajuje rozdělení na dva základní cykly, neboť tento model je široce ve světě rozšířený – nejenom ve Velké Británii a USA, ale i v ostatních zemích Commonwealthu, Latinské Americe a Asii. Nicméně organizace, délka programů, jejich účel i vlastní rozlišení se významně liší v jednotlivých zemích i jednotlivých oborech, jednotný model neexistuje ani neexistuje žádný mezinárodně uznávaný standard. Haug dokonce varuje před „*replikováním částí amerického systému*“ (i jakéhokoliv jiného) do evropského, aniž by byly vzaty v úvahu evropské vzdělávací a sociální zvyklosti a modely. Takovéto kopírování „*je předem odsouzeno k zániku*“ (Haug, Kirstein, 1999: 11). Evropa potřebuje vytvořit svůj vlastní systém, který bude vyhovovat jejím potřebám a specifikům, avšak rozlišení na dva cykly je podle Hauga tak rozšířené, že Evropa, pokud by tento model nepřijala, by se stala ještě izolovanější. Často byla Sorbonnská deklarace

²³Discours de Claude Allègre au 40 anniversaire de la conférence des recteurs européens, Bordeaux, 20. - 21. 5. 1999.

mylně interpretována, že zavádí do Evropy model 3–5–8. Tedy tři roky „základního“ vysokoškolského vzdělání (bakalářského), poté v rámci druhého cyklu dosažení magisterského diplomu po celkem pěti letech nebo dosažení doktorského diplomu po celkem osmi letech (obojí v součtu s předchozím bakalářským studiem) vzdělávání. Představa tedy byla, že doktorské studium může navázat na bakalářské. Ta se neujala a doktorský program jako třetí cyklus navazující na magisterský byl představen v roce 2003 na konferenci ministrů v Berlíně.

Naopak s podporou se setkala vize Evropy, ve které existuje volný pohyb studentů a akademických pracovníků a studenti stráví alespoň jeden semestr na zahraniční vysoké škole. „*V obou formách studia budou studenti vedeni k tomu, aby studovali nejméně jeden semestr za hranicemi své vlastní země. Stejně tak více učitelů a vědců bude pracovat v jiné než své domovské evropské zemi*“ (Sorbonnská deklarace, 1998). Pokud se volný pohyb studentů a učitelů měl stát realitou, bylo nezbytné, aby systémy jednotlivých zemí byly srozumitelné a aby získané diplomy mohly být následně uznány v různých evropských zemích, nikoliv jenom ve vlastní či hostitelské zemi.

Sorbonnská deklarace představila vizi budoucího evropského vysokoškolského systému jako celoživotně prostupného, kde evropské univerzity by měly posílit „*postavení Evropy ve světě tím, že budou stále zlepšovat a modernizovat vzdělávání pro občany svých zemí*“ (Sorbonnská deklarace, 1998). Hovoří tedy o vzdělanosti, kterou mají univerzity šířit, nikoliv o tom, že by měly být motorem ekonomického pokroku, což je typické pro současnou rétoriku Evropské unie a v posledních letech i v ČR. Uvádí naopak, že „*Evropa není pouze Evropou EURA, bank a ekonomiky: musí být i Evropou znalostí*“ (ibid.), a dále hovoří o občanech, tedy o poslání univerzit v jeho širším smyslu, nikoliv redukováném na uplatnitelnost absolventů na trhu práce. Staví na mezivládní spolupráci a reformy architektury systémů vnímá jako nástroj (nikoliv cíl sám o sobě; cílem je výše uvedený volný pohyb osob a prostupnost celého systému z hlediska celoživotní perspektivy občana). Dvoustupňový model byl navržen proto, aby evropské vysoké školství nezůstalo nesrozumitelné, a tudíž izolované vzhledem k ostatním kontinentům, a aby tak bylo konkurenceschopné. Nebylo cílem přenášet žádný model automaticky, ale inspirovat se tím, co ve světě dobře funguje, a v rámci široké platformy spolupracujících zemí hledat podobu modelu evropského.

Byť šlo o reformy, které se snažily implementovat model kontinentální Evropě cizí, vycházela vize budoucího vysokoškolského systému zároveň z evropských kulturních tradic a z nezjednodušeného pohledu na vysokoškolské vzdělávání. V některých směrech předběhla vývoj, za příklad může sloužit představa celoživotního konceptu tohoto vzdělávání, kdy bude možno

vstoupit na vysokou školu *kdykoliv* a zejména *na jakkoliv různém základě*. Uznávání předchozího vzdělávání, zejména získaného mimo vysokou školu, či uznání neformálního a informálního vzdělávání²⁴ nejsou v řadě systémů realizovány ani po 15 letech. To je zřejmé například ze zpráv zpracovaných u příležitosti konference ministrů konané v Leuvenu a Louvain-la-Neuve (2009) či o rok později pro konferenci konané v Budapešti a Vídni (2010), resp. o tři a pět let později v Bukurešti (2012)²⁵ a v Jerevanu (2015).

3.2.2 Boloňská deklarace

Sorbonnské fórum a Sorbonnská deklarace se setkaly s obrovským zájmem a staly se podnětem pro setkání o rok později v Boloni, kde se sešli ministři odpovědní za vysoké školství z 29 evropských zemí a společně přijali deklaraci, pro kterou se vžil termín Boloňská deklarace a která dala název celému procesu – „Boloňský proces“.

Jednotlivé evropské země se rozhodly na základě „gentlemanské dohody“ svých ministrů, že další rozvoj systémů vysokoškolského vzdělávání, které jsou zcela v jejich národní kompetenci (a to i v zemích Evropské unie), budou diskutovat a utvářet společně. Boloňská deklarace pokračovala ve vizi budovat vliv Evropy na jejích kulturních a intelektuálních tradicích. „*Ve většině politického a akademického světa a ve veřejném mínění jsme svědky rostoucího uvědomění si potřeb vytvořit ucelenější Evropu s dalekosáhlejším vlivem založeným a budovaným zejména na posílení intelektuální, kulturní, sociální, vědecké a technologické dimenze tohoto kontinentu*“ (Boloňská deklarace, 1999). Tedy zatímco politika Evropské unie v oblasti vzdělávání zdůrazňovala a zdůrazňuje zejména jeho ekonomickou stránku, Boloňský proces, byť od samého počátku obsahoval prvky propojení vysokoškolského vzdělání a trhu práce a apeloval na konkurenceschopnost zemí a potažmo celé Evropy, vždy zdůrazňoval poslání a odpovědnost vysokých škol směrem k rozvoji občanské společnosti i jednotlivých občanů.

Nástrojem realizace se stalo vytvoření přehlednější struktury vysokoškolských systémů evropských zemí, cílem pak vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Ve studii Trends I (Haug, Kirstein, 1999) byly navrženy čtyři kroky, jak postupovat:

²⁴ „*Neformální učení probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede zpravidla k formalizovanému osvědčení. Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života*“ (Evropská komise, 2001: 6 – 7).

²⁵Rauhvargers et al. 2009; Eurydice 2012.

- Vytvořit společný, ale flexibilní evropský rámec kvalifikací. Haug vychází z toho, že rigidní stupňovitý systém tří vysokoškolských úrovní v celkové délce 3, respektive 5, respektive 8 let „není ani žádoucí ani možný“ (Haug, Kirstein, 1999: 17). Upozorňuje, že v systémech evropských zemí se rýsují čtyři úrovně/stupně studijních programů. Řada zemí má v rámci vysokoškolského systému krátké, dvouleté programy, pak se objevují programy tří až čtyřleté (bakalářské)²⁶, programy pětileté (magisterské)²⁷ a doktorské. Haug tedy navrhuje následující strukturu:

- Sub-stupeň v délce trvání dvou let;²⁸
- Prvý stupeň ne kratší než tři roky, a ne delší než čtyři roky;
- Magisterský stupeň, který by trval zhruba pět let vcelku, ale alespoň 12 měsíců by muselo být realizováno na druhé, magisterské úrovni;
- Doktorský stupeň, zhruba po osmi letech vysokoškolského studia.

Pro první tři úrovně (sub-stupeň, první a magisterský stupeň navrhuje používání kreditů ECTS v přepočtu jeden rok odpovídá 60 kreditům).

Tato navrhovaná struktura měla sloužit jen jako rámec, do kterého by státy promítly své vzdělávací programy, tedy jako nástroj pro jejich transparentnost a porozumění, nikoliv jako šablona, kterou by měly následovat. Národní kompetence v tomto směru neměly být nikterak dotčeny. Nezbytným předpokladem bylo, aby první stupeň (bakalářský) byl přijat a aby dával možnost jak pro pokračování v dalším studiu, tak uplatnění na trhu práce. Z tohoto důvodu by mělo být méně pozornosti upřeno na jeho délku či vlastní kurikula a sledovány by měly být zejména výsledky učení (*learning outcomes*), ke kterým vede. Haug varoval před jednoduchým přejmenováním nebo rozdělením tradičních dlouhých magisterských programů. Výsledky učení spojené s příslušným programem pak navrhoval uvést v *dodatku k diplomu*.

²⁶ Termín *bakalářské studijní programy* byl použit obecně pro programy prvního stupně. Tento název se vžil, byť v řadě zemí nesou programy zcela jiná jména.

²⁷ Termín *magisterské studijní programy* byl použit obecně pro programy druhého stupně. Tento název se vžil, byť v řadě zemí nesou programy zcela jiná jména.

²⁸ Haug uvádí jako příklady kurzy IUT na francouzských univerzitách, španělské Técnico Superior kurzy nebo kurzy dalšího vzdělávání britských Colleges.

- Vytvořit v Evropě obecný kreditový systém, který bude mít funkci nejenom přenositelnosti výsledků dosažených studiem v zahraničí, jak tomu bylo u ECTS (*European Credit Transfer System*), ale bude plnit i funkci akumulární. Pak by takový systém měl být aplikovatelný nejenom v různých zemích, ale i v různých sektorech, což bylo důležité např. pro binární systémy a obecně pro prostupnost mezi univerzitním a profesním sektorem. Zároveň by měly kredity pomoci individualizovat cestu studenta studijním programem. Měly by napomoci i validaci vzdělání získaného mimo vysokou školu, měly se stát součástí níže navrženého evropského rámce kvalifikací a plně respektovat autonomii vysokých škol. Haug uvažoval o kreditech „akademických“, „profesních“, „magisterských“ apod., které by zahrnuly celkovou zátěž studenta, vždy na příslušné úrovni, a byly vhodné i pro jiné formy studia než prezenční. Nabádal zároveň, aby byly ponechány stávající klasifikační stupnice, neboť jsou v jednotlivých systémech příliš zakořeněné a zároveň odlišné. Takto citlivě implementovaný systém kreditů měl vést k větší flexibilitě a konsekvantně i efektivitě vzdělávání a zkrácení skutečné doby studia, která se v řadě zemí výrazně lišila (a stále ještě liší) od standardní.
- Vybudovat evropský systém pro zabezpečení kvality. Haug poukázal na skutečnost, že v Evropě vznikla řada agentur zabývajících se hodnocením vysokoškolského vzdělávání, avšak chybí možnost, aby si vysoká škola či univerzita mohla nechat vyhodnotit své programy (svá kurikula) oborově zaměřenou agenturou (grémium), která by byla mezinárodní, nezávislá jak na národních, tak na evropských autoritách, měla dané minimální standardy jednotlivých programů a byla schopna publikovat seznam těch programů, které tyto standardy splňují. Nestanovovala by pořadí formou nějakého rankingu (ligové tabulky) apod. Standardy by měly být zaměřeny na výsledky učení spíše než na vstupní parametry.²⁹
- Využít nově vznikajících struktur a vytvořit evropské prostředí, v němž se budou moci Evropané volně pohybovat – studenti i akademičtí pracovníci a další zaměstnanci vysokých škol.

Terminologie a pojetí systému kvalifikací vycházelo z tehdejší reálné situace. V Trends I byly zmapovány vysokoškolské systémy v zemích Evropské unie a Evropského hospodářského prostoru (Rakouska, Belgie, Německo, Dánsko, Finsko, Francie, Španělsko, Řecko, Itálie, Irsko,

²⁹ Dále tato myšlenka ve studii (Haug, Kirstein, 1999: 20) nebyla rozvinuta.

Islandu, Lichtenštejnska, Lucemburska, Nizozemska, Norska, Portugalska, Švédska a Spojeného království). Tato vize systému kvalifikací se lišila od obecnějšího pojetí, které představila Sorbonnská deklarace. Rozdílná byla i terminologie. Trends I považovaly za pregraduální dvouleté sub-programy, studium prvního stupně (bakalářské) považovaly za graduální a magisterské a doktorské za postgraduální. Podrobněji o tomto pojednává studie Šebkové (Šebková, 2008).

Ministři na svém zasedání v Boloni se drželi více terminologie i obecnějšího pojetí systému, jak jej představila Sorbonnská deklarace, a vizi Trends I přijali pouze částečně. Byly přijaty nástroje identifikované v Trends I – kreditový systém i dodatek k diplomu, nebyl plně přijat celý kvalifikační rámec. Zejména dvouleté programy vyvolaly i v budoucích letech mnoho polemiky a ani v roce 2005 nebyly do zastřešujícího Evropského rámce kvalifikací kooptovány. Výsledkem je šest všeobecně známých dílčích cílů v Boloňské deklaraci:

- *„Přijetí systému srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání, mimo jiné prostřednictvím zavedení dodatku k diplomu v zájmu toho, aby se zvýšila možnost zaměstnání Evropanů a mezinárodní konkurenceschopnost systému evropského vysokého školství.*
- *Přijetí systému založeného v zásadě na dvou základních cyklech, pregraduálním a postgraduálním. Přístup k druhému cyklu bude možný po úspěšném splnění prvního cyklu studia v délce obvykle tří let. Titul získaný po ukončení prvního cyklu bude rovněž mít platnost z hlediska evropského trhu práce jako odpovídající kvalifikační stupeň. Druhý cyklus by měl vést k dosažení magisterského nebo doktorského titulu, případně obou titulů, jak je tomu ve většině evropských zemí.³⁰*
- *Vypracování systému kreditů – podobně jako v systému ECTS – jako vhodného prostředku podpory všestranné studentské mobility. Kredity bude možné získat i v jiných systémech než ve vysokoškolském vzdělání, tj. včetně celoživotního vzdělávání za předpokladu, že budou uznány přijímající vysokou školou.*
- *Podpora mobility odstraněním překážek, které brání efektivnímu využívání svobodného pohybu se zvláštním zřetelem na:*
 - *studenty a jejich přístup ke studiu, profesní přípravě a příslušným službám,*

³⁰ O třech cyklech vysokoškolského vzdělávání, prvním – bakalářském, druhém – magisterském, třetím – doktorském, se hovoří od roku 2001, kdy se ministři shodli na této struktuře studia v tzv. Berlínském komuniké.

- *učitele, výzkumné pracovníky a administrativní personál, uznání a započítání období stráveného výzkumem, výukou a odbornou přípravou v evropském prostředí, bez omezení jejich statutárních práv.*
- *Podpora evropské spolupráce v oblasti zajišťování kvality se zřetelem na vypracování srovnatelných kritérií a metodologie.*
- *Podpora společného evropského vysokoškolského rámce zvláště s ohledem na rozvoj kurikul, spolupráci mezi institucemi, programy mobility a společné programy vzdělávací i výzkumné“ (Boloňská deklarace, 1999).*

Ministři nepřijali vizi společného evropského systému zabezpečení kvality, omezili se na podporu evropské spolupráce. Trvalo další čtyři roky, než ministři uznali na konferenci v Berlíně systém zabezpečení kvality vedle precizovaného zastřešujícího evropského rámce kvalifikací za pilíře Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Důležitý a přelomový krok ale byl učiněn. Evropské státy začaly hledat společné principy a standardy, které si vzájemně odsouhlasily, a poté se zavázaly je implementovat. Začaly vznikat společné metodické postupy, rozvíjela se spolupráce při řešení různých problémů, například volného pohybu v rámci vysokoškolských systémů, jejich internacionalizace či problémů v sociální oblasti, zaměstnatelnosti absolventů apod.

3.3 Vývoj evropských systémů vysokoškolského vzdělávání po podpisu Boloňské deklarace

Za milníky Boloňského procesu jsou považovány pravidelně konané konference ministrů odpovědných za vysoké školství. Po Boloni se ministři sešli v Praze (2001), Berlíně (2003), Bergenu (2005), Londýně (2007), Leuven/Louvain la Neuve (2009). Zvláštní roli hrála konference organizovaná společně maďarským a rakouským ministerstvem v Budapešti a Vídni (2010), na které byl vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. I přes toto vyhlášení bylo však zřejmé, že cíl Boloňské deklarace nebyl splněn³¹ a že Boloňský proces bude i nadále pokračovat. Zatím poslední konference ministrů se konaly v Bukurešti (2012) a v roce 2015 v arménském Jerevanu.

³¹ „Nedávné protesty v některých zemích, částečně namířené proti vývoji a opatření, které se netýkají Boloňského procesu, nám připomněly, že některé z cílů boloňských reforem nebyly řádně naplněny a vysvětleny. Jsme si toho vědomi a budeme naslouchat kritickým hlasům vzneseným akademickými pracovníky a studenty. Jsme si vědomi,

Vývoj evropských národních systémů vysokoškolského vzdělávání po podpisu Boloňské deklarace lze rozdělit do čtyř etap. Prvá je charakterizována hledáním společného porozumění evropských zemí, vysokých škol a dalších zainteresovaných aktérů tomu, jaké přesně jsou cíle, principy a politiky, které představila Boloňská deklarace a následná komuniké ministrů z Prahy a z Berlína. V této etapě se vyjasňovaly struktury a mechanismy, jakými bude Boloňský proces koordinován. Ukázalo se, že změn je tolik, že bylo třeba stanovit základní priority, hledalo se společné porozumění tomu, co bude představovat první a co druhý cyklus/stupeň studia. Tato etapa začala podpisem Boloňské deklarace a skončila konferencí ministrů konanou v Berlíně v roce 2003.

Druhá etapa, kterou je možno datovat od konference v Berlíně (2003) do konference v Leuvenu a Louvain-la-Neuve (2009) je charakterizována větším důrazem na základní priority v oblasti strukturálních reforem. Základní dokumenty, *Evropský rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání* a *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání*, byly přijaty na konferenci v Bergenu v roce 2005, princip Evropského registru pro zajišťování kvality ve vysokém školství na konferenci v Londýně v roce 2007. Tato etapa je taktéž charakterizována tím, že ministři si pravidelně nechávají předložit zprávy o tom, jak proces naplňování cílů a priorit Boloňské deklarace postupuje, začaly se zpracovávat tzv. *Stocktaking reports*. Nicméně tyto zprávy vycházely zejména z právních dokumentů a často nezkoumaly skutečnou situaci v konkrétních zemích. V tomto ohledu byly lépe metodicky pojaty studie, které před každou konferencí ministrů nechala zpracovat Evropská asociace univerzit a které nesou název Trends. V letech 2008–2009 byl poprvé proveden ve spolupráci s Eurostatem a projektem Eurostudent rozsáhlejší sběr dat mezi všemi zeměmi Boloňského procesu. Důraz na kvalitní data a vesměs kvantitativní šetření týkající se naplňování cílů se poté staly charakteristikou třetí etapy.

Za třetí etapu lze považovat období od vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání v Budapešti a Vídni v roce 2010, které zahrnuje ještě konferenci v Bukurešti v roce 2012. Zdá se, že v tomto období restrukturalizace studia ustupuje do pozadí zájmu a do popředí se dostávají politické otázky – stále otázky mobilit, ale šířeji i internacionalizace. Účinným nástrojem vedle kreditových systémů či dodatků k diplomu se mají stát výsledky učení, od kterých se očekává, že přispějí k větší transparentnosti získaných kvalifikací a dále přispějí k validaci a

že jsou nezbytné úpravy a další práce, zapojení pracovníků a studentů, na evropské, národní, a zejména institucionální úrovni je nezbytné, abychom vytvořili Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání tak, jak jsme si jej představovali“ (Budapešťsko-vídeňská deklarace, 2010).

následnému uznání kvalifikací či částí studia získaných mimo danou vysokou školu (včetně předchozího neformálního a informálního vzdělávání). Dále je to např. zaměstnatelnost absolventů nebo sociální aspekty spojené s Boloňským procesem, celoživotní vzdělávání a uznávání předchozího učení. Tato etapa je taktéž charakterizována novými problémy, kterým musely vysoké školy čelit. Mezi nejdůležitější patří demografický pokles, ekonomická a finanční krize, stupňující se globální soutěž univerzit. To vše vede k proměně paradigmatu vysokoškolského vzdělávání – jednak směrem k učení orientovanému na studenta a ke konceptu celoživotního učení, jednak směrem k tlaku na větší vysoké školy, aby se staly nástrojem řešení celospolečenských problémů a touto optikou pohlížely na vzdělávání. Veliká diskuse se rozpoutala ohledně tzv. nástrojů pro transparentnost, které zahrnují na straně jedné systémy a kredity ECTS, dodatek k diplomu, rámce kvalifikací, výsledky učení a další „boloňské“ nástroje, na straně druhé pak sem jsou řazeny rankingy a klasifikace – typicky globální rankingy.³² Vývoj bezesporu ovlivnila finanční a ekonomická krize, proto se i v rámci Boloňského procesu více mluví o financování vysokých škol i systémů a tato etapa je taktéž charakterizována snahou změnit paradigma vysokoškolského vzdělávání – jednak směrem k učení orientovanému na studenta, jednak k celoživotnímu konceptu učení.

Zatím poslední konference ministrů, která se sešla v Jerevanu (2015), předznamenává novou čtvrtou etapu. V ní ustupují do pozadí zásadní strukturální reformy Boloňského procesu a, jak naznačila již bukurešťská konference ministrů, převládají politická témata. Nicméně tyto politiky se zdají být více rozdrobené, podléhají, navzdory finanční podpoře Evropské komise, kterou tématům Boloňského procesu poskytuje, mnohem více národním zájmům a ty se samozřejmě liší. Kvůli nerovnoměrnému vývoji v naplňování základních boloňských reforem některé státy, které v předchozích obdobích významně spolupracovaly a boloňské reformy byly jejich prioritou, je již zavedly, a tudíž se jejich priority přesouvají jiným směrem (například severské či pobaltské země). Naopak některé země se teprve reformám začínají věnovat či je přehodnocují, protože např. v předchozím období v těchto zemích proběhly příliš rychle (např. Itálie). Změny provedené pod nátlakem ministerstva a ve velmi krátké době byly často provedeny formálně, např. studijní programy byly mechanicky rozděleny na dvě části, aniž by proběhla hlubší kurikulární reforma. Případy, kdy teprve nyní dochází k vyhodnocení a reformě studijních programů, lze nalézt i v České republice (viz kapitola 5.2). Existují však i země, které sice svoji

³² ARWU – *Academic Ranking of World Universities*, THE – *Times Higher Education World University Rankings*, QS – ranking organizovaný společností *Quacquarelli Symonds* apod., ale i nově vznikající multidimenzionální klasifikace U-Map a multidimenzionální ranking U-Multirank.

příslušnost k Boloňskému procesu deklarují, ale v zásadě jeho reformy nikdy hlouběji nerealizovaly (např. Ruská federace). Dalším důvodem odklonu zájmů je jistě i ekonomická a finanční situace i fakt, že v řadě zemí docházelo a dochází k rychlejšímu střídání vlád a tím i politických stran. Mění se tak orientace politiky, logicky i vysokoškolské, a ta ovlivňuje nastavování priorit vysokého školství. Tuto změnu kontextu a její důsledky pro vysoké školy popisuje studie Trends VII (2015) zpracovaná EUA za období 2010–2014. Čtvrtá etapa tedy může být charakterizována silným tlakem na odpovědnost vysokých škol vůči veřejnosti („*accountability*“), neboť jsou financovány z veřejných zdrojů, zároveň je na ně pohlíženo jako na instituce, které mohou (a měly by) přispět k řešení finanční a ekonomické krize. Celý evropský prostor je pak poznamenán ústupem od jednotné politiky Boloňského procesu a příklonem k národním zájmům.

3.3.1 Prvá etapa: Legislativní změny

Po Boloni byla vybrána za místo konání konference ministrů Praha. To, že byla vybrána země mimo Evropskou unii, potvrzuje snahu tehdejšího ministra školství Francie Clauda Allègra, vtisknout Boloňskému procesu rysy mezivládní iniciativy a vymanit jej z vlivu Evropské komise. To se mu zcela nezdařilo, neboť zatímco na konferenci ministrů do Prahy přijížděla Evropská komise jako pozorovatel, během jejího zasedání se stala rovnocenným členem Boloňského procesu vedle států, které se do něho zapojily.

Před konferencí v Praze (květen 2001) se zástupci více než 300 evropských vysokých škol sešli na první konvenci Evropské asociace univerzit v Salamance.³³ Konvenci doprovázely protesty španělských studentů, kteří se obávali amerikanizace „svého“ vysokého školství.

Vysoké školy shromážděné v Salamance vydaly společné Poselství ze Salamanky (*Message from Salamanca. Shaping the European Higher Education Area*) určené ministrům, kteří se měli za dva měsíce sejít v Praze. Shromážděné univerzity podpořily naplňování principů Boloňské deklarace a vytváření společného Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Zároveň ale zdůraznily, jaké principy jsou pro ně zásadní: jde zejména o principy autonomie

³³ Jednalo se o prvou konvenci vysokých škol organizovanou Evropskou asociací univerzit (EUA – European University Association). V té době EUA reprezentovala více než 620 individuálních členů (vysokých škol a univerzit), kolektivních (národních konferencí rektorů) a přidružených členů ze 45 zemí. V Salamance se jich 29. – 30. března 2001 sešlo více než 300 (Poselství ze Salamanky, 2001).

vysokých škol, akademické svobody a diverzity institucí a jejich profilů v Evropě, princip veřejné odpovědnosti za vysoké školství. S aktivní rolí vysokých škol a univerzit byla více do popředí posunuta otázka kvality. Vysoké školy označily kvalitu a péči o ni jako „základní podmínku pro důvěru, relevanci, mobilitu, kompatibilitu a atraktivitu v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání“ (Poselství ze Salamanky, 2001). Zřejmá je ale i obava z toho, že bude ustaven nějaký nadnárodní evropský systém na zabezpečování či řízení kvality vysokých škol. Proto univerzity zdůraznily, že v Evropě nemůže vzniknout „nějaká jedna nadnárodní agentura pro zabezpečení kvality“ (ibid.), ale že je třeba stavět na národních systémech a tradicích. Poselství ze Salamanky lze chápat jako hledání porozumění evropských vysokých škol principům a cílům Boloňského procesu. Vedle obavy ze vzniku nové evropské agentury pro kvalitu byly jasně deklarovány principy: autonomie vysokých škol spojená s jejich veřejnou odpovědností (*accountability*), a z druhé strany rovněž veřejná odpovědnost za vysoké školství, požadavek, aby různé instituce měly volnost ve svém vnitřním uspořádání, a propojení vzdělání s výzkumem: „Výzkum je hybnou silou vysokoškolského vzdělávání“ (Poselství ze Salamanky, 2001: 7).

Studenti taktéž zorganizovali svoji konvenci, ta se sešla v Göteborgu 2001. Studenti do procesu vnesli otázky spojené se sociálními aspekty boloňského reformy vysokoškolského studia, zejména princip, že studenti nejsou zákazníci, kteří si kupují službu „vysokoškolské vzdělání“ (jak bylo často argumentováno např. v souvislosti se zaváděním školného), ale jsou partneři vysoké školy, jsou hybnou silou rozvoje vysokého školství. Proto kvalitní vzdělávání musí být přístupné všem a přístup k němu nesmí být závislý na ekonomické situaci studenta. Dále zdůraznili důležitost mobility pro zlepšení tolerance a kulturního porozumění, odstranění překážek způsobených politickými vlivy nebo ekonomickými a sociálními aspekty. Zahraniční studenti musejí mít stejná práva a postavení jako domácí. Tyto principy se do budoucna staly důležitou součástí Boloňského procesu.

Pražskou konferenci, která se konala pod záštitou prezidenta České republiky Václava Havla, lze charakterizovat jako hledání vzájemného porozumění tomu, jak má budoucí prostor vysokoškolského vzdělávání v Evropě vypadat, jaké budou jeho hodnoty, principy, strukturální pilíře, a to nejenom za součinnosti ministrů školství, ale všech zodpovědných aktérů, tedy zejména vysokých škol samých a jejich studentů. Problémem zapojení vysokých škol do procesu bylo to, že nestály u zrodu Boloňské deklarace. Tu přijali ministři odpovědní za vysoké školství, s vysokými školami ji předem nediskutovali. Vysoké školy se začaly zapojovat do Boloňského procesu až po jejím přijetí. Teprve český ministr školství Eduard Zeman pozval do

Prahy představitele evropských vysokých škol ze všech zemí a význačné akademické osobnosti jako rovnocenné partnery pro diskusi s ministry. V Praze předali zástupci vysokých škol ministrům Poselství ze Salamanky. Některé jeho principy a zásadní témata byly přijaty do společného komuniké ministrů, zejména ty, které se týkají veřejné odpovědnosti a kvality. Ministři „podpořili myšlenku, že vysokoškolské vzdělávání je veřejný statek a že je – a i v budoucnosti zůstane – veřejnou odpovědností“ (Pražské komuniké, 2001).³⁴

Dalším důležitým aktérem Boloňského procesu se v Praze stali studenti. Jejich delegace, kterou český ministr na setkání pozval, předala ministrům závěry göteborgské konference a posunula tato témata (viz výše) do diskuse v rámci Boloňského procesu. Na všechna následující setkání již byli studenti zváni jako členové národních delegací.

Ministři dále zdůraznili, že základním prvkem Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání je celoživotní učení nejenom jako nástroj pro zvyšování konkurenceschopnosti, ale jako princip pro využívání nových technologií a zároveň pro zlepšování sociální soudržnosti a kvality života.

To, že Boloňský proces chce stavět na nejlepších evropských demokratických principech evropského občanství, bylo vyjádřeno tím, že do procesu byla přizvána jako konzultativní člen Rada Evropy. To bylo důležité jednak proto, že Rada Evropy byla deponitářem Lisabonské úmluvy o uznávání (1997), která se stala jediným právním dokumentem v Boloňském procesu, jednak proto, že její politika ve vysokém školství vhodně vyvažovala a doplňovala politiku Evropské komise. To, že Boloňský proces má za cíl oslovit i země mimo evropský kontinent, bylo demonstrováno přijetím UNESCO za dalšího konzultativního člena Boloňského procesu.

Ministři v Praze potvrdili cíle odsouhlasené v Boloni. Ze strukturálních reforem bylo důležité vymezení prvního bakalářského cyklu, neboť se jednalo o prvek, který nebyl vzdělávacím systémům většiny států kontinentální Evropy příliš blízký. V roce 2001, ještě před konferencí v Praze, se proto v Helsinkách sešli zástupci ministerstev i vysokých škol z řady evropských států a pokusili se tento nový program vymezit spolu s jeho místem v celém systému vysokoškolského vzdělávání. Pražské komuniké pak kodifikovalo výsledky diskusí z tohoto meziná-

³⁴ Termíny veřejný statek a veřejná odpovědnost v souvislosti se systémem vysokoškolského vzdělávání vyvolávají často pocit, že se jedná pouze o to, aby bylo vysokoškolské vzdělávání dostatečně financováno z veřejných rozpočtů. Tomu ale tak není. Více uvádí závěrečná zpráva a doporučení účastníků konference konané pod záštitou Výboru pro vědu a vysoké školství Rady Evropy: *Public Responsibility for Higher Education and Research* (Egron-Polak, 2004) a sborník z této konference (Weber, Bergan, 2005).

rodního semináře: „v mnoha zemích mohou být bakalářské i magisterské tituly, nebo srovnatelné tituly jiného dvoustupňového studia, získány jak na univerzitách, tak na jiných vysokých školách. Programy vedoucí k titulu mohou, resp. měly by měly mít různá zaměření a různé profily, aby vyhovovaly individuálním, akademickým a tržním potřebám“ (Pražské komuniké, 2001). Tím byla potvrzena původní vize představená v předchozích deklaracích (Sorbonnské a Boloňské) i v Trends I, kdy první cyklus měl umožnit další studium i vstup na trh práce. Toto dvojjediné pojetí bakalářského studia se často stávalo kamenem úrazu v jeho zavádění i pochopení. Nicméně v Praze bylo zavedení bakalářského cyklu a vymezení jeho základních charakteristik považováno za první krok k Evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Za hlavní priority pro následující období byly označeny: zajištění kvality a akreditace, uznávání dokladů a využívání kreditů, mezinárodní spolupráce na společných programech a společných titulech, sociální dimenze se zvláštním zřetelem k překážkám bránícím mobilitě a zapojení studentů do celého procesu. Boloňský proces se začal taktéž rozšiřovat, nově bylo přijato Chorvatsko, Kypr a Turecko, vedle členských zemí se stala členem řídicí skupiny procesu Evropská komise, což výrazně ovlivnilo směřování Boloňského procesu blíže k její vzdělávací politice. Zájem o přijetí do Boloňského procesu projevil Rusko, to nicméně nebylo přijato. Konzultativními členy se stala Rada Evropy, Evropská asociace univerzit (EUA), Asociace institucí vysokoškolského vzdělávání (EURASHE), Národní svazy studentů v Evropě (ESIB). Lze říci, že po konferenci ministrů v Praze se Boloňský proces stal nejdůležitější platformou pro vytváření společné evropské politiky ve vysokoškolském vzdělávání. Důležité bylo, že se okolo jednoho stolu začali scházet zástupci ministerstev, vysokých škol a studentů, ale i mezivládních organizací a dalších zainteresovaných stran jako rovnocenní partneři.

Boloňská deklarace nebyla pouhou deklarací, neboť představila i termín, do kterého mají být reformy vedoucí k jejím cílům naplněny, a to rok 2010. Proto se ministři zodpovědní za vysoké školství v Praze dohodli, že se budou pravidelně scházet každé dva roky, aby doladili strategii na evropské úrovni a vytyčili pro následující období hlavní priority, které budou na národní úrovni implementovat. Každé konferenci ministrů předcházela celoevropská konvence EUA a celoevropské setkání studentů, na nichž každá ze zainteresovaných stran formulovala své poselství a doporučení pro jednání ministrů. Z každé konference bylo formulováno komuniké, které v zásadě plní dva úkoly – je politickým dokumentem a zároveň stanovuje odsouhlasené evropské „standards“, metodické postupy a referenční body.

Pražská konference ministrů byla impulsem k celé řadě nezávislých iniciativ mezi vysokými školami a zástupci ministerstev, do diskuse se začali zapojovat odborníci na zabezpečování

kvality, které se v Evropě vyvíjelo v zásadě dvojitým směrem – formou nezávislého hodnocení *peer-review* se zveřejněním výsledků a formou garance minimálních standardů vzdělávání, tj. formou akreditací.

Před konáním další konference ministrů v Berlíně se vysoké školy sešly na své druhé konvenci ve Štýrském Hradci (2003), kde potvrdily svoji vůli aktivně ovlivňovat vývoj vysokého školství v Evropě. V Boloňském procesu tak dochází k posunu od politického rozhodnutí ministrů z Boloň, přes výzvu ministrů z Prahy, aby se vysoké školy aktivně připojily, k jednoznačnému konsensu v Berlíně – vysoké školy nepřijímají „pouze principy“, ale chtějí aktivně naplňovat a ovlivňovat vývoj celého procesu. Proces se také ještě více otevřel (Šťastná, 2006). Výzkumy v oblasti struktury studia uvedené v Trends III (2003) opět zkoumaly, jak probíhají v jednotlivých zemích na jednotlivých školách strukturální reformy. Studie ukazovala, že jednak přílišný důraz na zaměstnanost, jednak příliš „překotně probíhající reformy a zjednodušený přístup k implementaci nové třístupňové struktury nepřispívají k dobrým výsledkům v praxi“ (Šebková, 2008).

Proto se vysoké školy začaly zapojovat do projektů, které hlouběji zkoumaly podstatu problémů. Příkladem může být projekt „*TUNING Educational Structures in Europe*“ nebo ustavení skupiny „*Joint Quality Initiative*“. *TUNING Educational Structures in Europe* je projekt, který byl zahájen v roce 2000 a v jistých modifikacích probíhá dodnes. Jeho původním smyslem bylo propojit požadavky Boloňského procesu s konkrétní situací na jednotlivých školách a zejména v jednotlivých oborech. Během let se projekt vyvinul v proces, který se zabývá nástroji Boloňského procesu a zabezpečením kvality. Zástupci vysokých škol chtěli přispět do diskuse o implementaci změn v kurikulu či přístupu k zabezpečení kvality ve všech třech cyklech studia. Projekt vznikl jako reakce a iniciativa, která měla ukázat, že univerzity nemohou směřovat k uniformitě svých programů, ale musí hledat společné body a porozumění. Projekt přistupoval k reformám oborově, v závislosti na příslušném cyklu/stupni studia. Vzbudil pozornost nejenom mezi vysokými školami v Evropě (již v počátečních fázích se jich účastnilo sto a více), ale i v Latinské Americe či v USA, Rusku, Africe nebo Střední Asii.³⁵

Joint Quality Initiative byla iniciativou podporovanou nizozemským ministerstvem a vysokými školami. Nizozemsko mělo na počátku první dekády minulého století již více než desetiletou zkušenost s hodnocením kvality, které bylo založeno na *peer-review* všech studijních programů a následném zveřejnění výsledků. Spolu s Vlámskou částí Belgie připravovalo Nizozemsko

³⁵ Vydána byla celá řada publikací dostupných na <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

projekt akreditací, který v této době nebyl v západní Evropě běžný, náležel spíše k mechanismům, které vytvořily v otázkách zabezpečení kvality státy bývalého východního bloku (např. Maďarsko, Polsko, Česká republika). Podnět ke vzniku *Joint Quality Initiative*³⁶ dala konference zabývající se otázkami kvality organizovaná v roce 2001 v Maastrichtu, téměř bezprostředně po pražské konferenci ministrů. Zástupci agentur pro zabezpečení kvality a ministerstev se shodli na tom, že je třeba spolupracovat na mezinárodní úrovni na problémech, které s sebou přinášel vznik nových strukturovaných programů. Iniciativa neměla být založena na zprávách a analýzách, ale na příkladech dobré praxe v jednotlivých zemích a společném přístupu, který by zajistil na jedné straně transparentnost nově vznikajících programů, na straně druhé jejich důvěryhodnost. Prvou otázkou bylo, jaká bude dělicí čára mezi bakalářským a magisterským programem. Zároveň bylo jasné, že mezinárodní srovnatelnost úrovní různých stupňů vysokoškolského studia a možnost hodnocení jejich kvality bude vyžadovat nějaké obecně sdílené standardy. Na jednom z prvních zasedání *Joint Quality Initiative* v Dublinu v březnu 2002 byly přijaty takovéto obecné standardy pro bakalářský a magisterský cyklus.³⁷ Podle místa konání pracovní skupiny se pro tyto standardy vžil název Dublinské deskriptory (Šťastná et al., 2008; Westerheijden, Leegwater, 2002). Dublinské deskriptory byly široce diskutovány s akademickou veřejností, ukázalo se, že na obecné úrovni adekvátně vystihují rozdíly mezi jednotlivými stupni vzdělávání, a staly se základem zastřešujícího rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání.

Analýza situace v zavádění dvou hlavních cyklů vysokoškolského studia publikovaná v Trends III ukazuje, že v mnoha zemích Boloňského procesu byly změny zavedeny zákonem, resp. byly připravovány zákony podporující změny. V jiných zemích určitý typ strukturovaného studia existoval již před vznikem Boloňského procesu, ale bylo třeba ho dále upravit či modifikovat. Některé země prováděly či plánovaly zásadní změny, příkladem mohla být Francie,

³⁶ Jejimi členy se stali zástupci agentur pro hodnocení kvality z dvanácti evropských zemí.

³⁷ Bylo vybráno 5 aspektů či charakteristik úspěšných absolventů jednotlivých cyklů:

- znalosti a porozumění (*knowledge and understanding*);
- využívání znalostí a porozumění (*applying knowledge and understanding*);
- tvoření úsudku (*making judgments*);
- komunikace (*communication*);
- schopnost dalšího vzdělávání (*learning skills*);

a bylo stručně definováno, v čem se tyto aspekty/charakteristiky liší na příslušných úrovních (Šťastná et al., 2008).

jiné byly zatím na začátku celého procesu, např. Maďarsko, Slovensko, Španělsko a Švýcarsko. Na úrovni bakalářského cyklu byla naplňována doporučení semináře z Helsinek z roku 2001. Délka bakalářského studia se v převážné většině zemí pohybovala mezi třemi a čtyřmi roky (tj. v rozsahu 180–240 kreditů ECTS nebo s ECTS porovnatelných). Dle šetření Trends III byla shoda na tom, že první akademický titul by neměl být udělen dříve, než po dosažení 180 kreditů. Pro magisterské programy nebyla doporučení pro délku studia přímo stanovena. Účastníci semináře v roce 2003, taktéž v Helsinkách, vymezili 90 až 120 kreditů, přičemž alespoň 60 musí být dosaženo na magisterské úrovni. Trends III uvádějí, že ve většině zemí se tomuto rozsahu magisterské studium přizpůsobovalo. Vymykalo se Spojené království, kde byla zátěž jednoleťového magisterského programu vyjádřena 75-90 kredity, přičemž standardně se jeden rok rovná 60 ECTS kreditům. Britské školy to odůvodnily tím, že ve skutečnosti nejde o běžný akademický rok složený ze dvou semestrů, ale o celý rok kalendářní. Shoda panovala na tom, že pro lékařské a další příbuzné obory se zdá strukturované studium nevhodné, a tudíž v těchto oborech vesměs pokračovaly integrované cykly v průměrné délce 5 let, resp. 300 kreditů. Autoři Trends III taktéž zmapovali situaci v doktorském studiu (Šebková, 2008).

Konference v Berlíně zdůraznila sociální aspekty spojené s úsilím o zvýšení konkurenceschopnosti, která musí být „*vyvážena zlepšováním sociálních ukazatelů Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, posílením sociální soudržnosti a zmírněním nerovnosti mezi muži a ženami stejně jako nerovnosti sociální, a to jak na národní, tak na evropské úrovni*“. Ministři se znovu přihlásili k tomu, že „*vysokoškolské vzdělávání je veřejným statkem a věcí veřejné odpovědnosti*“ (Berlínské komuniké, 2003). Nicméně konference v Berlíně učinila krok, který byl možná nevyhnutelný, avšak pojetí Boloňského procesu ovlivnil zcela zásadně. Ministři se v Berlíně přihlásili k prohlášení Evropské rady v Lisabonu (2000) a Barceloně (2002), které směřovaly k přeměně Evropy na „*nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější, na vědomostech založenou ekonomiku na světě, schopnou udržet ekonomický růst s vyšším počtem a kvalitou pracovních míst a větší sociální soudržností*“ (Berlínské komuniké, 2003). Dále vyzvali k lepšímu „*propojení mezi vysokoškolským vzděláváním a výzkumem. Vznikající Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání bude mít ze spolupráce s Evropským výzkumným prostorem prospěch, čímž posílí základy Evropy znalostí*“ (ibid.). Do vize Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání tak vstoupilo propojení s politikou Evropské unie a s Lisabonskou strategií, která se navíc později ukázala jako ne příliš úspěšná.

Berlínská konference již nadále nediskutovala o vizi a budoucích reformách, ale stanovila tři hlavní priority a konkrétní kroky jejich naplnění. Zaměřila je na strukturální reformy, stanovila

pro jejich realizaci i termíny. Tři hlavní priority byly: zabezpečení kvality, implementace dvou-
stupňového studia a uznávání dosaženého vzdělávání. Ministři si vyžádali inventarizaci vý-
sledků snažení ve všech třech těchto prioritních oblastech pro své příští zasedání v roce 2007.

V otázce zajišťování kvality ministři požádali „Evropskou síť zajišťování kvality (ENQA), aby
prostřednictvím svých členů ve spolupráci s EUA, EURASHE a ESIB [tzv. E 4 Group] vytvořila
dohodnutý soubor standardů, postupů a hlavních směrů; našla způsoby, jak zajistit vzájemné
posouzení systémů zajišťování kvality a/nebo akreditačních agentur nebo orgánů, a současně
aby o tom ministrům podala zprávu prostřednictvím řídicí skupiny v roce 2005“ (Berlínské
komuniké, 2003). Vrátili se tak k vizi publikované v Trends I (1999).

Díky výše popsaným iniciativám (*TUNING* a *Joint Quality Initiative*), řadě odborných semi-
nářů a konferencí (např. konference věnovaná mezinárodní spolupráci v oblasti zabezpečování
kvality v Amsterdamu 2002, seminář věnovaný magisterskému studiu v Helsinkách 2003) se
v Berlíně pokročilo i v otázkách strukturovaného studia. Komuniké vymezilo obecné charakte-
ristiky magisterského cyklu, opět jako výsledek celoevropské diskuse. Dále bylo potvrzeno, že
dva cykly/stupně studia se v Evropě neujaly. Proto byla představena třístupňová struktura. K pr-
vému a druhému cyklu (bakalářskému a magisterskému) přibyl třetí, doktorský. Ministři si zá-
roveň stanovili úkol vypracovat do jednoho roku „*rámec srovnatelných a kompatibilních kva-
lifikací pro své systémy vysokoškolského vzdělávání, jež by se je pokusily popsat z hlediska pra-
covní zátěže, úrovně, studijních výstupů, kompetencí a profilu. Rovněž se zavazují vypracovat
pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání zastřešující rámec kvalifikací. V nich mají
mít jednotlivé stupně studia rozdílně definované výstupy. Hodnosti prvního a druhého cyklu
mají mít odlišné zaměření a různé profily, aby dokázaly uspokojit různé potřeby individuální,
akademické i potřeby trhu práce. Hodnosti prvního cyklu mají ve smyslu Lisabonské úmluvy o
uznávání umožňovat přístup k programům druhého cyklu. Hodnosti druhého cyklu mají umož-
ňovat přístup k doktorským studiím*“ (Berlínské komuniké, 2003). Do roku 2005 pak všechny
státy měly začít s reformou studia a zaváděním bakalářských programů. Zároveň se v Berlíně
znovu objevilo, byť velmi opatrně, kratší (dvouleté) terciární vzdělání. Ministři vyzvali, aby
bylo prověřeno, zda a jak se tento typ studia může propojit s prvním boloňským (bakalářským)
cyklem studia. Důležitým konkrétním cílem, který ministři stanovili, bylo určení termínu pro
zavedení dodatku k diplomu, kdy „*od roku 2005 každý absolvující student obdrží automaticky
a bezplatně dodatek k diplomu. Tento dodatek bude vydán v některém z široce používaných ev-
ropských jazyků*“ (Berlínské komuniké, 2003).

Po konferenci v Berlíně lze hovořit o 10 cílech Boloňského procesu: *přijetí systému srovnatelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání; přijetí systému založeného na třech hlavních cyklech – přičemž 3. cyklem je doktorský; zavedení kreditového systému (ECTS); podpora mobility studentů, učitelů a administrativních pracovníků; posílení evropské spolupráce v zajišťování kvality; posílení společné evropské dimenze ve vysokém školství; celoživotní učení; vysoké školy a studenti; posílení atraktivity Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání; propojení výzkumu a vývoje se vzděláváním*. Nejdůležitější na berlínské konferenci však bylo to, že propojením Boloňského procesu s lisabonskou agendou byly nastartovány změny, které se pak stále prohlubovaly a prohlubují. Proces se také více otevřel, byly přijaty další země, mezi nimi Rusko, geografickým rámcem Boloňského procesu se stala Evropská kulturní dohoda.³⁸

3.3.2 Druhá etapa: Implementace hlavních priorit Boloňského procesu

Předchozí část ukázala, z jakých vizí a iniciativ vyrůstal Boloňský proces, jak širokou diskusi různých aktérů změny vyvolaly a jak se jednotlivé země i vysoké školy začínaly do budoucího projektu zapojovat. I když to nebylo patrné na první pohled, berlínská konference směřování celého procesu propojením boloňské a lisabonské agendy změnila. Již v Barceloně (2002) Evropská rada stanovila ambiciózní cíle Lisabonského procesu pro vzdělávání a odbornou přípravu a konsekventně pro výzkum a inovace. Právě Evropská rada v Barceloně představila vizi Evropského výzkumného prostoru. Evropská komise neměla (a doposud nemá) v oblasti vysokoškolské politiky kompetence obdobné těm, které má v oblasti výzkumu. Začala proto v rámci *Lisabonské strategie růstu a zaměstnanosti* prosazovat svoji politiku formou tzv. *modernizace vysokých škol* v EU, která se ubírala významně jinak než vize Sorbonnské a Boloňské deklarace a která ve svém důsledku začala měnit chápání poslání vysokých škol (Haug, 2009). Vnesla do diskuse otázku řízení systému vysokého školství i institucí, financování vysokých škol, uznávání předchozího učení či praxe. Vedle národních politik, na kterých výhradně stavěl Boloňský proces, začaly tedy do vysokoškolských systémů vstupovat tzv. „evropská témata“, která se pomalu ale jistě začala stávat tématy národními.

³⁸ V Berlíně bylo přijato Rusko, státy Balkánského poloostrova, Andora, Svatý Stolec, ale byla odmítnuta Ukrajina s tím, že proces vysokoškolských reforem zde dostatečně nepokročil. Ukrajině bylo doporučeno, aby se o členství ucházela až na příští konferenci ministrů za 2 roky.

V oblasti výzkumu Evropská komise představila 6. a 7. rámcový program včetně Evropské výzkumné rady a stipendií Marie Curie. Byl stanoven cíl – aby Evropa byla konkurenceschopná, musí jednotlivé země EU investovat do výzkumu minimálně 3 % svého HDP. Lisabonská strategie získala významnou pozornost, která byla v řadě zemí doprovázena investicemi do výzkumu, taktéž investice ze strany EU směřovaly do výše uvedených mechanismů podpory výzkumu.

Od berlínské konference se Boloňský proces (strukturální změny v architektuře vysokého školství) a Lisabonská strategie (změny ve vysokoškolské politice a výzkumu jako motoru ekonomického vývoje společnosti) začaly proplétat. Tím byla upozaděna důležitá část boloňských reforem, a to skutečná „hluboká“ reforma kurikul nově vznikajících strukturovaných programů (Haug, 2009). Modernizační agenda taktéž výraznou měrou přispěla k měnícímu se pohledu na úlohu vysokých škol, na které začalo být nahlíženo jako na hybatele ekonomického růstu společnosti. Evropská unie začala intenzivně podporovat Boloňský proces a jeho strukturální reformy jako nezbytnou podmínku pro „svoji“ modernizační agendu (Haug, 2009). Haug dále uvádí, že propojení lisabonské a boloňské agendy přispělo k rozostření hranic mezi cíli a prioritami jednoho a druhého procesu a oba procesy začaly do určité míry splývat. Druhým aspektem podle Hauga bylo propojení obou mechanismů řízení, které posunulo původní mezivládní spolupráci či koordinaci k více formalizované a robustní mašinérii obvyklé pro Evropskou komisi. Ta přebírala a přebrala koordinační a vedoucí roli v Boloňském procesu, ke které využívá možnosti financovat jednotlivé aktivity (včetně setkání ministrů) v rámci svých vzdělávacích programů (*Socrates – Erasmus* a posléze *Program celoživotního učení*). Tak postupně začal vyvstávat problém, do jaké míry si uchovává Boloňský proces ještě svoji „otevřenou metodu koordinace“ mezi zeměmi EU i mimo EU (Haug, 2009), tedy do jaké míry jsou ještě priority Boloňského procesu stanovovány a naplňovány na základě dohody ministrů, do jaké míry přebírá vedení Evropská komise.

Tento směr a rostoucí vliv Evropské komise potvrdila i konference ministrů konaná v Bergenu v roce 2005. Boloňský proces měl být od samého začátku koordinován s politikou Evropské komise. To bylo např. patrné i z toho, že v čele řídicí skupiny, která koordinovala aktivity v mezidobí mezi konferencemi ministrů, stála vždy země předsedající Evropské unii, klíčové konference ministrů pak spoluřídili ministr předsednické země EU a ministr pořádající země. V Praze (2001) hovořil prezident Václav Havel, ministr školství Eduard Zeman a švédský ministr Thomas Ostros jako představitel předsednické země EU, v Berlíně vystoupila spolková ministryně pro vzdělávání a výzkum Edelgard Bulmahn, hessenská ministryně Karin Wolff,

kteřá zastupovala spolkové země, a italská ministryně pro vzdělávání, vysoké školy a výzkum Letizia Moratti. Spolkový prezident Johannes Rau byl hostitelem slavnostní recepce. Tento výrazně státně orientovaný trend byl modifikován v Bergenu, kdy se mezi prominentními řečníky objevil kromě vrcholných vládních představitelů Norska, ministryně Kristin Clemet, a Lucemburska, které tehdy předsedalo EU, ministra François Biltgena, taktéž komisař pro vzdělávání Ján Figel'. Evropští komisaři pro vzdělávání se po Bergenu stali pravidelnými hosty a řečníky boloňských konferencí ministrů, které pro ně skýtaly jedinečné fórum pro prosazování priorit politiky Evropské unie, později taktéž konvencí vysokých škol.

V Bergenu (2005) došlo opět k přijetí nových zemí.³⁹ Spolu s těmi, které byly přijaty v Berlíně, tak vytvořily početnou skupinu států, které nebyly členy EU. Jednalo se však o země, jejichž vysokoškolské systémy byly na boloňské reformy připraveny podstatně méně, než systémy „starších“ zemí Boloňského procesu, které již měly za sebou čtyři až šest let diskusí a hledání. Už během diskusí před konferencí v Berlíně bylo jasné, že jednotlivé členské státy neměly na boloňské reformy jednotný pohled, a s novými zeměmi došlo k jeho ještě výraznějšímu rozostření. Tuto skutečnost uvádí Haug (2009) taktéž jako jeden z důvodů problematického vývoje Boloňského procesu. Navíc řada „nových“ zemí nevstupovala do Boloňského procesu proto, aby reformovala svůj systém, ale proto, aby se stala alespoň ve vzdělávání součástí evropských struktur, tedy z politických důvodů.

Bergenské komuniké ve svém závěru věnovaném krátké úvaze o vývoji směrem k roku 2010 (plánovanému vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání) vymezilo hlavní poslání, která naplňují vysoké školy. *„Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání vychází ze systému studia založeného na třech cyklech, z nichž každý plní jak funkci přípravy studenta ke vstupu na trh práce, tak k rozvoji dalších potřebných kompetencí, jakož i k podpoře aktivního občanství“* (Bergenské komuniké, 2005). Dále text pokračuje již zaměřením na strukturální charakteristiky: *„Mezi další klíčové charakteristiky EHEA⁴⁰ patří evropský rámec kvalifikací, evropský soubor standardů a směrnic pro zajišťování kvality a uznávání diplomů/titulů a částí studia“* (ibid.).

³⁹ Arménie, Ázerbájdžánu, Gruzie, Moldávie a Ukrajiny.

⁴⁰ European Higher Education Area – Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. V překladech se obvykle používá zkratka vzniklá z anglického názvu.

Ministři nerozšířili Boloňský proces o žádnou novou oblast, zůstalo původních deset, ale byl dále prohlouben trend, který započal v Berlíně 2003 – konkrétní úkoly s konkrétní zodpovědností a termínem. V komuniké z Bergenu se nikde nehovoří o celých oblastech procesu, ale vždy o konkrétních aktivitách v rámci jedné určité problematiky. Nad rámec tří priorit z Berlína – zabezpečení kvality, prvních dvou cyklů studia a uznávání vzdělání – byl položen důraz na sociální dimenzi procesu, na vztah mezi Evropou (Evropským prostorem vysokoškolského vzdělávání) a ostatním světem (tzv. „externí rozměr Boloňského procesu“). Větší pozornost byla věnována aspektům spojeným s celoživotním vzděláváním, včetně uznávání předchozího vzdělání (i toho získaného mimo vysokou školu, a to i neformálního) pro účely dalšího studia. Přes veškerá politická prohlášení ale bylo zřejmé, že jádrem reformy Boloňského procesu a vznikajícího Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání bude vznik nové struktury studia a zajištění kvality takto vytvořených studijních programů. Za třetí pilíř může být považována Lisabonská úmluva o uznávání vysokoškolského vzdělávání. V té době se jednalo o jediný právní dokument, na němž byl Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání budován.

Byly proto vytvořeny nástroje, které měly snahy jednotlivých zemí zasadit do celoevropského rámce:

- Zastřešující rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (*Overarching framework of qualifications for EHEA*), který zahrnuje tři cykly vysokoškolského vzdělávání. Velmi opatrně byl zahrnut „kratší“ cyklus „v rámci národního kontextu“ (Bergenské komuniké, 2005) a hovoří se o „mezikvalifikaci“ („*intermediate qualification*“). V rámci tohoto rámce byly přijaty obecné deskriptory pro každý cyklus založené na výsledcích učení („*learning outcomes*“), kompetencích a studijní zátěži vyjádřené v ECTS kreditech pro 1. a 2. cyklus. Pro tyto deskriptory byly přežaty výše popsané *Dublinské deskriptory*. Kredity nebyly přijaty pro 3. cyklus, doba byla vyjádřena jako 3-4 standardní roky studia. Národní rámce kvalifikací reflektující tento evropský rámec měly být připraveny do roku 2010, již v roce 2007 měly jednotlivé země referovat o dosaženém pokroku.
- Soubor standardů, postupů a hlavních směrů v oblasti zabezpečení kvality s názvem *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* a princip *Evropského registru pro zajišťování kvality*. Evropské standardy a směrnice pro zajišťování kvality byly odpovědí na obavy vysokých škol vyjádřené v Salamance. Byť

byla praxe v jednotlivých zemích velmi odlišná (některé země prováděly akreditace všech studijních programů nebo vysokých škol nebo oboje, jiné se více soustředily hodnocení studijních programů a/nebo institucí), autorům se podařilo nalézt standardy, na kterých se vysoké školy v Evropě dokázaly shodnout, zmapovat postupy a hlavní směry v oblasti zabezpečení kvality a nabídnout těm zemím, které žádná hodnocení či akreditace neprováděly, inspiraci. *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality* byly jak ministry, tak evropskými vysokými školami na rozdíl od strukturovaného studia přijaty snáze.

V komuniké ministři „*přivítali princip Evropského registru [pro zajišťování] kvality [ve vysokém školství] pro národní agentury zabývající se zabezpečením kvality, založený na národním „peer review“*“ (nic více a nic méně) a požádali „*ENQA, aby ve spolupráci s EUA, EURASHE a ESIB [E 4 Group] dále vyvinula praktickou implementaci*“ (Bergenské komuniké, 2005). Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství (EQAR) je sice považován za produkt Boloňského procesu, ale od samého počátku bylo jeho přijetí velmi silně prosazováno představiteli Evropské komise. O tom, že jej ne všechny státy vítaly a diskuse byla dlouhá, svědčí i fakt, že se k této problematice vracela konference ministrů v Londýně. Ještě předtím bylo v jednotlivých členských zemích organizováno rozsáhlé šetření, ve kterém bylo velmi obtížné prosadit kritiku této nově organizované struktury, neboť otázky směřovaly k tomu, jak ji zřídit, nikoliv k její samotné podstatě. EQAR byl slavnostně vyhlášen jako nezisková organizace zřízená v Bruselu podle belgického právního řádu v roce 2008.

Jako u předchozích konferencí studie Trends IV přinesla podrobnou zprávu o tom, jak probíhá restrukturalizace studia. Zásadní diskuse v oblasti bakalářského studia byla vedena směrem, zda je možné vytvořit studijní programy, které poskytnou uspokojivou akademickou kvalifikaci a zároveň budou vyhovující pro trh práce. Šebková k tomu uvádí: „*Autoři Trends IV navrhuji, aby kritikové tříletého bakalářského studia hledali radu a zkušenost u těch institucí, které byly již schopny jasně prokázat, že tento stupeň studia úspěšně funguje a kde je vyjasněno, že výstupy tříletého studia nejsou tytéž jako výstupy studia magisterského stupně. Znovu zdůrazňují, že není účelem vnutit celý obsah tradičních dlouhých programů do tří let. Pokud tomu tak je, studenti nejsou v limitované době schopni studijní požadavky splnit a jejich znalosti pak podporují kritiku, která poukazuje na nemožnost udělit po třech letech akademický titul*“ (Šebková, 2008: 29). Dále zdůrazňuje, že Boloňský proces nevyžaduje striktně aplikovat tříleté studium ve všech disciplínách. „*Pokud je obtížné sestavit smysluplný obsah studia tak, aby bylo zvládnutelné v prvním cyklu, pak tři a půl roku, případně čtyři roky stále Boloňskému procesu vyhovují, je*

však potřebně přiměřeně zkrátit navazující magisterský program“ (ibid.). Trends IV dále uvádějí, že v zemích s binárním systémem jsou na pracovním trhu lépe přijímáni bakaláři z polytechnik či jiných odborných vysokých škol. Ty totiž tříleté bakalářské studium doplňují ještě o určitou časovou dotaci pro praktickou přípravu. Univerzity se naopak spíše kloní ke kratší, tříleté době studia orientovaného akademicky a často s obsahem, který je jednoznačnou přípravou pro druhý cyklus studia (Reichert, Tauch, 2005). Diverzita ve studiu druhého cyklu je stále velká. V některých zemích přetrvává uskutečňování dlouhých programů, zejména vázané na určité obory (medicína, právo apod.); vesměs jde o tradiční kvalifikační studia. Neexistoval žádný evropský konsensus, zda má být magisterské studium orientované spíše profesně či spíše výzkumně. Šebková uvádí, že některé země mají za to, že diferencovat mezi různým zaměřením magisterského programu je vhodné (Lotyšsko, Francie, Německo, Holandsko), jiné rozlišování nepodporují (například Rakousko, Belgie, Polsko).

Výsledky studie tedy potvrdily, že země kontinentální Evropy se s implementací strukturovaného pregraduálního studia velmi potýkaly, přístup nebyl jednotný, a navíc se toto pojetí studia v řadě zemí ještě v roce 2005 stále setkávalo s nedůvěrou.

K doktorskému, tj. třetímu cyklu Trends IV zjistily, že toto studium bylo dosud v mnoha evropských zemích organizováno především jako individuální výchova budoucích výzkumných pracovníků. Připravované reformy struktury studia řešily problém, do jaké míry by měl být individuální výzkum doktorských studentů doplněn výukou, „což je současná praxe pouze v několika zemích, vesměs hodnocená pozitivně. [...] mezi akademickými pracovníky je častý názor, že nejlepší cestou vzdělávání doktorandů je skutečná účast ve výzkumu, nikoliv navštěvování přednášek“ (Šebková 2008: 32). Trends IV ukázaly na zajímavou strukturální reformu týkající se doktorského studia v některých zemích, na zřizování tzv. doktorských škol, o kterých se předpokládalo, že budou moci lépe využít spolupráce mezi fakultami či mezi výzkumnými týmy příslušné instituce, optimalizovat organizační záležitosti apod.

Konference ministrů v Londýně v roce 2007 pokračovala v nastoupeném směru. Zpráva, kterou si nechali ministři připravit (tzv. *Stocktaking – Inventura*) prokázala, že evropské země sice dosáhly za osm let společné snahy významného pokroku ve vytváření společného Evropského prostoru vysokého školství, nicméně zdaleka se ještě cíle Boloňského procesu nepodařilo naplnit. Další analýzy, zpracované představiteli vysokých škol a studentů, Trends V a *Bologna očima studentů*, taktéž ukázaly, že je stále před všemi evropskými zeměmi řada úkolů nezbytných pro úspěšnou implementaci cílů Boloňského procesu.

Komisař Ján Figel' upozornil, že reformy vysokého školství musí jít dále, zásadním společným úkolem byla *modernizace systémů vysokého školství*. Ta zahrnuje kurikulární reformu, řízení vysokých škol i celého systému a mechanismy financování jako základní nástroj řízení vysokého školství. Klíčové pak podle Figel'a bylo připravit kvalitní *strategii celoživotního vzdělávání*, kde hlavní roli sehrají již výše zmíněné rámce kvalifikací. Dalšími důležitými tématy byla *zaměstnatelnost absolventů, důraz byl položen na spolupráci vysokých škol a odběratelské sféry a zlepšení podmínek studentů a absolventů doktorských programů*. Ministři též přijali *strategii pro spolupráci a vztahy se zeměmi mimoevropskými*, která obsahovala řadu konkrétních myšlenek, doporučení a návrhů pro vzájemná partnerství a spolupráci.

V dubnu 2009 se v rámci Boloňského procesu v Belgii (Leuven a Louvain-la-Neuve) sešla šestá konference ministrů odpovědných za vysoké školství. Na rozdíl od předchozích konferencí bylo jejím cílem nejenom vyhodnotit pokrok, kterého bylo v rámci implementace cílů Boloňského procesu dosaženo v uplynulých dvou letech, a stanovit cíle na nejbližší období, ale zároveň představit i vizi pro příští desetiletí.

Ministři hned v úvodu zasedání zareagovali na nové výzvy v evropském vývoji, zejména globální finanční a ekonomickou krizi, špatnou zaměstnatelnost absolventů v některých zemích, rostoucí tlak globalizace nebo nepříznivý demografický vývoj: „*Evropské vysoké školství rovněž čelí jak velkému problému globalizace a urychleného technického vývoje, tak příležitostem, které z toho vyplývají, ať už jde o nové poskytovatele vzdělání, nové studenty či nové typy učení. Učení orientované na studenta a mobilita pomohou studentům získat kompetence, které potřebují na měnícím se pracovním trhu, a umožní jim stát se aktivními a odpovědnými občany*“ (Leuven a Louvain-la-Neuve komuniké, 2009). Poprvé byl otevřeně v komuniké ministrů formulován nový pohled na poslání vysokých škol: „*K povzbuzení trvalého ekonomického zotavení a rozvoje bude dynamické a flexibilní evropské vysoké školství usilovat o inovace na základě propojení vzdělávání a výzkumu na všech úrovních. [...] vysoké školství musí sehrát klíčovou roli, máme-li úspěšně zvládnout vzniklé problémy a podpořit kulturní a sociální rozvoj našich společností, a proto považujeme veřejné investice do vysokého školství za nejvyšší prioritu*“ (ibid.).

Pro nové desetiletí ministři vytyčili deset prioritních oblastí:

- Sociální rozměr: rovný přístup ke studiu a větší úspěšnost v jeho dokončování;

- Celoživotní učení, které zahrne „základní principy a postupy pro uznávání předchozího učení na základě výsledků učení bez ohledu na to, zda znalosti, dovednosti a kompetence byly získány cestou formálního, neformálního či informálního učení“, nástrojem pak budou národní rámce kvalifikací;
- Zaměstnatelnost;
- Učení orientované na studenta a vzdělávací poslání vysokého školství;
- Vzdělávání, výzkum a inovace – vedle propojení vzdělávání výzkumu a inovací byl položen důraz na přírodní vědy a dobré podmínky pro absolventy doktorských studijních programů;
- Mezinárodní otevřenost zejména vůči mimoevropským zemím;
- Mobilita studentů i akademických a výzkumných pracovníků;
- Zlepšené a zintenzivněné shromažďování dat;
- Vícerozměrné nástroje pro zajištění transparentnosti;
- Financování.

Ze strukturálních reforem ministři považovali za důležité dokončení národních rámců kvalifikací. Ty však vznikaly pouze sporadicky, většina zemí, s výjimkou těch, ve kterých měly tradici (Spojené království, Skotsko, Irsko), je nevytvořila. Proto se ministři zavázali učinit tak do roku 2012. V té době měla Evropa v oblasti vysokého školství již dva „metarámce“ – ten přijatý v rámci Boloňského procesu v Bergenu a druhý vytvořený zejména sektorem odborného vzdělávání v rámci EU. V dubnu 2008 bylo totiž přijato *Doporučení Evropského parlamentu a Rady o Evropském rámci kvalifikací pro celoživotní učení (EQF)*.⁴¹ To, že pro oblast vysokého škol-

⁴¹ Na úrovni vysokoškolských kvalifikací tedy vedle sebe existují dva rámce, každý s trochu jinou filosofií. Evropský rámec kvalifikací má smysl jenom tehdy, jsou-li k němu vytvořeny rámce na národní úrovni. Ministři ponechali na jednotlivých zemích, jak se se dvěma „metarámci“ vyrovnají: „*S uspokojením konstatujeme, že národní kvalifikační rámce srovnatelné se zastřešujícím Rámcem kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání budou rovněž slučitelné s Evropským kvalifikačním rámcem pro celoživotní učení, který navrhla Evropské komise.*“ Přitom Rámci kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání přisuzují roli ve styku s mimoevropskými zeměmi: „*Na zastřešující Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, na němž jsme se dohodli v Bergenu, pohlížíme jako na centrální prvek podpory evropského vysokoškolského vzdělávání v globálním kontextu*“ (Londýnské komuniké, 2007).

ství vznikly dva kvalifikační rámce, jenom prohlubovalo nechuť některých zemí k jejich zavádění a oslabovalo roli toho, který vznikl v rámci Boloňského procesu, přestože z hlediska vysokého školství byl lépe propracován.

Staronovou prioritní oblastí byla i mobilita, kde byl dokonce po vzoru Evropské unie stanoven číselný ukazatel („benchmark“): *Do roku 2020 by mělo mít 20 % absolventů v rámci celé EHEA zkušenost s pobytem na zahraniční vysoké škole či praktickou stáží v cizině. Jednalo se i o sociální aspekty (rovný/spravedlivý přístup ke studiu, větší úspěšnost v ukončování studia), celoživotní učení a přenesení tohoto konceptu do vysokoškolského vzdělávání, zaměstnatelnost, učení orientované na studenta a větší důraz na výuku na vysokých školách, vzdělávání, výzkum a inovace, mezinárodní otevřenost, mobilita, vícerozměrné nástroje pro zajištění transparentnosti (typologie vysokých škol, rankingy), sběr (kvalitních) dat, financování.*

Bezprostředně po zasedání evropských ministrů následovalo Boloňské fórum (*Bologna Policy Forum*), na kterém se sešly delegace členských zemí Boloňského procesu se zástupci z mimo-evropských zemí z *Austrálie, Brazílie, Kanady, Číny, Egypta, Etiopie, Izraele, Japonska, Kazachstánu, Kyrgyzstánu, Mexika, Maroka, Nového Zélandu, Tuniska a USA*. Toto fórum bylo zejména odpovědí na rostoucí zájem, který Boloňský proces vyvolával mimo Evropu. Některé ze zúčastněných zemí dokonce chtěly přistoupit k Boloňskému procesu (Izrael, Kazachstán, Tunisko), jiné měly zájem spolupracovat s Evropským prostorem vysokoškolského vzdělávání jako s celkem nebo se pokoušely o podobné reformy (např. země Latinské Ameriky). Nejžádanějšími oblastmi spolupráce byly:

- uznávání vzdělávání (a jeho částí),
- rámce kvalifikací – evropský rámec i implementace rámců národních,
- systémy a metody zajišťování kvality,
- mobilita akademických pracovníků, studentů a výzkumníků.

V tomto období již bylo zřejmé, že ambiciózní cíle lisabonské agendy nebudou naplněné. To, co se týkalo vzdělávání a odborné přípravy, bylo vtěleno do nového strategického rámce Evropské komise pro oblast vzdělávání a odborné přípravy do roku 2020 (*Education and Training 2020*, známé pod zkratkou ET 2020). Přijetí rámce již v této době bylo důležité z hlediska reakce na aktuální ekonomickou krizi. Strategický rámec evropské spolupráce je postaven na čtyřech cílech:

- celoživotním učení a mobilitě;

- kvalitě a efektivitě;
- rovném přístupu a aktivním občanství;
- kreativitě, inovacích a podnikatelském myšlení.

Dokument také definuje základní principy evropské spolupráce, otevřenost třetím zemím a spolupráci s mezinárodními organizacemi, propojení s Boloňským procesem a Evropským výzkumným prostorem. V návaznosti na strategické cíle definuje odpovídající referenční úrovně (benchmarky), které jsou jednoznačně nejvíce diskutovanou oblastí, kde je vždy nutné mít na paměti národní specifika a problematickou kvantifikovatelnost společného úsilí jedním „číslem“.

Porovnáme-li priority přijaté v Lovani a ET 2020, je zřejmé, že jsou velmi podobné i když nikoliv identické. Do Boloňského procesu byl přijat cíl, aby v roce 2020 mělo 20 % absolventů vysokých škol z Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání zkušenost se zahraniční mobilitou, naopak nebyl přijat benchmark, týkající se cíle, aby do roku 2020 bylo ve věkové skupině 26-34 let 40 % lidí s vysokoškolským vzděláním. Evropská komise podpořila vznik evropské multikriteriální klasifikace U-Map a uvažovalo se o evropském rankingu (pozdější U-Multirank); obdobně témata zaměstnatelnost a financování byla tématy unijní modernizační agendy, důraz na sběr dat⁴² a prohloubená spolupráce s Eurostatem a Eurydice taktéž ještě více propojily obě politiky. Důraz na sběr dat (ve spolupráci s Evropskou komisí, Eurostatem a Eurydice a projektem Eurostudent) byl ještě umocněn tím, že řídicí skupina Boloňského procesu dostala za úkol pracovat na indikátorech pro měření mobility a sociálních aspektů v rámci probíhajících reforem. Vzhledem k tomu, že se jednalo o prioritu i v rámci nového *strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě do roku 2020* (ET 2020) bylo konstatováno, že oba procesy bude třeba pečlivě koordinovat (tematicky podobná pracovní skupina vznikla nezávisle při Evropské komisi).

Již v předchozích obdobích financovala Evropská komise řadu projektů a iniciativ ze společného rozpočtu, většinou z programu Socrates (do roku 2009), později z Programu celoživotního učení (2009–2014) a Erasmus + (po roce 2014). Z rozpočtu Evropské komise byl financován i Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství EQAR, projekty vedoucí k vytvoření kvalifikačního rámce či standardů a směrnic pro zajišťování kvality apod. Jistě tomu

⁴² Již pro konferenci v Lovani vznikla publikace ve spolupráci s Eurostatem a projektem Eurostudent *Boloňský proces – Klíčové indikátory v oblasti sociální dimenze a mobility*. Po Lovani se tato spolupráce ještě více prohloubila.

nepomohla ani počínající ekonomická krize, neboť v některých zemích byly prostředky do vysokého školství omezeny (včetně České republiky), navíc prioritu mělo financování výzkumu. Na pracné reformy týkající se kurikul, které restrukturalizace studia vyžaduje, prostředky většinou nezbývaly. Evropská komise v rámci programu Tempus podporovala naplňování Boloňského procesu i v zemích mimo Evropskou unii a uplatňovala tam samozřejmě i své priority. Navíc dobrovolná a neformální povaha Boloňského procesu velmi komplikovala jeho koordinaci. Vzhledem k ustoupení od Lisabonského procesu a podobnosti obou „agend“, převzala Evropská komise v Boloňském procesu iniciativu zcela, což jí umožňovalo využívat jej i jako nástroj své politiky.

Nicméně, jak bylo identifikováno již v Berlíně (2003) a potvrzeno v Bergenu (2005), Boloňský proces, ať měl jakýkoliv počet priorit, spočíval zejména na třech pilířích: zavedení strukturovaného studia, zavedení systémů zajišťování kvality a vzájemném uznávání vzdělávání získaného v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. V roce 2009 strukturace studia byla v zásadě provedena ve většině zemí, jak potvrdila studie Evropské asociace univerzit (Trends VI, 2010), i když univerzity v rámci šetření ukázaly ve svých odpovědích, že velmi různě – s rozdílným přístupem, vyrovnáním se s novými typy vysokoškolského studia (zejména bakalářského) či hloubkou reformy kurikul studijních programů. Pro rozvoj systémů zajišťování kvality na národní i vnitrouniverzitní úrovni byl důležitý rok 2005, kdy byly ministry odpovědnými za vysoké školství přijaty *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání* a kdy se poprvé sešlo celoevropské fórum pro kvalitu (viz kapitola 3.3.4). Na rozdíl od strukturovaného studia byly standardy přijaty akademickou komunitou vcelku dobře. Velmi se zde osvědčila spolupráce Evropské asociace univerzit, evropské sítě sdružující profesně zaměřené vysoké školy, evropské sítě národních agentur pro zajišťování kvality a evropské sítě studentských asociací. Toto konsorcium, které přejalo péči o kvalitu v rámci Boloňského procesu a později v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, tak dokázalo nahlížet na problematiku kvality optikou všech hlavních aktérů. Obdobně přejalo péči i o Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství či Evropské fórum pro kvalitu. Nejmenšího pokroku dosáhl Boloňský proces v oblasti uznávání získaných kvalifikací. Přestože většina států ratifikovala Lisabonskou úmluvu o uznávání, v této oblasti pro volný pohyb studentů zcela klíčové, Boloňský proces v roce 2009 příliš nepokročil.

3.3.3 Třetí etapa: Vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání

Do této etapy je možno zařadit konferenci ministrů v Budapešti a Vídni v roce 2010, na které byl vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Konference se zabývala hodnocením, jak se podařilo naplnit vizi Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a do jaké míry byly splněny jednotlivé cíle, jak ovlivňují systém vzdělávání, trh práce či zda mají další dopady na společnost, ať již na národní nebo na evropské úrovni. Konferenci předcházela řada studentských protestů, zejména v Německu a Rakousku, protesty nepřestaly ani během konference. To se obrazilo i v samotné deklaraci ministrů, která na ně takto zareagovala: *Přednesené zprávy ukazují, že byť se při naplňování reformy v rámci Boloňského procesu mnohé podařilo, existují významné rozdíly v tom, do jaké míry se priority EHEA jako strukturované studium a kurikulární reforma, zajišťování kvality, uznávání, mobilita a sociální aspekty podařilo implementovat. Nedávné protesty v některých zemích, částečně namířené i proti poslednímu vývoji a opatřením, která nemají vztah k Boloňskému procesu, nás upozornily na to, že některé cíle a reformy nebyly implementovány a vysvětleny uspokojivě. Uvědomujeme si to a budeme naslouchat kritickým hlasům, které zaznívají z řad akademických pracovníků a studentů [...] a proto jejich zapojení je nezbytné na evropské, národní a zejména institucionální úrovni [...]*“ (Budapešťsko-vídeňská deklarace, 2010). Ministři slíbili zaměřit se na důslednou implementaci všech započatých kroků. V závěru deklarace se přihlásili k veřejné odpovědnosti za vysoké školství a zavázali se, že „navzdory těmto těžkým ekonomickým časům budou vysoké školy mít v sektoru ustaveném a spravovaném veřejnou správou nezbytné finanční prostředky“ (ibid.).

Dá se říci, že po konferenci v Leuven a Louvain-la-Neuve se Boloňský proces a politika Evropské komise plně propojily.⁴³

⁴³ Během Boloňského procesu bylo několik pokusů vymanit jej z tak přímého vlivu evropské unijní politiky, např. opřít jej o mezivládní dohodu a vytvořit systém financování, který by jej učinil nezávislý na rozpočtu Evropské komise. Tyto snahy lze datovat již před konferencí v Bergenu (2003–2005). Avšak nikdy nenalezly významnější podporu. Z norské iniciativy byl např. zřízen „boloňský“ sekretariát, v letech 2003–2005 financovaný Norskem. Další hostitelské země již výdaje na sekretariát začaly přesouvat opět směrem k rozpočtu EU. V Lovani, během předsednictví České republiky, byl učiněn ještě jeden pokus vymezit, čím bude Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, na jakých hodnotách a principech je založen, jak má vypadat jeho architektura. Ani tento pokus se nesešel s odezvou a během přípravných jednání nebyl nikdy projednáván. V zásadě byl potvrzen rostoucí vliv Evropské komise.

Také EUA zpracovala v letech 2008–2009 rozsáhlé šetření pomocí kvantitativních i kvalitativních metod.⁴⁴ Na dotazníky odpovědělo více než 800 evropských vysokých škol, na kterých studovalo více než 40 % všech evropských studentů (70 % z nich nabízelo doktorské studium), a 27 rektorských konferencí. Sběr dat byl doplněn návštěvami na 28 vybraných vysokých školách v 16 zemích, při nichž byly využity kvalitativní metody (polostrukturované rozhovory, ohniskové skupiny apod.). Výsledky byly porovnány v dlouhodobém vývoji s výsledky šetření v Trends III (2003), Trends IV (2005) a Trends V (2007), (Sursock, Smidt, 2010: 13).

V hodnocení publikovaném v Trends VI (2010) v Budapešti a Vídni zasadili autoři Boloňský proces do kontextu vývoje vysokého školství v Evropě. Restrukturalizace studia v Evropě proběhla s velmi různými výsledky, avšak 95 % institucí odpovědělo, že strukturované studium implementovalo, zatímco v roce 2003 to bylo jenom o něco více než polovina (53 %), (Sursock, Smidt, 2010:7). V hodnocení dopadů bakalářského studia, např. uplatnitelnosti absolventů, byly *Trends* zdrženlivé, neboť podle autorů neexistovala data, absolventů bakalářského studia bylo stále málo. Nicméně se již v tomto výzkumu ukazovalo, že většina absolventů bakalářského studia pokračovala na magisterském stupni. Navíc tehdy platná klasifikace ISCED (1997) řadila bakalářské i magisterské programy do jedné (páté) třídy, takže ze získaných dat nebylo vždy možné rozlišit absolventy obou stupňů (cyklů). Autoři též uvádějí, že trh práce dával přednost absolventům magisterských a doktorských studijních programů. Zajímavým způsobem byl popsán vývoj strukturovaných programů v „kvalifikačním“ (profesním) studiu. Sem byly řazeny zejména regulované profese spadající pod působnost evropské direktivy 2005/36/EC o uznávání odborných kvalifikací. Nejméně často strukturovanými obory byly: zubní lékařství (21 %),⁴⁵ všeobecné lékařství (28 %), farmacie (27 %) a veterinární lékařství (16 %). Naopak strojní inženýrství⁴⁶ (73 %), právo⁴⁷ (61 %), učitelství³⁶ (68 %) a ošetrovatelství (55 %) byly již v roce 2008/2009 nabízeny ve strukturovaném modelu na více než polovině (až téměř třech čtvrtinách) dotázaných institucí (Sursock, Smidt, 2010: 37).

⁴⁴ Pro konferenci v Lovani nebyla studie z řady *Trends* zpracována, EUA chtěla zpracovat rozsáhlé šetření, které by obsáhlo vývoj Boloňského procesu až do roku 2010, do vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

⁴⁵ Čísla v závorce uvádějí, kolik procent dotázaných institucí implementovala strukturované studium v daném oboru.

⁴⁶ Inženýrská studia a učitelství spadají pod tzv. obecný systém, tj. členské země mají možnost porovnat získanou kvalifikaci oproti národním požadavkům a nařídít určité adaptační období.

⁴⁷ Právo má svoji vlastní evropskou direktivu.

Magisterské studium se ukázalo jako velmi rozrůzněné – v jednotlivých zemích existovaly různé modely, různá délka studia. Pokud jde o doktorské studium, *Trends* hovoří o „*expansi doktorských škol a více pozornosti věnované supervizi a přípravě doktorandů*“ (Sursock, Smidt, 2010: 7).

Trends VI rozebírají všechny oblasti Boloňského procesu. Šetření mezi institucemi potvrdilo obavu, že s časem se začala vytrácet původní „*humanistická vize*“ procesu ze Sorbonny a Bologni. Boloňský proces přestával být nástrojem k dosažení této vize. Začal být chápán jako soubor nástrojů, které se stávaly jednotlivými cíli samy o sobě. Tím začaly být implementovány izolovaně a nebyly vůbec propojovány. 46 % dotázaných institucí změnilo organizaci studia ze standardních roků na moduly, 53 % vysokých škol sdělilo, že implementovalo metodiku výsledků učení u všech studijních programů, 32 % u některých studijních programů (Sursock, Smidt, 2010: 46–48). Ale např. nástroj, který měl dát maximum informací o programu na jednom místě a ve standardizovaném formátu, dodatek k diplomu, tyto skutečnosti většinou nerefletoval. Obdobně ECTS kredity nebyly s výsledky učení vždy propojovány a vyjadřovaly studijní zátěž kurzů či modulů. Jmenované nástroje nebyly (a nejsou) propojovány s kvalifikačními rámci apod.

Další *konference ministrů* se sešla v *Bukurešti v roce 2012*. Ministři konstatovali, že Evropa prodělává ekonomickou a finanční krizi, která dopadala i na vysoké školství – instituce nemají dostatek prostředků a jejich absolventi obtížně nacházejí uplatnění. Právě vysoké školy jsou podle ministrů „*významnou součástí řešení stávajících problémů. Silné a odpovědné [accountable] systémy vysokých škol jsou základem prosperity znalostních společností. Vysoké školy musí být motorem našeho úsilí překonat krizi – nyní více než kdy jindy*“ (Bukurešťské komuniké, 2012). Na základě toho musí být vysokým školám zajištěn dostatek finančních prostředků (ibid.). Ministři dále vyzvali k zajištění *větší soudržnosti svých politik v oblasti strukturálních reforem*. Zejména je třeba dokončit přechod na tři cykly studia, implementaci systémů zabezpečení kvality, ECTS kreditů, národních rámců kvalifikací, postavených na výsledcích učení a jejich hodnocení. Za úspěch lze považovat, že *nástroje Boloňského procesu (ECTS, Evropský rámec kvalifikací a výsledky učení) byly vzaty v úvahu při přípravě revize direktivy EU o uznávání profesních kvalifikací*. Ministři vyzvali, aby tyto nástroje byly při uznávání využívány (Bukurešťské komuniké, 2012).

Jako hlavní cíle pro budoucnost konference stanovila: 1) zajistit kvalitní vysokoškolské vzdělávání pro všechny, 2) zvýšit zaměstnatelnost absolventů a 3) posílit mobility za účelem kvalitnějšího učení. Pro dosažení těchto cílů ministři navázali na priority z Leuven a Louvain-la-

Neuve a definovali následující oblasti: *posílit spravedlivý přístup ke vzdělání, včetně jeho úspěšného ukončování; vytvořit podmínky pro posílení individualizovaného přístupu ke studentům (student centred learning) a zapojovat studenty a akademické pracovníky do řídicích struktur; posílit roli registru [pro zajišťování] kvality EQAR, tj. dovolit, aby si vysoké školy, v souladu s národní legislativou, vybraly z agentur zapsaných v registru EQAR; zlepšovat zaměstnatelnost, celoživotní přístup k učení, podnikatelské dovednosti zejména spoluprací vysokých škol se zaměstnavateli na inovaci studijních programů; zajistit, aby kvalifikační rámce i ECTS byly definovány na základě výsledků učení, pro implementaci národních rámců kvalifikací si stanovit jasné plány; implementovat Strategii pro mobilitu v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání; podporovat aliance (knowledge based alliances) napříč Evropským prostorem vysokoškolského vzdělávání zaměřené na výzkum a technologie apod. Toto úsilí podpořit i na evropské úrovni: vytvořit revidovaný návrh Standardů a směrnic pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (známých pod zkratkou ESG); koordinovat systémy rámců kvalifikací; zajistit práci na prozkoumání možnosti automatického uznávání v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání⁴⁸; pokračovat v mapování a monitorování nástrojů pro transparentnost atd. (Bukurešťské komuniké, 2012). Další studie EUA po rozsáhlém šetření pro konferenci v Budapešti a Vídni nebyla pro Bukurešť připravena, vznikla až v roce 2015, kdy se ministři sešli v Jerevanu.*

3.3.4 Čtvrtá etapa: Vysoké školy jako nástroj řešení ekonomické a finanční krize

Dosud poslední setkání ministrů se konalo v arménském Jerevanu v roce 2015. Jerevanské komuniké stanovuje čtyři základní cíle dalšího rozvoje Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání:

- *zvyšování kvality a relevance vzdělávání, zejména prostřednictvím inovativních pedagogických přístupů, učení zaměřené na studenta, využívání nových technologií, podpora silnější vazby mezi výukou, učením a výzkumem na všech úrovních studia, podpora pedagogických dovedností akademických pracovníků, jakož i využívání existujících nástrojů, jimiž jsou výsledky učení nebo flexibilita kurikul a cest k získání vzdělání; dobrá výuka by měla být oceňována, studenti a další zainteresované strany zapojovány do tvorby kurikula a do zajišťování kvality;*

⁴⁸ Bude velmi silně podporováno Evropskou komisí.

- *podpora zaměstnatelnosti absolventů v průběhu jejich pracovního života*, zejména lepší dialog a spolupráce mezi zaměstnavateli a vysokými školami, lepší vyváženost mezi teoretickými a praktickými komponentami studijních programů, důraz na rozvíjení dovedností vedoucích k podnikání a inovacím, sledování toho, jak se uplatňují absolventi v praxi, podpora praktických stáží a rozvoj mezinárodní mobility tímto směrem;
- *zvyšování inkuzivity národních systémů*, ať směrem k imigrantům či jiným segmentům studentské populace; příchozím z oblastí konfliktů je třeba nabídnout možnost studia či uplatnění, aby se mohli později vrátit do své země; dbát na to, aby studenti dokončovali studia a věnovat zvláštní pozornost znevýhodněným skupinám, podporovat prostupnost mezi různými částmi vzdělávacího systému; důraz klást i na mobilitu budoucích učitelů, neboť oni budou ovlivňovat mladou generaci;
- *implementace základních strukturálních reforem*, které usnadní uznávání akademického vzdělání i profesních kvalifikací získaných v zahraničí a mobilitu studentů a akademických pracovníků; je třeba, aby strukturální reformy (zejména společná třístupňová struktura studia a kreditní systém či společné standardy a směrnice pro zajištění kvality) byly implementovány ve všech zemích, a je třeba nastolit efektivnější politiky pro uznávání kreditů získaných v zahraničí, jakož i celých kvalifikací (pro akademické i profesní účely) a pro uznávání předchozího učení; zaměřovat se na příklady dobré praxe a pomoci těm zemím, které reformy zatím uspokojivě neprovedly;

Komuniké sice nezapomíná na základní strukturální reformy, ale zároveň potvrzuje trend, že zájem jednotlivých zemí se od nich přesouvá spíše k politickým otázkám, a to silně závislých na národním kontextu; ať již jde o inkuzivitu systémů vysokého školství či zaměstnatelnost absolventů. Taktéž otázka kvality a odpovědnosti vysokých škol, zejména je-li spojována s financováním, je ovlivněna tím, do jaké míry je postaven systém na veřejném financování a do jaké míry jsou vysoké školy tlačeny k získávání prostředků z různých, zejména soukromých, zdrojů.

Oblast strukturálních reforem ministři podpořili třemi důležitými dokumenty, které by měly naplňování boloňských cílů usnadnit: revidované *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání*, dokument kodifikující evropský přístup k zajišťování kvality v případě programů typu *joint degree* a revidovaná příručka pro uživatele ECTS (*ECTS Users' Guide*). Důležité bylo taktéž rozhodnutí, že zapracují programy tzv. „krátkého cyklu“ (úroveň Evropského rámce kvalifikací 5) do svých národních rámců kvalifikací.

Součástí konference bylo čtvrté Boloňské fórum (*Bologna Policy Forum*). Důraz byl kladen na spolupráci a nástroje pro její další posílení, vzájemnou mobilitu a následné uznávání získaného vzdělání. Zúčastněné země se shodly na čtyřech prioritách další spolupráce: *vytváření vzájemně kompatibilních národních rámců kvalifikací, rozvoj spolupráce v oblasti zajišťování kvality, zlepšení vzájemného uznávání akademického vzdělání a kvalifikace a spolupráce při rozvoji a implementaci kreditového systému.*

Pro konferenci ministrů v Jerevanu zpracovala v pořadí již sedmou studii (*Trends VII*)⁴⁹ taktéž Evropská asociace univerzit. Postihuje vývoj v oblasti vysokého školství v období 2010–2015 a vychází z odpovědí 451 vysokých škol ze 46 zemí. Prvá část studie je věnována měnícímu se evropskému kontextu vysokoškolského vzdělávání, kdy po roce 2010 se muselo vysoké školství vypořádávat zejména s novými demografickými trendy a důsledky ekonomické a finanční krize. Dalším trendem sledovaného období pak byla prohlubující se globální soutěž mezi univerzitami, charakterizovaná zejména rozvojem různých mezinárodních srovnání a jejich měnícím se charakterem. Mezinárodní žebříčky dnes již jsou nedílnou součástí vysokoškolské politiky, a to natolik, že každým rokem přibývají nové a v současné době již existuje žebříček žebříčků. Doba před nimi přitom není nijak vzdálená – *Academic Ranking of World Universities*, který tento vývoj odstartoval, byl poprvé zveřejněn v roce 2003 šanghajskou Univerzitou Jiao Tong, původně se záměrem prověřit, jak si stojí čínské univerzity v mezinárodním srovnání.⁵⁰ Obě studie Evropské asociace univerzit *Trends VI* i *Trends VII* ukázaly silící vliv mezinárodních srovnání na rozvoj systémů vysokého školství i jednotlivých vysokých škol.

⁴⁹ SURSOCK, A. *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Trends VII. 2015.

⁵⁰ Z informačního nástroje se však během let v některých případech stal nástroj marketingový či dokonce cíl o sobě, a to zejména v případě dvojice britských žebříčků, tj. *Times Higher Education World University Rankings* a *QS World University Rankings*. Komplementárním prvkem této orientace na vnější obraz je silný důraz na mediální propagaci. Obě společnosti, které za žebříčky stojí, jsou také velmi silně vedeny tržní racionalitou, avšak obdobně postupuje i *Academic Ranking of World Universities*. Vysoké školy zdarma poskytují provozovatelům žebříčků svá data a nazpět si za značný obnos kupují hlubší analýzy a srovnání, než která představuje zveřejňovaná ligová tabulka. Nastala tak situace obdobná té, kdy si školy kupují licence pro přístup k odborným časopisům, v nichž publikují jejich autoři.

Jiným výrazem této racionality je skutečnost, že v posledních letech poskytovatelé žebříčků zveřejňují stále větší počet srovnání. Společnosti *Times Higher Education* a *Quacquarelli Symonds* publikují vedle celkového žebříčku žebříčky oborové, skupin oborů, regionální, nejlepších měst pro studium, nejlepších univerzit mladších padesáti let a nově *Quacquarelli Symonds* též žebříček zaměstnatelnosti absolventů či žebříček vysokoškolských systémů. Pod hlavičkou *Times Higher Education World University Rankings* vycházejí vedle celkového žebříčku reputační. Zvláště významné v tomto ohledu jsou regionální srovnání, neboť dále rozšiřují počet univerzit, které se v žebříčcích objevují, a tím i okruh jejich odběratelů.

Mění se i studenti, kteří studují na vysokých školách. Jedním z výrazných trendů je posun jejich zájmu směrem k profesně orientovanému studiu (ekonomie, inženýrská studia, právo apod.). Studie poukazuje na to, že za tímto zvýšeným zájmem je třeba hledat nejenom ekonomickou krizi a problémy se zaměstnatelností absolventů, ale také národní politiky, které podporují přístup do profesně zaměřených studijních programů, naopak omezují přístup do těch, které přímou návaznost na povolání nemají, tj. akademicky zaměřených.

Evropské vysoké školy se ještě více otevíraly zahraničním studentům. Důvodem rostoucího mezinárodního rozměru byla vedle klesajících počtů absolventů středních škol také možnost vybírat od studentů, zpravidla ze zemí mimo Evropskou unii, poplatky za studium. Otevřenost institucí se projevila i vůči dalším cílovým skupinám: handicapovaným či jinak sociálně a ekonomicky znevýhodněným studentům, dospělým a asi pětině institucí narostl podíl studentů z etnických menšin (Sursock 2015: 63–68).

Studie ukázala, že ne všude, ve všech zemích a/nebo na všech vysokých školách se podařilo pozitivní změny, které přinesl Boloňský proces, implementovat či implementovat do stejné hloubky. Od začátku druhé dekády tohoto století vnější podmínky odvádějí vysoké školy od témat „Boloní“ k tématům národním, k řešení ekonomické krize a jejích dopadů, řešení financování, změn v zajišťování kvality, stupňující se soutěže a následném důrazu na excelenci apod. Častým rysem je nedostatek času ponechaného na provedení reformy. Řada změn tak může být pouze formální, např. i v systémech zajišťování a hodnocení kvality.

3.4 Přehled hlavních akčních linií v Boloňském procesu

Jak bylo vysvětleno v předchozích částech kapitoly I, Boloňský proces je velmi komplexní. Jeho cíle se s postupem času prolínaly a stále více se od strukturálních reforem přesouvaly směrem vysokoškolským politikám. Základním cílem zejména prvé dekády byly strukturální změny v systémech vysokého školství, které měly usnadnit volný pohyb studentů při vzájemném uznávání kvalifikací či jejich částí a pohyb akademických i ostatních pracovníků vysokých škol po Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Naplňování těchto cílů a implementace nástrojů, které byly vytvořeny za účelem stanovení společného evropského rámce, ovlivnilo a do budoucna bude dále ovlivňovat rozvoj vysokoškolských systémů v jednotlivých zemích.

Jak bylo ukázáno v předchozích kapitolách, vývoj cílů Boloňského procesu byl dynamický a tyto cíle se postupem času měnily a vyvíjely. Pro lepší přehlednost je strukturujeme do tří bloků,

kteří se navzájem prolínají a ovlivňují. Jsou jimi: vytvoření třístupňové architektury vysokoškolského vzdělávání, vytvoření společného evropského rámce pro zajišťování kvality a vzájemné uznávání získaného vzdělávání.

3.4.1 Třístupňová architektura vysokoškolského vzdělávání

Vytvoření třístupňové architektury vysokoškolského vzdělávání lze považovat za jednu ze základních akčních linií Boloňského procesu. Již Sorbonnská deklarace hovořila o strukturovaném studiu, o systému, ve kterém jsou „*dva cykly vzdělávání – graduovaný a pregraduální, které jsou mezinárodně porovnatelné a ekvivalentní. [...] Ve vzdělání druhého, graduovaného cyklu, se nabízí výběr mezi kratším magisterským studiem a delším doktorským studiem s možností přejít z jedné formy do druhé*“ (Sorbonnská deklarace, 1998). Zároveň se v Sorbonnské deklaraci objevuje zavedení kreditů ECTS. V Boloňské deklaraci (1999) pak je tato vize zpřesněna: „*titul získaný po ukončení prvního cyklu bude rovněž mít platnost z hlediska evropského trhu práce jako odpovídající kvalifikační stupeň*“ (Boloňská deklarace, 1999) a položen důraz na vypracování systému kreditů – podobně jako v systému ECTS.

Na konferenci v Praze (2001) se objevuje zmínka o společném rámci vysokoškolských kvalifikací se zavedenými evropskými kredity, „*kteří zaručí jak přenosovou, tak akumulaci funkci*“ (Pražské komuniké). Srozumitelnost a srovnatelnost evropských vysokoškolských kvalifikací by měla být podpořena vedle rámce kvalifikací i zaváděním systémů zajišťování kvality (akreditací či hodnocení). V Berlíně (2003) již ministři vyzvali členské státy k vytvoření národního rámce kvalifikací, který by zahrnul studijní zátěž (ECTS kredity), její úroveň (tj. tři typy studijních programů – bakalářské, magisterské a doktorské, tedy začíná se hovořit nikoliv o dvou, ale o třech cyklech studia), výsledky/výstupy z učení – *learning outcomes* (postavené na znalostech, dovednostech a kompetencích, které má mít absolvent) a profil (akademický či profesní). Bylo domluveno, že vznikne i zastřešující Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Ministři dále upřesnili, že studijní programy v prvním a druhém cyklu studia budou rozmanité, aby naplnily potřeby jedinců, akademické požadavky i potřeby trhu práce.

Konference ministrů v Bergenu (2005) přijala rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (*Overarching framework of qualifications for European Higher Education Area*), který kodifikoval tři cykly studia (dle klasifikace ISCED 2011 jde o první cyklus ISCED 6, druhý ISCED 7 a třetí ISCED 8) a naznačil možnost kvalifikace nižší než bakalářské,

tzv. krátkého cyklu („*short cycle*“ ISCED 5). Pro každý cyklus studia vznikly obecné deskriptory založené na výsledcích/výstupech z učení a kreditové rozmezí pro první cyklus (180–240 ECTS kreditů) a druhý cyklus (90–120 ECTS kreditů, z toho alespoň 60 získaných v rámci studia druhého cyklu). Pro doktorský cyklus nebylo kreditové rozmezí stanoveno, byl vymezen 3–4 standardními roky studia. Národní rámce kvalifikací pak měly oproti tomuto postoupit proces *sebecertifikace*, aby byla zaručena kompatibilita kvalifikací napříč Evropským prostorem vysokoškolského vzdělávání. V té době začala Evropská komise vytvářet Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání, od předškolního, přes základní a střední školu k terciárnímu. Nejvyšší, osmá úroveň byla vyhrazena pro doktorské studium. Proto ministři vyzvali, aby oba rámce byly komplementární a nedošlo tak ke zhroucení jejich zavádění dříve, než vůbec hlouběji započalo. Ostatní komuniké ministrů již jenom vyzývala k implementaci rámců kvalifikací na národní úrovni a důslednému zavádění ECTS kreditů navázaných na výsledky/výstupy z učení. Bukurešťské komuniké (2012) položilo důraz na „*smysluplnou implementaci výsledků/výstupů z učení (learning outcomes)*“ (Bukurešťské komuniké 2012), neboť jejich používání v praxi je zásadní pro správné zavedení kvalifikačních rámců, užívání kreditového systému, dodatku k diplomu, uznávání, výsledky/výstupy z učení by se měly být využívány i v hodnocení studijních programů. Zároveň by mělo dojít k provázání výsledků/výstupů z učení s ECTS kredity a studijní zátěží. V roce 2004 byl zpracován za přispění Evropské komise první *ECTS Users' Guide*, který byl průběžně revidován (2007, 2009), naposledy v roce 2015. Tato poslední revize reagovala na konferenci ministrů v Bukurešti a přinesla metodiku navázání ECTS kreditů na výsledky/výstupy z učení (tj. znalosti, dovednosti a kompetence, které má mít absolvent, tedy na profil absolventa) a tak výsledky/výstupy z učení propojila se studijní zátěží. *ECTS Users' Guide* dále představil společné principy pro utváření studijních programů, ukázal, jak mohou přispívat k zajišťování kvality vysokoškolských programů, a přinesl příklady, jak hodnotit, zda jsou kredity správně nastaveny.

3.4.2 Společný evropský rámec pro zajišťování kvality

Myšlenka evropské spolupráce v oblasti zajišťování kvality se vyvíjela také postupně. Boloňská deklarace vybízí k podpoře „*evropské spolupráce v oblasti zajišťování kvality se zřetelem na vypracování srovnatelných kritérií a metodologie*“ (Boloňská deklarace, 1999). V roce 2001 vyzvali ministři v Pražském komuniké „*vysoké školy, národní agentury a Evropskou síť pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA) ve spolupráci s odpovídajícími institucemi ze*

zemí, které nejsou jejími členy, k vytvoření společného referenčního rámce [v oblasti zajišťování kvality] a k rozšiřování nejlepších zkušeností“ (Pražské komuniké, 2001). V Berlíně 2003 ministři vyzvali Evropskou síť pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA), aby ve spolupráci s jejími členy a dalšími evropskými asociacemi (Evropskou asociací univerzit, asociací sdružující evropské svazy studentů a asociací sdružující profesně orientované vysoké školy), tj. E 4 Group, vypracovala soubor společných evropských standardů, návodů a procesů, které by vyhovovaly velmi různorodé praxi evropských zemí v otázkách zajišťování kvality a sloužily i k hodnocení (peer-review) národních agentur pro zajišťování kvality či akreditace. Zároveň vymezili základní rysy národních systémů zajišťování kvality, a to, že by „do roku 2005 měly zahrnovat: vymezení povinností zúčastněných orgánů a institucí, hodnocení programů či institucí, včetně vnitřního hodnocení, vnějšího hodnocení, účasti studentů a zveřejnění výsledků, systém akreditací, udílení osvědčení nebo srovnatelné postupy, mezinárodní účast, spolupráci a utváření sítí“ (Berlínské komuniké, 2003).

V Bergenu (2005) pak ministři přijali společné *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)* zahrnující i peer-review národních agentur pro zajišťování kvality, pro které se vžila zkratka ESG, a princip Evropského registru pro zajišťování kvality ve vysokém školství (EQAR). V roce 2006 bylo organizováno první celoevropské fórum pro kvalitu. V roce 2007 ministři uvítali rozvíjející se spolupráci v oblasti zajišťování kvality. Vyzvali vysoké školy, aby i nadále rozvíjely své vlastní systémy zajišťování kvality, neboť na nich spočívá hlavní odpovědnost za kvalitu, a vybídli k další celoevropské spolupráci prostřednictvím evropských fór pro kvalitu. Tato fóra se začala scházet každoročně. V Leuven/Louvain-la-Neuve již ministři přivítali ustavení Evropského registru pro zajišťování kvality ve vysokém školství – EQAR (2008) a požádali o jeho vyhodnocení do příštího setkání v roce 2012. Se vznikem registru pro zajišťování kvality začaly být standardy a směrnice ESG využívány jako kritéria pro hodnocení agentur, které chtěly do registru vstoupit. Protože se jednalo spíše o principy než o standardy a o návody než o směrnice, bylo během hodnocení EQAR poukázáno na nutnost je jejich novému využití uzpůsobit. Na následující konferenci v Bukurešti (2012) ministři proto požádali o přezkoumání ESG a jejich revizi. Zároveň vyjádřili uspokojení nad hodnocením EQAR a vyzvali národní agentury pro zajišťování kvality (akreditace), aby do něho vstupovaly. Zároveň vyzvali členské státy, aby vysokým školám umožnily nechat se hodnotit libovolnou agenturou registrovanou v EQAR a její rozhodnutí uznaly i pro

účely národního systému zajišťování kvality, zejména v případě hodnocení programů „*joint degree*“. V roce 2015 byly v Jerevanu přijaty upravené *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání*.

3.4.3 Vzájemné uznávání získaného vzdělávání

Vzájemné uznávání získaných kvalifikací či uznání části studia uskutečněného na zahraniční vysoké škole patřilo od samého počátku mezi základní priority. Sorbonnská deklarace (1998) propojila reformy s využíváním tzv. Lisabonské úmluvy o uznávání vysokoškolských kvalifikací v evropském regionu (*Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu*, č. 165 UNESCO/RE, 1997). Zároveň explicitně poukázala na existující evropské směrnice týkající se uznávání kvalifikací. Boloňská deklarace (1999) zdůraznila důležitý nástroj, kterým byl dodatek k diplomu, a vyzvala signatářské státy k jeho zavedení. Vedle dodatku k diplomu zdůraznila i roli kreditů ECTS v procesu uznávání. V Praze (2001) ministři přizvali ke spolupráci dvě sítě evropských středisek, které se zabývaly uznáváním, ENIC a NARIC (viz kapitola 3.3.1), aby podpořily jednoduché a spravedlivé uznávání získaných kvalifikací a částí studia při uznání rozmanitosti jednotlivých studijních programů. V roce 2003 se ministři v Berlíně zavázali, že všechny země Boloňského procesu, které tak dosud nečinily, ratifikují Lisabonskou úmluvu o uznávání a každý student obdrží dodatek k diplomu automaticky a zdarma. Při té příležitosti vyzvali k tomu, aby jednotlivé země odstranily překážky ve vytváření společných programů „*joint degrees*“, spolupracovaly na zajištění jejich kvality a tím zajistily uznání získané kvalifikace. Zdůraznili dále důležitou roli, kterou hraje kreditový systém ECTS a zejména vyzvali k důslednému využívání jeho akumulací role.

V Bergenu (2005) již 36 z tehdy 45 členských zemí Boloňského procesu Lisabonskou úmluvu o uznávání ratifikovalo, přesto k zásadnějšímu posunu nedošlo. Ministři se zavázali k zajištění plné implementace principů Lisabonské úmluvy o uznávání a jejich začlenění do národních právních rámců. V komuniké dále apelují na členské země, aby se zabývaly problémy, které identifikovala síť středisek ENIC/NARIC a které jsou překážkou vstřícnějšího uznávání. Zavázali se vypracovat národní akční plány, které usnadní uznávání zahraničních kvalifikací či částí studia. Evropský rámec kvalifikací spolu se vznikajícími národními rámci pak byl pokládán za příležitost, aby studijní programy byly transparentnější a přijaté standardy a směrnice pro zajišťování kvality ESG vzbuzovaly naději, že budou mít i garantovanou kvalitu. To mělo do budoucna pomoci situaci stran uznávání zlepšit. Nicméně uznávání zůstávalo (a stále zůstává) nenaplněnou akční linií Boloňského procesu. V Bergenu se v komuniké objevil i požadavek

zabývat se uznáváním tzv. celoživotního vzdělání, tj. takového, které nebylo získáno na vysoké škole. V roce 2007 byly sítě ENIC/NARIC vyzvány, aby akční plány týkající se odstraňování přetrvávajících překážek v uznávání, které vytvořily jednotlivé členské státy, analyzovaly a šířily příklady dobré praxe. Významu uznávání kvalifikací a jejich částí získaných v zahraničí, jakož i uznávání celoživotního vzdělávání získaného mimo vysokou školu bylo zdůrazněno jako důležitý atribut vznikajícího Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

V Leuven/Louvain-la-Neuve byl prohlouben důraz na celoživotní učení, „*kdy úspěšné strategie celoživotního učení budou zahrnovat základní principy a postupy pro uznávání předchozího učení na základě výsledků učení bez ohledu na to, zda znalosti, dovednosti a kompetence byly získány cestou formálního, neformálního či informálního učení*“ (Leuven a Louvain-la-Neuve komuniké, 2009). Dále měla řídicí skupina Boloňského procesu rozpracovat doporučení z analýzy národních akčních plánů v oblasti uznávání vzdělání či jeho částí získaného v zahraničí. Na základě toho byl v roce 2011 vytvořený skupinou expertů sítě ENIC/NARIC evropský manuál, který měl být jedním z nástrojů snazšího uznávání (NUFFIC, 2011). Z dostupné literatury nelze určit, jak dalece se dostal do povědomí odpovědných orgánů jiných zemí, ale v České republice využíván nebyl.

Teprve poslední dvě komuniké ministrů se uznáváním opět zabývala. V roce 2012 byla pod vedením Evropské komise ustavena pracovní skupina („*Pathfinder group*“), která měla nalézt postupy pro automatické uznávání kvalifikací. Jerevanské komuniké (2015) deklaruje odhodlání ministrů, že do roku 2020 budou vysokoškolské kvalifikace automaticky uznávány v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Hlubší rozbor není předmětem této práce, nicméně je zde na místě vyjádřit jistou skepsi. Myšlenka automatického uznávání nikdy nebyla vládami jednotlivých zemí ani vysokými školami samotnými přijímána. Česká republika svůj systém uznávání zahraničního vzdělání postavila na nostrifikacích, tj. uznávání zahraničního vysokoškolského vzdělání (nebo jeho části) a kvalifikace jako rovnocenného se vzděláním získaným v České republice. Podle metodiky zveřejněné na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy veřejná vysoká škola, která uskutečňuje akreditovaný obsahově obdobný studijní program, „*porovnává obsah a rozsah zahraničního studia se studiem v obdobném (tj. porovnatelném) akreditovaném studijním programu uskutečňovaném veřejnou vysokou školou v České republice*“⁵¹ (web MŠMT). To brání vysoké škole uznat studium, které je odlišné a které nelze v České republice studovat. Tyto případy pak řeší Ministerstvo školství, mládeže a

⁵¹ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/nostrifikace>, [2018-03-08].

tělovýchovy, často až jako odvolání poté, kdy veřejná vysoká škola vydá zamítavé stanovisko. Uznávání se tím v lepším případě prodlužuje, v horším je zamítnuto. Přitom právě studium oborů, které nejsou v České republice běžné, na kvalitní zahraniční vysoké škole by mělo být žádoucí.

3.4.4 Přehled vývoje Boloňského procesu

Tabulka 1: Přehled vývoje Boloňského procesu

	Mílníky Boloňského procesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
Vize Boloňského procesu	Paříž 1998 Sorbonnská deklarace	* zavádění dvou cyklů studia, * zavádění kreditů ECTS	-----	* reformy propojeny s využíváním tzv. Lisabonské úmluvy o uznávání vysokoškolských kvalifikací v evropském prostoru	* mobilita studentů - <i>nejméně jeden semestr za hranicemi vlastní země</i> , * mobilita pracovníků vysokých škol
	Bologna 1999 Boloňská deklarace	* zavádění dvou cyklů studia, * upřesnění pro prvý cyklus : rovněž platná kvalifikace na evropském trhu práce, * vypracování systému kreditů – podobně jako v systému ECTS.	* výzva k podpoře evropské spolupráce v oblasti zajišťování kvality <i>„se zřetelem na vypracování srovnatelných kritérií a metodiky“</i>	* výzva k zavádění dodatku k diplomu * využití kreditů ECTS v procesu uznávání	* podpora mobility studentů, učitelů a administrativních pracovníků * posílení evropské spolupráce (zárodek společných programů typu "joint degree")

	Mílníky Bo- loňského pro- cesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
Legislativní změny	Praha 2001 Pražské ko- muniké	* zavádění systému založeného na dvou hlavních cyklech, * zmínka o společném rámci vysokoškolských kvalifikací se zavedenými evropskými kredity, „ <i>kteřé zaručí jak přenosovou, tak akumulací funkci</i> “.	* výzva k vytvoření <i>společného referenčního rámce</i> [v oblasti zajišťování kvality] a šíření <i>nejlepších zkušeností</i> .	* výzva <i>k usnadňování akademického i profesního uznávání částí studia i titulů</i> , * <i>ke spolupráci přizvány sítě evropských středisek zabývajících se uznáváním ENIC/NARIC,</i> * <i>zavádění dodatku k diplomu.</i>	* podpora mobility, * společné moduly, kurzy a studijní programy nabízené ve spolupráci institucí různých zemí, (programy "joint degree"), * celoživotní učení, * zapojení univerzit i dalších vysokých škol a studentů jako kompetentních, aktivních a konstruktivních partnerů do utváření EHEA, * posílení přitažlivosti evropského vysokoškolského vzdělávání.

	Milníky Boloňského procesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
	<p>Berlín</p> <p>2003</p> <p>Berlínské komuniké</p>	<ul style="list-style-type: none"> * zavádění strukturovaného studia – tři cykly, * vytvoření národních rámců kvalifikací, * studijní zátěž vyjadřovat ECTS kredity, * výsledky/výstupy z učení – <i>learning outcomes</i> postavené na znalostech, dovednostech a kompetencích absolventa, * profil studijního programu (akademický či profesní). 	<ul style="list-style-type: none"> * vymezení základních rysů národních systémů zajišťování kvality, * výzva E4 Group aby vypracovala soubor společných evropských standardů, návodů a procesů k zajišťování kvality a sloužily i k hodnocení (<i>peer-review</i>) národních agentur pro zajišťování kvality či akreditace. 	<ul style="list-style-type: none"> * závazek, že všechny země Boloňského procesu ratifikují Lisabonskou úmluvu o uznávání * závazek, že každý student obdrží dodatek k diplomu automaticky a zdarma, * výzva k odstranění překážek v programech „<i>joint degree</i>“, a zajištění uznání získané kvalifikace, * důraz na důsledné využívání obou funkcí kreditového systému (transferové i akumulací). 	<ul style="list-style-type: none"> * podpora mobility - granty a půjčky přenositelné, * vysoké školy a studenti - potřeba odpovídajících studijních a životních podmínek studentů bez překážek spojených s jejich sociálním a ekonomickým zázemím, * podpora evropského rozměru ve vysokoškolském vzdělávání * zvyšování atraktivnosti EHEA studenty ze třetích zemí, * celoživotní učení se stane realitou, * vyhodnocení (<i>stocktaking</i>) základních priorit Boloňského procesu (zavádění strukturálních reforem studia, systémů zajišťování kvality a uznávání vzdělání).

	Mílníky Boloňského procesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
Implementace hlavních priorit Boloňského procesu	Bergen 2005 Bergenské komuniké	<ul style="list-style-type: none"> * přijetí zastřešujícího Rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, * sebecertifikace národních rámců vůči evropskému, * vznikl ECTS Users' Guide. 	<ul style="list-style-type: none"> * přijetí společných <i>Standardů a směrnic pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání – ESG,</i> * přijetí principu Evropského registru pro zajišťování kvality ve vysokém školství (EQAR). 	<ul style="list-style-type: none"> * výzva, aby země Boloňského procesu ratifikovaly Lisabonskou úmluvu o uznávání, * závazek k zajištění plné implementace principů Lisabonské úmluvy o uznávání a jejich začlenění do národních právních rámců, * apel na členské země, aby se zabývaly problémy v uznávání, které identifikovala síť středisek ENIC/NARIC, * závazek vypracovat národní akční plány, které usnadní uznávání zahraničních kvalifikací či částí studia, * do budoucna zohlednit v uznávání nově přijaté evropské nástroje - Rámec kvalifikací pro EHEA a ESG, * výzva, aby se státy zabývaly i uznáváním celoživotního vzdělání, tj. takového které nebylo získáno na vysoké škole. 	<ul style="list-style-type: none"> * důraz na doktorská studia, * sociální rozměr Boloňského procesu, * podpora mobility - vzájemná přenositelnost grantů a půjček, * atraktivita EHEA a spolupráce s ostatními částmi světa, * vyhodnocení (stocktaking) základních priorit Boloňského procesu, * poskytnutí dat o mobilitě a o sociálních aspektech.

	Milníky Boloňského procesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
	<p>Londýn</p> <p>2007</p> <p>Londýnské komuniké</p>	<p>* zavádění národních rámců kvalifikací - závazek, že budou zavedeny do roku 2010,</p> <p>* zdůraznění významu kurikulární reformy, která by vedla ke kvalifikaci lépe vyhovující jak potřebám pracovního trhu, tak i dalšího studia,</p> <p>* novelizován ECTS Users' Guide.</p>	<p>* výzva vysokým školám, aby i nadále rozvíjely své vlastní systémy zajišťování kvality, neboť na nich spočívá hlavní odpovědnost za kvalitu,</p> <p>* ustavit Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství (EQAR) pod správou E4 Group</p> <p>* výzva k další celoevropské spolupráci pod vedením skupiny E4 Group v rámci evropských fór pro kvalitu – EQAF</p>	<p>* výzva sítím ENIC/NARIC, aby analyzovaly akční plány týkající se odstraňování přetrvávajících překážek v uznávání kvalifikací a šířily příklady dobré praxe,</p> <p>* zdůraznění významu uznávání kvalifikací a jejich části získaných v zahraničí, jakož i uznávání celoživotního vzdělávání získaného mimo vysokou školu.</p>	<p>* celoživotní učení,</p> <p>* propojení vědy a výzkumu skrze doktorské studium - vhodné kariérní plány a příležitosti pro studující v doktorských programech a začínající výzkumné pracovníky,</p> <p>* sociální aspekty Boloňského procesu</p>
	<p>Leuven/ Louvain-la-Neuve</p> <p>2009</p> <p>Lovaňské komuniké</p>	<p>* prodloužen termín zavedení a sebecertifikace národních rámců kvalifikací do roku 2012,</p> <p>* novelizován ECTS Users' Guide,</p> <p>* v každém ze tří cyklů by měly být ve struktuře studijních programů vytvořeny příležitosti pro mobilitu.</p>	<p>* v roce 2008 byl ustaven Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství (EQAR),</p> <p>* E4 Group požádána, aby pokračovala v dalším rozvíjení evropské spolupráce v zajišťování kvality a aby zajistila, že vyhodnocení EQAR.</p>	<p>* důraz na uznávání v rámci celoživotního učení,</p> <p>* rozpracovat doporučení z analýzy národních akčních plánů v oblasti uznávání vzdělání či jeho části získaného v zahraničí.</p>	<p>* sociální rozměr: rovný přístup ke studiu a větší úspěšnost v jeho dokončování,</p> <p>* celoživotní učení,</p> <p>* zaměstnatelnost absolventů,</p> <p>* učení orientované na studenta (<i>student-centred learning</i>) a vzdělávací poslání vysokého školství,</p> <p>* propojení vzdělávání a výzkumu s cílem pěstovat inovace a tvořivost,</p> <p>* otevřenost vysokých škol globální spolupráci a internacionalizaci jejich hlavních činností</p> <p>* podpora mobility (20 % absolventů v EHE do r. 2020 absolvovalo část studia v zahraničí),</p>

	Mílníky Boloňského procesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
					<p>* zlepšené a zvýšené shromažďování dat poslouží jako základ pro hodnocení priorit Boloňského procesu,</p> <p>* veřejné financování vysokých škol zůstává prioritou.</p>
Vyhlášení EHEA	Vídeň a Budapešť 2010 Vídeňsko-Budapešťská deklarace	vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání			

	Mílníky Bo- loňského pro- cesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
	<p>Bukurešť 2012 Bukurešťské komuniké</p>	<p>* důraz na smysluplnou implementaci výsledků/výstupů z učení (<i>learning outcomes</i>) pro správné zavedení kvalifikačních rámců, kreditového systému, dodatku k diplomu, * propojit výsledky/výstupy z učení s ECTS kredity a studijní záležitosti, * státy, které ještě nezavedly národní rámce kvalifikací, by měly znásobit své úsilí.</p>	<p>* žádost ministrů o revizi ESG (E4 Group a EQAR), * přijato hodnocení EQAR , * ministři vyzvali členské státy, aby vysokým školám umožnily nechat se hodnotit libovolnou agenturou registrovanou v EQAR a její rozhodnutí uznaly i pro účely národního systému zajišťování kvality.</p>	<p>* 2011 skupina expertů sítě ENIC/NARIC zpracovala evropský manuál, který měl být jedním z nástrojů snazšího uznávání (<i>European Area of Recognition Manual</i>), * pod vedením Evropské komise ustavena pracovní skupina („<i>Pathfinder group</i>“), která měla nalézt postupy pro automatické uznávání kvalifikací.</p>	<p>* stabilní financování vysokých škol, * sociální dimenze - odstraňování nerovností (v přístupu na vysokou školu), * učení orientované na studenta (student-centred learning) * zlepšování zaměstnatelnosti absolventů (spolupráce se zaměstnavateli při tvorbě studijních programů), * zvyšování mobility, plná přenositelnost grantů a půjček * podpora programům joint degree, * vytváření znalostních aliancí pro spolupráci ve vědě a výzkumu.</p>

	Milníky Bo-loňského procesu	Hlavní prioritní oblasti			Ostatní prioritní oblasti
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání	
Vysoké školy jako nástroj řešení ekonomické krize	Jerevan 2015 Jerevanské komuniké	<p>* revidovaný ECTS Users' Guide, který přinesl metodiku navázání ECTS kreditů na výsledky/výstupy z učení, dále:</p> <ul style="list-style-type: none"> - představil společné principy pro utváření studijních programů, - ukázal, jak mohou kredity ECTS přispívat k zajišťování kvality vysokoškolských programů, - přinesl příklady, jak hodnotit, zda jsou kredity správně nastaveny, <p>* po letech váhání tzv. "krátký cyklus" ukotven v <i>Zastřešujícím rámci kvalifikací pro EHEA</i>.</p>	<p>* umožnit agenturám pro zajišťování kvality najít si vhodnou agenturu registrovanou v rámci EQAR a uzнат její hodnocení,</p> <p>* od systémů kvality příklon k hodnocení a zajišťování kvality výuky a učení a kvality studijních programů.</p>	<p>* odhodlání, že do roku 2020 budou vysokoškolské kvalifikace automaticky uznávány v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.</p>	<p>* obnovená vize Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (mobilita, automatické uznávání, implementovány struktury, důvěryhodnost, vysokoškolské vzdělávání přispívá k vytváření inkluzivních společností, na demokratických hodnotách a lidských právech),</p> <p>* tři základní cíle dalšího rozvoje Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zvyšování kvality a relevance vzdělávání, - podpora zaměstnatelnosti absolventů v průběhu pracovního života, - zvyšování inkluzivity národních systémů směrem k imigrantům či jiným segmentům studentské populace, <p>* implementace základních strukturálních reforem</p> <p>* pomoc zemím, které reformy zatím uspokojivě neprovedly.</p>

3.5 Hodnocení/Vnímání Boloňského procesu

Po celé období se Boloňský proces setkával a setkává s rozporuplnými reakcemi. Rozporuplnost hodnocení změn způsobených Boloňským procesem, různé dopady na různé země, a dokonce instituce v jednom státě zmiňuje u nás např. studie Bendla, Voňkové a Zvírotského (Bendl et al. 2013). Hlavním cílem studie bylo zhodnotit dopad boloňských reforem na učitelské studium. V úvodních kapitolách se autoři věnují Boloňskému procesu obecně, jeho historii, principům, implementaci do vysokoškolského sektoru a některým dopadům. Autoři se zamýšlejí nad řadou dokumentů, které v rámci Boloňského procesu vznikly. Tvrdí, že „oficiální“ zprávy a hodnocení nesměřovaly k otázkám smysluplnosti procesu, jeho podstaty, dopadům na vysokoškolské systémy, braly jej jako danost, a tudíž se zabývaly pouze hodnocením pokroku, jakého bylo v implementaci priorit dosaženo (Bendl et al., 2013). To je do značné míry pravda, neboť reformy byly vždy pojímány jednotlivě, jednotlivě hodnoceny a málokdy byly propojovány jednotlivé nástroje či kroky strukturálních reforem navzájem. I v rozsáhlých mezinárodních zprávách, jakými bylo např. nezávislé hodnocení Boloňského procesu zpracované konsorciem pod vedením Centra pro studium vysokoškolské politiky (CHEPS) při Univerzitě v Twente⁵² nebo rozsáhlé implementační zprávy zpracované Eurydice za přispění Eurostatu a šetření Eurostudent z let 2009–2012, či předchozí zprávy o implementaci Boloňského procesu, tzv. *Stocktaking Reports* (2005, 2007), hodnotí jednotlivé priority a dopady procesu jako celku se nezabývají.

Vedle těchto dokumentů vznikaly od roku 2003 zprávy, které zpracovávali studenti. Lze je zařadit mezi oficiální dokumenty, neboť jejich výsledky byly pravidelně prezentovány na konferencích ministrů, jednalo se přitom často o velmi kritické zprávy. To, že studenti nikdy nepolemizovali s podstatou Boloňského procesu, mohlo být způsobeno i tím, že jim jeho idea vyhovovala, neboť očekávali více flexibility a volného pohybu po evropských vysokých školách. Nicméně způsob implementace a nástroje se stávaly předmětem jejich kritiky. To ostatně naznačují i autoři výše zmíněné studie: „*než aby ho chápali jako neúspěšně dokončený [Boloňský proces], doufají v jeho pozitivní vývoj v budoucnosti*“ (Bendl et al., 2013: 25).

⁵² Jednalo se o dokument s názvem „*Hodnocení pokroku v reformách vysokého školství*“ (Assessment of Progress in Higher Education Reform). Vznikl pod vedením konsorcia složeného z výzkumných institucí CHEPS (Centrum pro vysokoškolské politiky při Univerzitě Twente: <http://www.utwente.nl/cheps/>), INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung – Kassel: <http://www.incher.uni-kassel.de/>) a ECOTEC (Mezinárodní výzkumné, konzultační a manažerské středisko pro poskytování služeb v rozvoji sociálních a ekonomických služeb: <http://www.ecotec.com/>).

Mezi „oficiální“ dokumenty z podobných důvodů patří také rozsáhlé analýzy a hodnocení zpracovávané v letech 1999–2015. Studie z let 1999 a 2001 společně pod patronátem *Konfederace evropských rektorských konferencí a Asociace evropských univerzit* a v následujících letech, kdy došlo ke sloučení těchto dvou organizací do Evropské asociace univerzit (EUA), pod patronátem EUA. Tyto studie velmi obsáhle na základě výzkumů informují o problémech, které s implementací priorit Boloňského procesu souvisely, velmi významně monitorují i situaci v restrukturalizaci studia

Taktéž každé dva roky organizované Konvence evropských univerzit široce diskutovaly problémy spojené jak s implementací Boloňského procesu, tak s dalšími reformami a vývojem vysokého školství v Evropě. Byly na nich představovány první závěry *Trends*, z každé konvence univerzit i konference studentů byla připravena poselství, která byla představiteli univerzit prezentována na příslušné konferenci ministrů. Tam byla diskutována a často se jejich závěry stávaly součástí klíčových dokumentů Boloňského procesu. Kromě výše uvedeného byla mezi konferencemi ministrů organizována celá řada seminářů a workshopů, jejichž výsledky se také stávaly součástí ministerských komuniké. Jako příklad mohou sloužit semináře organizované v Helsinkách 2001 a 2003. V prvním případě byl diskutován první (bakalářský) cyklus/stupeň studia, v druhém magisterský. Obdobně je možné jmenovat dva semináře organizované v Salcburku 2005 a 2007, které byly věnovány doktorskému studiu. Účastníci seminářů vytvořili tzv. Salcburské principy, které by měly doktorské programy v Evropě respektovat. V současné době mohou tvořit určitou protiváhu reform, které představila pro oblast doktorského studia v posledních letech Evropská komise. Dalším příkladem může být přijetí základních deskriptorů pro první, druhý a třetí cyklus studia, které zpracovala „*Joint Quality Initiative*“. Ty byly široce diskutovány s akademickou veřejností a staly se základem zastřešujícího Rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Koncepce zabezpečení kvality, standardy/principy a metodické postupy v otázkách kvality jsou v Boloňském procesu svěřeny téměř výlučně vysokým školám, studentům a agenturám pro zajišťování kvality. Obdobně měl veliký vliv tzv. *Tuning Project*, jehož smyslem byla pomoc vysokých škol vysokým školám při implementaci boloňských reform. Projekt přistupoval k reformám oborově, v závislosti na příslušném cyklu/stupni studia. Vzbudil pozornost nejenom mezi vysokými školami v Evropě (již v počátečních fázích se jich účastnilo sto a více), ale i v Latinské Americe či v USA, Rusku, Africe nebo Střední Asii. Příkladů by se jistě našlo více.

I když bylo dosaženo určitého konsensu – mezi zeměmi, mezi ministerstvy a vysokými školami, se studenty atd., vynořila se řada problémů spojených s implementací. Zmiňuje je studie (Bendl

et al., 2013), která také představuje řadu kritických názorů. Asi nejznámějším kritikem Boloňského procesu se stal rakouský filozof Konrád P. Liessmann. Ve své eseji „Teorie nevzdělanosti“ formuluje řadu otázek, které by před implementací reformy měly být položeny a než k reformám dojde, měl by následovat pokus o jejich zodpovězení. Nepodrobuje kritice jenom Boloňský proces, ale téma daleko závažnější, totiž naši „společnost vědění“. Boloňský proces pak Liessmann z tohoto pohledu ukazuje jako nástroj přispívající k vývoji vysokoškolského vzdělávání, ve kterém znalosti jsou zaměňovány za informace, proces vzdělání je droben do různých modulů, což taktéž přispívá k tomu, že se ztrácí schopnost syntézy a kritického myšlení, nikoliv rozvoji znalostí a vědění, jak deklarují prohlášení ministrů (Liessmann, 2008). Slabou stránkou této eseje je to, že nenabízí žádná řešení, např. alternativu k Boloňskému procesu. Jelikož k masifikaci evropských systémů vzdělávání došlo, univerzity musejí obstát v prostředí, které se vyvíjí nesrovnatelně rychleji než kdy dříve, soutěží o studenty, učitele, soutěží s dalšími poskytovateli vzdělávání či výzkumu atd. Přesto se očekává, že nabídnou kvalitní a hluboké vzdělání postavené na nejnovějším vědění, a to segmentu studentů, který se diametrálně liší od toho, který na ně vstupoval dříve.

Jan Sokol, který byl v letech 1998–1999 ministrem školství a byl iniciátorem přistoupení k České republice k Sorbonnské deklaraci, nahlíží na Boloňský proces zcela jinak. Jeho pohled jenom dokládá rozporuplnost, se kterou byly cíle Boloňského procesu přijímány: *„Když jsem v roce 1998 dostal na stůl Pařížskou deklaraci a první návrh té Boloňské, měl jsem z nich velkou radost. Mířily totiž přesně tím směrem, který jsme si jen tak „platonicky“ rozmyšleli už za minulého režimu a který pak kolega Pinc od roku 1993 realizoval na IZV⁵³ UK. Inspirace byla ovšem americká: „Liberal education“ a konkrétněji harvardská College – i když jsme věděli, že podobně to chodilo i na naší univerzitě až do josefínské a vlastně až do Thunovy reformy. Na to, co jsme už pět let dělali, seděla Boloňa úplně dokonale, a k tomu byla tak volná a široká, že se nám zdálo, že se v ní musí najít skoro každý [...] nejenom proto, že to tak dělají v Americe, a i dnes jsem přesvědčen, že je to přiměřená odpověď na radikální proměny společnosti, které k nám nenápadně dorazily. [...] Rychle přibývá mladých lidí, kteří po maturitě ještě nevědí, co si se sebou počít, kam by se chtěli vydat [...] To je něco jiného než situace, na níž kdysi odpovídal slavný Humboldtův model, výborně vymyšlený pro jedno procento mimořádně nadané a motivované populace. [...] Najednou se na univerzity tlačí polovina ročníku, která chce studo-*

⁵³ Institut základů vzdělanosti.

vat, ale neví co [...] Naše vysoké školy přitom nabízejí na jedné straně vcelku rozumné programy například technického nebo lékařského vzdělávání, které připravují na celoživotní povolání, kam se ale uchazeči příliš nehrnou: nechtějí se totiž „definitivně“ rozhodnout a strávit pět let studiem něčeho, co pak možná nebudou chtít dělat. Hrnou se proto na programy akademičtější, zejména společenskovední a humanitní, které je ovšem už od začátku nutí ke specializaci, jako kdyby se všichni mohli uplatnit na vysokých školách nebo ve vědě“ (Sokol, 2011).

Na konferenci ministrů v Bukurešti (2012) bylo rozhodnuto pokusit se o „nový“ pohled na nástroje, které Boloňský proces vytvořil – kreditové systémy, dodatek k diplomu, standardy a směrnice pro zajišťování kvality, kvalifikační rámce, výsledky učení apod. Tyto nástroje byly dosud hodnoceny izolovaně a dosud se nepodařilo nahlédnout na ně v jejich propojení a dopadech, jaké mají na vývoj vysokoškolských systémů v jednotlivých zemích, v Jerevanu (2015) pak byly přijaty revidované směrnice pro zajišťování kvality i pro kreditové systémy spolu s doporučeními, jak postavit studijní programy.

Na vývoj vzdělávání a jeho proměny měl a má bezesporu vliv bouřlivý rozvoj moderních technologií a jejich dostupnost širokým vrstvám společnosti. Také ony zasahují nenápadně do oblasti vzdělávání a mění nejenom metodiku výuky na vysokých školách, ale stupňují i konkurenci a tlak na vysoké školy, a to v rámci globální soutěže, avšak nikoliv mezi univerzitami, ale soutěže s dalšími poskytovateli vzdělávání. V poslední době se objevují noví poskytovatelé, kteří staví na předchozí zkušenosti potenciálního studenta či posluchače a na mentorství. Např. nedávno rozpoutaly velikou diskusi kurzy MOOC (masové otevřené on-line kurzy),⁵⁴ které dnes nabízejí i špičkové univerzity z celého světa. Podobně v oblasti výzkumu je špičkový výzkum produkován nejenom na univerzitách, ale i řadou dalších poskytovatelů (Barber et al., 2013). Proto i v rámci Boloňského procesu jsou tyto otázky posouvány do popředí, jak ukazují priority posledního, Jerevanského komuniké ministrů. Od strukturálních reforem se priority přesunuly k oblastem politik⁵⁵, a to výrazně propojených s „modernizační agendou“ Evropské komise.

⁵⁴ MOOC patří mezi trendy, které zásadním způsobem mohou změnit systém vzdělávání. Je možno se přihlásit do libovolného kurzu a studovat nebo se nechat inspirovat. Např. webové prostředí Coursera nabízí více než 600 kurzů od více než sta poskytovatelů. Kurzy zde nabízejí špičkové světové univerzity z celého světa. Dostupné na: <https://www.coursera.org/> [cit. 2014-02-21].

⁵⁵ Ve výzkumu Evropské asociace univerzit (Trends VII) více než 43 % vysokých škol odpovědělo, že ekonomická krize negativně ovlivnila jejich finanční situaci. Větší měrou pak zasáhla státy jižní a střední Evropy než její severní a západní části. To potvrzují i nálezy observatoře pro financování zřízené Evropskou asociací univerzit (Sursock 2015: 23). Špatný ekonomický výhled byl doprovázen rostoucí nezaměstnaností absolventů vysokých

Studie Trends VII (2015) tento vývoj potvrdila a ukázala, že boloňské reformy nejsou již zdaleka v centru zájmu evropských vysokých škol, že každá země hájí své zájmy,⁵⁶ většinou ovlivněné důsledky ekonomické a finanční krize. V důsledku toho je evropský prostor v oblasti vysokého školství rozrůzněnější a rozdrobenější, než býval v předchozím období, kdy byla implementace Boloňského procesu mezi hlavními prioritami a byla ovlivňována společným zájmem států na strukturálních reformách. Jedním z trendů, které studie naznačila, je ten, že země, které se Boloňskému procesu intenzivně věnovaly v předchozích obdobích, jej začínají podporovat méně (např. severské země či pobaltské republiky). To může být důsledek toho, že hlavní reformy byly naplněny a nyní existují „*miliony anonymních nositelů myšlenek a ducha Boloňského procesu*“, který naplňují ve své každodenní realitě (Sursock 2015: 36). Tato skutečnost by neměla být ignorována ani těmi, kteří určují vysokoškolskou politiku a samozřejmě tato skutečnost také s sebou nese kritický přístup, opozici a nesouhlas (ibid.). Uvedme níže několik příkladů, na něž studie upozornila.

Národní rámce kvalifikací se zatím nepodařilo v evropském prostoru implementovat, ačkoliv je možno je pokládat za jeden ze základních nástrojů Boloňského procesu. Kodifikují strukturované studium, propojují studijní programy a výsledky učení i jejich napojení na kreditový systém ECTS. Vysoké školy mu ve svých odpovědích vyjádřily velmi rozpačitou podporu, dokonce ani všechny vysoké školy v jedné zemi neodpověděly stejně na otázky, zda národní rámec kvalifikací existuje a zda je využíván. Pozitivní odpovědi přišly pouze ze čtyř zemí (Belgie, Holandska, Irsko a Spojeného království Velké Británie a Severního Irsko).⁵⁷ Tam, kde tento nástroj uspokojivě funguje, jej instituce označily za užitečný či velmi užitečný, a to ve čtyřech směrech: slouží větší transparentnosti a usnadňuje porovnání dosažených kvalifikací i mezi různými vysokými školami i mezi sektory vzdělávání, napomáhá přesnější formulaci výsledků

škola. Sursok ve výše zmíněné publikaci uvádí 50 % nezaměstnanost ve Španělsku či 60 % v Řecku, v rámci celé Evropské unie pak pět milionů v roce 2014. Řada členských států posílila ve svých politikách důraz na spolupráci s podnikatelskou sférou, případně obecně se zaměstnavateli, získávání dalších finančních zdrojů z mezinárodních projektů či z komercializace výsledků vědecké a výzkumné práce a přenosu poznatků a technologií do praxe a na zaměstnatelnost absolventů (rozvoj tzv. měkkých dovedností včetně podnikatelských schopností). Např. v pravidlech financování v České republice se zaměstnatelnost absolventů dostala mezi ukazatele kvality v rámci pravidel financování vysokých škol.

⁵⁶ Usnadňuje to i fakt, že vysoké školství je řízeno národními státy.

⁵⁷ Ve Velké Británii existují tři kvalifikační rámce, které se navzájem liší: Anglie a Severního Irsko, Walesu a Skotska. Všechny tři jsou sebecertifikovány k Evropskému rámci kvalifikací (EQF) Evropské unie.

učení, napomáhá zajišťování kvality vzdělávání a podporuje mezinárodní mobilitu (Sursock 2015: 38).

Poměrně podrobně se výzkum *Trends VII* věnoval systémům zajišťování kvality. To je jednoznačně téma, které z boloňských politik nabývá na významu a stává se jedním z nejdůležitějších. Tak se vyjádřily tři čtvrtiny dotazovaných institucí. Evropský rámec je tvořen revidovanými *Standardy a směrnicemi pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (ESG)* a Evropským registrem pro zajišťování kvality ve vysokém školství (EQAR). Důležité je v tomto směru evropské fórum EQAF (*European Quality Assurance Forum*), které se pravidelně schází od roku 2005. Největší rozvoj od počátku 21. století, zejména po vzniku EQAF, byl zaznamenán v interním hodnocení vysokých škol, instituce jej propojují se svým plánováním a strategickým rozvojem (Sursock 2015: 39), zapojují do něho ve větší míře studenty, což nebylo do roku 2010 zdaleka rozšířenou praxí. V tomto případě se zpožděním několika let byl zaznamenán podobný vývoj i v České republice.

I ve vnějším zajišťování a hodnocení kvality dochází ke změnám. Evropská síť pro zajišťování kvality ve vysokém školství zaznamenala posun v činnosti národních agentur pro zajišťování kvality směrem k institucionálním auditům, které vycházejí z poslání vysokých škol, jsou flexibilnější, více se věnují i kontextu, ve kterém daná škola působí, zaměřují se na vnitřní hodnocení institucí (jeho rozvoj) a jejich pojetí kvality (*quality culture*). Protipólem pak jsou mezinárodní rankingy vysokých škol, které vytvářejí jejich celosvětová srovnání na základě měřitelných ukazatelů. Zaznamenány byly také zvýšené požadavky na to, aby instituce zpracovávaly různé zprávy, např. o zaměstnatelnosti a kariérním rozvoji svých absolventů. Lze to považovat za jeden z rysů zvyšujícího se tlaku na odpovědnost vysokých škol (*accountability*) vůči společnosti. Jiným rysem je pak např. začleňování různých externích spolupracovníků do řídicích grémií, grémií hodnotících kvalitu apod. Hodnocení kvality či excelence se také stávají svázanějšími s financováním, a tudíž více závislé na měnícím se politickém kontextu, ten zase na tom, jak se mění orientace vládní politiky a v důsledku toho změny širšího regulačního rámce. Dalším motorem změn je vznik různých agentur, které se zaměřují na zajišťování a hodnocení kvality. Jedná se o agentury profesně zaměřené, specializující se na nové způsoby výuky (ICT), profesní organizace apod. Dalším zaznamenaným trendem byly zvýšené požadavky na mezinárodní hodnocení, tři čtvrtiny těchto hodnocení, uvádí se v *Trends VII*, jsou iniciovány samotnými vysokými školami, zbývající čtvrtina ministerstvy. Většinou ale musejí instituce projít vnějším národním hodnocením, takže mezinárodní hodnocení je prováděno ještě nad rámec všech povinností spojených se zajišťováním a hodnocením kvality. Zatím pouze

výjimečně je uplatňována myšlenka, se kterou byl zakládán EQAR (Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství), tedy že bude možné, aby si vysoká škola vybrala libovolnou agenturu, kterou EQAR zaregistroval, tedy prověřenou a důvěryhodnou, a její hodnocení by bylo dostatečné i pro uznání na národní úrovni. Tímto by mohly vysoké školy získat jak velmi cenný mezinárodní pohled, tak vyřešit požadavek na vnější hodnocení a nemusely by toto hodnocení podstupovat „navíc“.

Zásadním cílem Boloňského procesu (již uvedeným v Sorbonnské deklaraci) byl volný pohyb studentů v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Nezbytným předpokladem k tomu bylo, aby vzdělání, které student v zahraničí získá, bylo uznáno a začleněno do jeho studijního programu. Proto vznikla řada iniciativ, která měla toto uznávání usnadnit. Existuje evropská síť národních středisek zabývajících se uznáváním (ENIC/NARIC Network), program ERASMUS, dokonce v rámci Boloňského procesu jediná mezinárodní smlouva Lisabonská úmluva o uznávání. Nicméně Evropská unie studentů ve svém šetření z roku 2012 identifikovala uznání studia v zahraničí jako druhou nejdůležitější překážku mobility, hned po finanční náročnosti. Fakt, že uznávání náleží k často zmiňovaným překážkám mobilit, potvrzují i další studie (Sursock 2015: 46). Přes problémy je ze studie *Trends VII* zřejmé, že vysoké školy berou uznávání velmi vážně, mají pro tento účel vypracované systémy, tyto systémy řada z nich vyhodnocuje a zlepšuje.

Studie se také zabývala otázkou autonomie vysokých škol. Během první dekády 21. století získaly sice instituce více autonomie, nicméně účelové finanční prostředky, požadavky na zpracovávání zpráv, které je nezbytnou podmínkou přidělení finančních prostředků, či financování navázané na hodnocení kvality či excelence, která je ale určována zvnějšku (veřejností), kladou vysoké nároky na vnitřní systémy institucí, zvyšují byrokratickou zátěž, ale zejména vyvíjejí tlak na vysokou školu, aby za kvalitu považovala to, co je podporováno finančně. Důsledkem je více manažersky pojaté řízení vysokých škol a odklon od řízení kolegiálního (jako méně efektivního) i proto, že je na vysoké školy vyvíjen tlak, aby vykonávaly více činností při nižším (stejném) financování (Sursock 2015: 55).

Studie se pokusila zachytit vnější faktory, které ovlivňují charakteristiky studentů, kteří studují na vysokých školách. Jedním z výrazných trendů je posun zájmu studentů směrem k profesně orientovanému studiu (ekonomie, inženýrská studia, právo apod.). Studie poukazuje na to, že za tímto zvýšeným zájmem je třeba hledat nejenom ekonomickou krizi a problémy se zaměstnatelností absolventů, ale také národní politiky, které podporují přístup do profesně zaměřených

studijních programů, naopak omezují přístup do těch, které přímou návaznost na povolání nemají, tj. akademicky zaměřené. Rostou počty studentů na vysokých školách, podle šetření EUA je tento nárůst způsoben větší otevřeností vysokých škol, a to vůči skupinám „netradičních“ studentů (41 % dotázaných), vedle handicapovaných studentů, téměř 30 % institucí zaznamenalo nárůst dospělých studentů a přibližně stejný počet pak studentů z ekonomicky znevýhodněného prostředí. Narostl i počet studentů, kteří se dostali na vysokou školu bez ukončeného středoškolského vzdělání, a to na 17 %, této skupině se zejména otevřely německé (téměř 70 %) a irské (téměř 60 %) univerzity. Asi pětině institucí narostl podíl studentů z etnických menšin, přičemž 40 % institucí sdělilo, že tuto informaci nemohou sbírat (Sursock 2015: 63–68). Většina (téměř 70 %) vysokých škol, mezi nimi většina respondentů z České republiky, hlásilo nárůst počtu zahraničních studentů ze zemí mimo EU a téměř stejný podíl institucí (64 %) znamenal nárůst počtu studentů ze zemí EU. Evropské vysoké školy (celkem 40 % respondentů) odpověděly, že jejich prioritou je ještě více se otevřít zahraničním studentům.

Vysoké školy se shodly více než 90% většinou, že internacionalizace přispívá k lepší kvalitě vzdělávací činnosti (Sursock 2015: 71). Jmenována byla zejména mobilita studentů a akademických pracovníků, mezinárodní spolupráce v rámci vzdělávací činnosti, zahraniční studenti a mezinárodní spolupráce na výzkumných projektech. Asi čtvrtina respondentů zmínila výuku v angličtině a zahraniční učitele. Tři z výše zmíněných aspektů směřují k „*internationalisation at home*“, tedy mezinárodnímu rozměru výuky přímo na dané vysoké škole. Jsou jimi zahraniční studenti, zahraniční učitelé a výuka v anglickém jazyce. Do značné míry podporuje rozvoj mezinárodní atmosféry na fakultách a katedrách i mezinárodní spolupráce ve vzdělávací činnosti a mezinárodní spolupráce ve výzkumu. Ze všech těchto aktivit mohou mít prospěch i ti studenti, kteří z různých důvodů nemohou vycestovat.

Druhým faktorem, který respondenti označili za motor změn, je e-learning a využívání nových technologií ve vzdělávací činnosti. Za hlavní přínosy školy označily flexibilnější nabídku studijních příležitostí a efektivnější využívání času během přímé výuky, asi pětina institucí uvedla, že o výhodách e-learningu dosud není přesvědčená. Pouze asi 16 % institucí využívá on-line kurzy na celé univerzitě, asi 40 % pouze na některých fakultách a asi jedna pětina uvedla, že jej využívají pouze někteří učitelé. Tento přístup může signalizovat, že zavádění nových technologií do výuky není organizováno z celouniverzitní úrovně, ale záleží na iniciativě jednotlivých fakult či akademických pracovníků. Nicméně ve zprávě docházejí k závěru, že technologické změny ovlivňují výuku, vztah mezi studenty a učiteli, ale zejména vztah ke znalostem a ke

zdrojům, včetně vyučujících a knihoven (Sursock 2015: 73–75). Přesto zde existuje nezastupitelná role vysoké školy vést studenty ke kritickému myšlení, jehož prvním krokem musí být kritické vyhodnocení zdrojů informací a jejich přetavení ve znalosti.

Nadále pokračovala implementace výsledků učení a jejich stanovování ve všech studijních programech. V řadě zemí vysoké školy jejich využívání hodnotí kladně, nikoliv však ve všech (Sursock 2015: 93). Nicméně přesto se nestává, že by docházelo k revizi kurikul.

V České republice jsou ke každému studijnímu programu požadovány cíle vzdělávání (Nařízení vlády č.275/2016 Sb. o oblastech vzdělávání ve vysokém školství), které zahrnují „*odborné znalosti, dovednosti a další kompetence a charakteristických profesí, zejména pak profesí regulovaných, které jsou relevantní*“ (ibid.), tedy svým vymezením odpovídají výsledkům/výstupům z učení (*learning outcomes*⁵⁸). Problém může spočívat v tom, jak jsou v konkrétních studijních programech definovány a do jaké míry jsou navázány na kurikula studijního programu.

Ještě důležitější však je pečlivě vyhodnotit, kam se posunuly studijní programy na vysokých školách z hlediska jejich dopadu na vzdělanost absolventů. Studie *Trends VII* ukázala, že je třeba vzít v úvahu změněnou studentskou populaci, ptát se, jaký základ by studenti měli dostat, aby dokázali zvládat problémy globalizované společnosti, získali základ pro své budoucí občanské postoje a taktéž se dokázali uplatnit, a to v dlouhodobé perspektivě, kdy budou muset často měnit nejenom zaměstnání, ale často i profese. V neposlední řadě je třeba mít na mysli i postavení jednotlivých fakult v rámci univerzity či univerzity v rámci určité země, regionu, evropské či globální soutěže. Někdy se zdá, že vysoké školy mají své poslání, které je předurčuje k působení např. v mezinárodním prostředí, nebo naopak ve svém regionu. Z výše uvedené eseje Barbera a kol. je zřejmé, že otázkou nebude, zda působnost univerzity je mezinárodní či lokální, ale že dojde k něčemu, čemu někteří autoři říkají „glokalizace“, tedy že globální zdroje je třeba hledat i uplatňovat lokálně. Odtud pochází i neologismus „glokalizace“. Peter Scott, nahlíží na vysoké školy jako na instituce, které hrají klíčovou roli zprostředkovatele mezi globálním a lokálním a současný vývoj od nich vyžaduje angažovat se na poli mezinárodním i regionálním či lokálním. Scott dále vysvětluje jiný aspekt glokalizace na tématu migrace, která je podle něho masovou i elitní záležitostí. Azylantí, uprchlíci a migranti všeho druhu „jsou

⁵⁸ „Výstupy z učení (*learning outcomes*) jsou výslovným vyjádřením znalostí, dovedností a dalších způsobilostí, které musí student prokázat, aby mu byla příslušná kvalifikace udělena. Výstupy z učení se samozřejmě odvozují od všech ostatních složek kvalifikace“. Viz např. definici obsaženou (Nantl et al., 2011).

stejně mobilní jako světové elity. V Severní Americe a v západní Evropě hrají neelitní vysoké školy při přijímání a začleňování těchto lidí do hostitelských zemí stejně důležitou roli jako „špičkové“ univerzity při generování globálních elit. Jde o dva rovnocenné aspekty globalizace, a tudíž stejně významné prvky internacionalizace vysokoškolského vzdělávání. (Scott, 2012).

I výše uvedené aspekty by se měly projevit v přemýšlení o tom, které programy potřebují revizi svých kurikul (např. by měly být vyučovány jako dlouhé kvalifikační studium). Studie Bendla, Voňkové a Zvírotského (2013) uvádí jako jeden z negativních dopadů strukturace učitelského studia, že do bakalářských programů v některých učitelských oborech se nehlásí studenti, případně, že po dosažení bakalářského stupně nepokračují v magisterském studiu, a tudíž nemohou získat kvalifikaci učitele (Bendl et al., 2013). Je otázkou, zda by dlouhé studium tuto situaci zlepšilo či naopak zhoršilo, jak uvádí Sokol (2011). Nejde o jakoukoliv obhajobu strukturovaného studia učitelství, neboť důvody by měly vycházet zejména z obsahu studia, z měnících se požadavků na učitele případně z postavení a dalšího vývoje pedagogických fakult např. směrem k celoživotnímu vzdělávání učitelů či řešení stávajících společenských problémů (např. v České republice s nekvalifikovanými učiteli).

S tím souvisí i otázka, do jaké míry původní vize Boloňského procesu skutečně dokázala předvídat budoucí rychlý vývoj. Haug uvádí, že sice většina zemí Boloňské reformy provedla, ale jejich hloubka a kvalita se velmi liší „mezi zeměmi, školami i obory“ (Haug, 2009). Obdobné je i vyznění studie *Trends VI* (Sursock, Smidt, 2010) i *Trends VII* (Sursock, 2015). Snaha představit a zavést společné nástroje, které by pomohly porozumění nově vznikajícím kvalifikacím, ať již se jedná např. o výsledky učení nebo kredity, byla taktéž různými zeměmi i různými univerzitami vykládána různě. O tom svědčí např. dodnes přetrvávající různá pojetí obou výše zmíněných nástrojů, a nejenom těchto nástrojů (Eurydice, 2012; Sursock, Smidt, 2010). Zejména v první etapě, a ještě i v počáteční fázi etapy druhé Boloňský proces často nabízel spíše témata k přemýšlení a hledání společných řešení a příkladů dobré praxe než hotová řešení, která by mohla být realizována. „*To, co bylo zamýšleno jako pozvání k přemýšlení, bylo v řadě zemí transformováno do povinnosti striktně dodržovat – ať již z nedostatku informací či jako výsledek zavádění nové legislativy či mechanismů zajišťování kvality*“ (Haug, 2009: 5). Haug dále upozorňuje na to, že ač Evropa měla harmonizovat své struktury, měla si naopak zachovat či prohloubit různorodost v programech – ať již v jejich orientaci či obsahu, metodách výuky apod. Místo toho byla výzva k harmonizaci struktur mylně vykládána jako nezbytnost sladění obsahu. Tak např. některé země ze svých zákonných předpisů „*odstranily flexibilitu, která byla*

[naopak] *záměrně vestavěna do nástrojů Boloňského procesu na evropské úrovni. Principy byly přeměňovány a aplikovány formou administrativních pravidel [...]*“ (Haug, 2009: 5). Jako příklad Haug uvádí kreditové systémy nekonsistentně zaváděné, nerespektované zásady pro zajišťování kvality či vznik nových programů zcela mimo vzájemně odsouhlasené struktury. Dále dodává, že „Boloňa“ byla často využívána k prosazování nepopulárních změn včetně legislativních, aniž měly s boloňskými reformami cokoliv společného. Dělo se tak jenom proto, aby byly snáze (nebo vůbec) prosazeny – logicky jako nátlakové. Haug uvádí např. zvýšené poplatky za studium zejména na magisterské úrovni, nahrazování grantů půjčkami – což následně vyvolalo protesty studentů – špatně nastavená očekávání, že kratší bakalářské programy přinesou ekonomické úspory, potlačování některých „neefektivních“ oborů, přetěžování vysokých škol i jednotlivců novou formou hodnocení, které však staví na byrokratickém posuzování a o kvalitě nic nevyovídá („*evaluative bureaucracy*“) atd.

Je tedy nezbytné vyhodnotit, jak se studijní programy proměnily, jak vyhovují potřebám společenského vývoje, zda slouží vzdělanosti či – jak uvádí Konrád Liessmann – prohlubují nevzdělanost budoucí generace. Kde se za kritikou skrývá špatně provedená restrukturalizace studia a proč se tak stalo? Kde byl např. na vině časový tlak, kde byla restrukturalizace skutečně nevhodná, kde ale např. proběhla pouze formálním rozdělením na dvě části? V úvahu je taktéž třeba vzít i fakt, že takto zásadní reforma významné většiny studijních programů proběhla zhruba během jedné jediné dekády. A taktéž proměna Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, jak byla popsána výše. Povzbudivé je, že kvalitě výuky a vzdělávání je věnována větší pozornost a *Trends VII* ukázaly, že skutečně reformy pokročily do fáze každodenního života na vysokých školách (Sursock 2015).

3.6 Shrnutí a diskuse

Jedním z důležitých přínosů Boloňského procesu je to, že v praxi posílil společnou evropskou dimenzi ve vzdělávání. Z téměř exkluzivně národních systémů vysokoškolského vzdělávání, které se lišily strukturou studia a jejichž studijní programy bylo obtížné porovnávat, vytvořil platformu evropských zemí,⁵⁹ které spolupracují, diskutují svůj budoucí rozvoj a reformy. Vznikly profesní sítě, např. ENQA – Evropská síť agentur pro zajišťování kvality, každoročně

⁵⁹ Evropa je vymezena těmi státy, které jsou signatáři Evropské kulturní dohody Rady Evropy (*European Cultural Convention*, CETS No.: 018.19. 12. 1954). K té se dokonce připojil v roce 2010 Kazachstán, aby mohl být přijat mezi členské země Boloňského procesu.

se pravidelně schází EQAF (*European Quality Assurance Forum*) – evropské fórum, které diskutuje vývoj v otázkách zajišťování kvality.⁶⁰ Dalším cenným přínosem bezesporu je to, že se na těchto fórech potkávají představitelé vysokých škol, odborníci, vysokoškolští učitelé, studenti, výzkumníci, pracovníci vysokoškolské administrativy, ministerstev, někdy zástupci zaměstnavatelů atd. Jedním z možných přínosů zapojení Evropské komise může být i více propustnosti mezi sektorem vysokých škol a sektorem odborného vzdělávání. Jedná se o dvě kulturně velmi odlišná prostředí a při citlivém přístupu mohou být oba sektory obohaceny. Nejvíce přínosů by to pak mohlo mít pro jednotlivce, který v rámci svého celoživotního učení a vzdělávání by mohl putovat oběma sektory, podle toho, jaké nároky na něho budou kladeny. Při necitlivém a schematickém propojení, při formálním zavádění a vynucování nástrojů typu kreditových systémů, účelové implementace procesů uznávání předchozího učení, výsledků učení atd. může však dojít naopak k vytváření dalších bariér či nesmyslnému rozvolnění, které v závěru poškodí jak univerzity, tak instituce odborného vzdělávání a zejména jednotlivce. Je stále třeba mít na paměti, že všechny tyto snahy by měly být zářímovány širší vizí budoucí společnosti a jejích vzdělaných občanů. Taková vize, která by měla vést politiky, úředníky i instituce, aby začali propojovat jednotlivé prvky a nástroje (a začali je používat jako nástroje, nikoliv je zaměňovali za cíle), zde na počátku Boloňského procesu byla. O tom hovořil i představitel Rady Evropy Sjur Bergan ve svém příspěvku na konferenci ministrů v Leuvenu a Louvain-la-Neuve. *„Změnili jsme struktury a zákony. To je důležité, ale je to relativně snazší část. To, co stojí před námi a je srdcem Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, je uvést struktury v život, uvést změny zákonů do praxe, [...]. Veliké myšlenky mohou lidstvo posunout, ale veliké myšlenky se mohou taktéž zvrtnout a redukovat na pouhá byrokratická nařízení. Reformy, jež byly zahájeny s nadšením, mohou zaniknout v lhostejnosti, pokud nebudou sloužit vizi, která bude obsahovat více než pouhá nařízení a opatření“* (Bergan, 2009). Bergan dále citoval výrok chilského sociologa *Eugenio Tironi* *„Odpověď na otázku, jaké vzdělání potřebujeme, hledejme v odpovědi na jinou otázku: jakou společnost chceme vytvořit?“* a upozornil, že změny vzdělávacího systému budou mít dalekosáhlé dopady na budoucí vývoj společnosti, který se projeví v dlouhodobém horizontu (ibid.).

Do roku 2010, kdy probíhaly zejména strukturální reformy vysokoškolských systémů, byly národní politiky rozvoje vysokého školství v rámci Boloňského procesu a v důsledku propojení

⁶⁰ Již dvanácté fórum se konalo v lotyšské Rize na Lotyšské univerzitě, v listopadu 2017. Pro více informací je možno navštívit stránky Evropské asociace univerzit věnované této iniciativě: <http://www.eua.be/policy-representation/quality-assurance.aspx> [2017-12-27].

tohoto procesu s politikou Evropské unie, tedy i s touto politikou, relativně koherentní. V důsledku vývoje posledních let a většího příklonu k národním zájmům se tato koherence oslabuje a rozvoj vysokoškolských systémů méně reflektuje politiku Evropské unie či Boloňského procesu, přičemž „boloňské“ (strukturální) reformy jsou pokládány za dokončené. Otázkou je, zda se podaří pařížské konferenci ministrů tento vývoj nějakým způsobem změnit, neboť i vysoké školy se v evropském prostoru více a více diverzifikují, a to se prolíná s diverzitou národních politik. Lze tedy předpokládat, že větší role bude připadat různým evropským asociacím univerzit, které sdružují instituce společného zájmu. Jedná se o daleko homogennější uskupení, která nabízejí možnosti řešení společných problémů, sdílení příkladů dobré praxe i pro společné působení na Evropskou unii a společné evropské programy. Za nejvlivnější jsou považovány organizace LERU – *League of European Research Universities*, která sdružuje nejsilnější výzkumné univerzity a která má poměrně silný (lobbistický) vliv na evropskou zejména výzkumnou politiku, evropská síť UNICA – *Network of Universities from the Capitals of Europe* či *Coimbra Group*, kde se potkávají nejstarší a silné univerzity (řada členů je i členy uskupení LERU). Obě posledně jmenované asociace s tématy Boloňského procesu stále pracují (např. společné programy, společná mobilitní schémata, doktorská studia apod.).

Finanční a ekonomická krize více přitáhla pozornost k financování vysokých škol, které je však navazováno na kvalitu jejich činností. Zde je problém, neboť na vysoké školy je pohlíženo jako na důležité determinanty rozvoje společnosti, nikoliv však očima Eugenia Tironiho, ale jako na instituce, které by měly přispět k řešení finančních a ekonomických problémů a k větší konkurenceschopnosti jednotlivých zemí. Záleží tedy na tom, jak „kvalitu“ vysoké školy definují jednotlivé národní politiky.

Vrátíme-li se k úvahám Konráda Liessmanna uvedeným v kapitole 3.5, pak tím, že vysoké školy ztrácejí svoji autonomii a podřizují se principu veřejné odpovědnosti, nastává ta situace, kterou Liessmann kritizuje, tj. v současných podmínkách nejde o ideu vzdělání a vědění, ale spíše o politické a ekonomické zájmy. „*Spíše je na místě konstatovat, že četné reformy školství směřují k industrializaci a ekonomizaci vědění, čímž se myšlenky klasických teorií vzdělání doslova obracejí naruby*“ (Liessmann, 2008: 9). Vlastně nejde o vědění, naopak vzdělání ztrácí svou hodnotu, znalosti jsou zaměňovány za informace, proces vzdělání je droben do různých modulů, což taktéž přispívá k tomu, že se ztrácí schopnost syntézy a kritického myšlení.

4 Vývoj systému českého vysokého školství a Boloňský proces

Vysokoškolský systém v České republice prošel zásadní změnou poté, co v roce 1989 padl stávající režim. Česká republika (resp. mezi lety 1989-1992 Československo) spolu s touto proměnou začala ve zrychleném tempu dohánět vývoj, kterým procházely vyspělé evropské země od šedesátých let minulého století.

Vývoj vysokoškolského systému a reformy, které probíhaly v následujícím období lze na základě vztahu státu a vysokých škol rozdělit do tří odlišných etap. Každá z těchto etap je charakteristická jiným diskurzem a je utvářena a určována jinými politickými rozhodnutími. Prvá etapa zahrnuje období od roku 1990 do roku 1998, etapa druhá období 1999–2006, třetí etapu lze datovat od roku 2006 dosud s tím, že v září 2016 nabyla účinnosti novela zákona o vysokých školách, která zásadním způsobem mění jak strukturu studijních programů, tak systém zajišťování kvality v České republice i na jednotlivých vysokých školách, což možná přinese přelom ve čtvrtou etapu. Na přelomu první a druhé etapy vstoupil do vývoje systému vysokoškolského vzdělávání Boloňský proces.

Každá z těchto etap byla významně ovlivněna fenoménem, který zasáhl vyspělé evropské země již v 60. letech minulého století, a tím byla kvantitativní expanze v přístupu na vysoké školy. Stejně jako tomu bylo v evropských zemích před 40-50 lety i v České republice se po roce 1989 vysoké školy více otevřely svým uchazečům. Zpočátku mírně, ale poté, kdy došlo ke změnám jejich financování, začaly počty studentů růst podstatně rychleji. V roce 1992 byl původní indexový systém financování nahrazen financováním „*per capita*“, kdy vysokým školám začaly být přidělovány finanční prostředky na základě formulového financování podle počtu studentů a ekonomické náročnosti oborů. Důvodem byl fakt, že na české vysoké školy vstupovalo ve srovnání s jinými evropskými zeměmi podstatně méně studentů, což dokazovaly např. statistiky OECD. V letech 1989/1990 až 1992/1993 studovalo na vysokých školách v ČR 110-115 tisíc studentů. Po změně financování začaly počty studentů postupně narůstat. V roce 1993/1994 to bylo 125 tisíc studentů, 1997/1998 téměř 200 tisíc studentů (CSVŠ, 2006: 110).

Tabulka 2 uvádí počty studií (nikoliv studentů, fyzických osob, ale každý student je zde uveden tolikrát, do kolika studijních programů byl v době sběru dat, tedy k 31. 12. zapsán) v období od roku 2001 do roku 2016.

Tabulka 2: Počty studií v České republice a na Univerzitě Karlově (2001-2016)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ČR	209 932	227 795	252 345	273 482	298 532	326 106	355 096	380 890
VVŠ*	205 134	219 320	239 272	255 173	273 954	294 595	313 628	331 197
SVŠ**	4 798	8 475	13 073	18 309	24 578	31 511	41 468	49 693
UK	37647	39135	41045	42475	44391	45915	47831	48982
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ČR	402 386	408 821	404 203	391 308	377 278	355 620	334 585	318 749
VVŠ	345 658	351 359	350 434	343 012	333 819	316 305	299 880	287 168
SVŠ	56 728	57 462	53 769	48 296	43 459	39 315	34 705	31 581
UK	51375	52842	53848	53311	52131	51438	50992	50495

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; Univerzita Karlova – výroční zprávy o činnosti

*/ VVŠ – veřejné vysoké školy

**/ SVŠ – soukromé vysoké školy

Z tabulky 2 je zřejmé, že po roce 2000 došlo k výrazné kvantitativní expanzi. Mezi léty 2001 a 2005 narostl počet studií o 42 % a zvýšil se téměř o 90 tisíc. Počty studentů rostly dále vysokým tempem a do roku 2010 se počet studií zdvojnásobil a dosáhl svého vrcholu, téměř 410 tisíc studií. Poté přikročilo ministerstvo školství ke změnám financování vysokých škol, které měly za cíl tento nárůst zastavit (viz kapitola 4.2. Jak dokládá tabulka 2, to se i podařilo a mezi léty 2010 a 2016 se počet studií na českých vysokých školách snížil o více než jednu pětinu a dosáhl zhruba hodnoty roku 2007. Na veřejných vysokých školách došlo k poklesu o 18 %, na soukromých vysokých školách o 45 %. Roli zde sehrál i vývoj demografické křivky.

Na Univerzitě Karlově byl vývoj poněkud odlišný. Nedošlo k tak výrazné masifikaci do roku 2010 (2011), ani k tak významnému poklesu počtu studií. Na univerzitě studovalo nejvíce studentů v roce 2011, kdy se oproti roku 2001 jejich počet zvýšil o 43 % (z necelých 38 tisíc na zhruba 54 tisíc). Po roce 2011 se počty studií mírně snížily, a to na zhruba 50 tisíc v roce 2016 (tj. došlo ke snížení o necelých 7 %).

V České republice dlouho nebyly příliš brány v úvahu změny, které podle Trowa kvantitativní rozvoj vysokého školství s sebou nutně přináší (viz kapitola 2.2.3), a to nejenom v přístupu na

vysoké školy, ale v jeho celkovém pojetí systému, struktúre a řízení (Trow 1973; Trow 2006; Pabian 2008). Navíc, jak ukazuje kapitola 5.1.2, zatímco v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století byla v mnoha evropských zemích expanze vysokého školství doprovázena diverzifikací spojenou s rozvojem odborného vzdělávání⁶¹, v České republice se silný segment odborného vzdělávání v terciární sféře, tj. ani na vysokých školách, ani na vyšších odborných školách nevytvořil a kvantitativní nárůst byl realizován převážně na vysokých školách univerzitního typu.

4.1 Období transformace a návratu k humboldtovským tradicím univerzitého vzdělávání: 1989–1998

Prvních téměř deset let vývoje českého vysokoškolského vzdělávání po listopadu 1989 lze charakterizovat dramatickým přechodem k systému obvyklému v zemích západní Evropy. Tato transformace se vyznačovala důležitými změnami právního prostředí, vedenými snahou o návrat českých vysokých škol k humboldtovským idejím sepětí nezávislého kritického vědeckého myšlení a svobodné výuky, kde vědecky aktivní pracovník je povolán, aby předával zkušenosti nastupující mladé generaci.

4.1.1 Determinanty změn v systému českého vysokého školství v letech 1989-1998

Zákon č. 172/1990 Sb., zákon o vysokých školách

Ve specifické situaci, která panovala v období mezi listopadem 1989 a prvními svobodnými volbami v červnu 1990, začal vznikat nový zákon o vysokých školách. Cílem bylo jeho brzké přijetí, aby vysoké školy od akademického roku 1990/1991 mohly fungovat na jasném právním základě. Tomuto postupu nahrávaly mimořádně příznivé okolnosti, neboť vysoké školy a jejich studenti byli pokládáni za iniciátora „Sametové revoluce“. Panoval široký konsensus, že přijetí nového zákona o vysokých školách bylo nezpochybnitelnou prioritou. Na české Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nastoupil nový náměstek Libor Pátý, který byl na legislativní

⁶¹ Tento typ vzdělávání byl charakterizován řadou podobných rysů: studium bylo vesměs zaměřené prakticky, v mnoha zemích bylo úzce propojené se zaměstnavateli absolventů, délka studia byla kratší, v některých případech byly rozdílné požadavky na středoškolské studium, které mohlo být kratší, v některých zemích se nepožadovalo propojení studia s výzkumnou činností, někdy byla dokonce nežádoucí, studium bylo nabízeno převážně institucemi specializovanými pro tento účel. Negativem bylo, že jednotlivé části vysokoškolského sektoru byly často vzájemně málo propustné, někdy prakticky vůbec. V řadě zemí se tak vytvořily binární systémy – např. v Německu vznikaly *Fachhochschulen*, v Holandsku *hogeschoolen*, ve Finsku *polytechniky*.

změnu dobře připraven. Byl aktivním funkcionářem Jednoty československých matematiků a fyziků, na jejíž půdě (zvláště ve fyzikálním oddělení pražské pobočky) probíhaly již v letech 1988-1989 diskuse o nové podobě zákona o vysokých školách. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v té době, v atmosféře počínajícího uvolnění, které bylo důsledkem sovětské „perestrojky“, připravovalo nový zákon, který měl nahradit tehdy platný zákon č. 39/1980 Sb. Na různých seminářích byly shromažďovány informace ze světa (např. Kotásek referoval o tříletém bakalářském studiu na německých *Fachhochschulen* apod.). Již před revolucí zde tedy byla snaha v rámci připomínek podávaných vysokými školami a společenskými organizacemi „propašovat“ do zákona co nejvíce prvků fungování tradičních evropských univerzit (včetně reminiscencí na První republiku). Tuto znalostní výbavu se v nových podmínkách podařilo rychle využít. (Roskovec, 2012)

Krátce po Listopadu jmenoval prezident Havel čtyři nové rektory nejvýznamnějších vysokých škol, začaly spontánně vznikat akademické senáty, ustavila se Rada vysokých škol. Do čela Rady vysokých škol byl postaven historik práva prof. Karel Malý, který se obklopil dalšími právníky. Tento tým na přípravě nového zákona velmi aktivně spolupracoval a zajistil jeho podporu ze strany vysokých škol. Velmi dobře fungovala spolupráce se slovenským ministerstvem školství. Již v květnu 1990 byl tedy přijat nový zákon o vysokých školách (zákon č. 172/1990 Sb., dále „zákon z roku 1990“), který v řadě věcí jen legalizoval a upřesnil faktický stav a odstranil provizorium, ve kterém se po Listopadu vysoké školy ocitly. (Ibid.)

Zákon byl založen na dvou hlavních myšlenkách. Nový zákon obnovil akademické svobody a autonomii vysokých škol, byť ty stále zůstávaly státními organizacemi, nicméně nemohly být nadále přímo řízeny státem. K tomu, aby mohly poskytovat studentům kvalitní vzdělání a provádět úspěšně výzkumnou činnost, potřebovaly významnou míru autonomie. Druhou myšlenkou tak byla akademická samospráva, která byla vnímána jako podmínka kvality i jako zdroj kvality samotné. Vzhledem k prominentnímu postavení v důsledku pádu dosavadního režimu získali významné pravomoci v akademické samosprávě i studenti, kteří byli považováni za důležité partnery.

Zásadní změnou v systému řízení vysoké školy byl přechod ke kolegiálnímu modelu, tj. zřízení akademických senátů jako nejvyšších samosprávných orgánů vysokých škol, čímž se vysoké školy vymanily z přímé kontroly státu. Vysoké školy se staly plně odpovědné za rozvoj a realizaci studijních programů.

Během předchozí éry byl výzkum realizován zejména na Akademii věd, na vysokých školách pouze ve velmi omezené míře, zákon z roku 1990 jej opět učinil jedním z hlavních poslání vysokých škol. Tento krok byl ukotven v preambuli zákona z roku 1990: „*Posláním vysokých škol je chránit poznání a rozvíjet vzdělávání na základě vědeckých poznatků a tvůrčí vědeckou a uměleckou činností*“.

Zákon taktéž představil nový typ studia – bakalářský studijní program a zárodek budoucího systému akreditací v České republice (viz kapitola 4.1.2).

Počínající nárůst počtu studentů a pokusy o diverzifikaci systému vysokých škol

Důležitou změnu do systému vysokého školství přineslo v roce 1992 zavedení formulového financování (Pabian et al., 2006), tj. financování podle počtu studentů a podle ekonomické náročnosti studijního programu, tzv. KENů (viz též kapitola 5.1.4) s cílem podpořit nárůst počtu studentů na vysokých školách. Protože prostředky přidělené na financování vysokých škol neumožňovaly financovat neomezený růst, začalo Ministerstvo školství vyjednávat s reprezentací vysokých škol o celkovém meziročním nárůstu počtu přijímaných studentů (obvykle 3–5 %) (ibid.). To bylo do určité míry v souladu s doporučením expertů OECD, kteří hodnotili v letech 1991–1992 český systém terciárního vzdělávání (viz níže). Mezinárodní pracovní skupina doporučila do roku 2000 zvýšit podíl populačního ročníku, který nastupuje na vysoké školy na 25-30 %, avšak jedna pětina z nově zapsaných měla nastoupit do neuniverzitního sektoru (Pabian et al., 2007). Ten ale v České republice neexistoval, proto experti doporučili jej vytvořit a předpokládali, že takovéto instituce budou vznikat ze středních odborných škol.

V roce 1991 byla vytvořena skupina 15 středních odborných škol s pomaturitním studiem, které formou experimentu a na základě zahraničních zkušeností měly uvést do českého vzdělávacího systému nový, profesně zaměřený vyšší typ studia pro absolventy středních škol s dobou studia 3–4 roky. Projekt byl uskutečňován s dlouhodobým záměrem pokusit se vytvořit sektor vysokého odborného školství. Počet škol se rozšířil až na přibližně padesát. (Karpíšek et al., 2009: 18). Představou expertů OECD bylo, že nově vznikající školy budou postupem času začleněny do systému vysokého školství v ČR a že mezi univerzitami a odbornými vysokými školami bude existovat prostupnost (Pabian et al., 2007).

V roce 1995 byl novelou v tehdejší Školském zákoně⁶² zřízen nový typ vzdělávání – vyšší odborné (Karpíšek et al., 2009: 18). Novela zároveň zrušila do té doby rozšířené pomaturitní

⁶² Tehdy platného zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol, ve znění pozdějších předpisů.

studium a „v zásadě tak dotlačila stovky středních škol k pokusu zavést vyšší odborné vzdělávání. To se podařilo zhruba 170 školám, které do nového sektoru přinesly různé představy, hodnoty a ambice. Od této doby se sektor vyšších odborných škol potýká s nejasnostmi a nejistotami, danými nejednoznačným postavením a různým pohledem na jeho existenci.“ (Ibid.). Studium, které bylo na vyšších odborných školách zavedeno, bylo od počátku vnímáno spíše jako nástavbové či rozšiřující středoškolské vzdělávání, často bylo druhou alternativou pro ty uchazeče, kteří se nedostali na vysokou školu. Jak dokládá citát i celá studie (Karpíšek et al., 2009) neřízený nárůst vyšších odborných škol od roku 1995 rozhodně nepřispěl ke vzniku očekávaného sektoru a reforma týkající se odborného vzdělávání v České republice povedla jenom v omezené míře. Prostupnost do vysokoškolského vzdělávání byla velmi slabá. V tomto směru podporovala vývoj i Akreditační komise, která nedoporučila pro účely dalšího studia studium na vyšší odborné škole uznávat. Pokud chtěl absolvent vyšší odborné školy pokračovat ve studiu na vysoké škole, musel začínat studium od počátku, uznání jeho předchozího studia jako části bakalářského studijního programu bylo spíše výjimečné. Přes silné vazby vyšších odborných škol na podnikovou sféru i na regionální prostředí a pevné místo jejich absolventů na trhu práce představovaly tyto instituce segment, který zajišťoval v průběhu let zpravidla méně než 10 % studentů, kteří v terciárním sektoru studovali.

Internacionalizace systému vysokoškolského vzdělávání

Spolu s novou legislativou přispěl ke změnám v českém vysokém školství i mezinárodní program Evropské unie Tempus (1990-1998). Díky němu byla podpořena mobilita učitelů, která přispěla k postupnému vytváření užitečných kontaktů a spolupráce s evropskými partnery a posílení vazeb mezi českými a západoevropskými vysokými školami.

Ve své první fázi byl Tempus zaměřen především na projekty rozvoje studijních programů, zejména inovace starých a vytváření nových kurikul. To bylo užitečné jak pro transformaci českého vysokoškolského vzdělávání, tak později jako základ pro realizaci nových myšlenek, například při vývoji společných studijních programů (tzv. programů *joint degree*) i obecněji právě při reformách v Boloňském procesu.

Ve druhé fázi byla spolupráce více zaměřena na podporu společných projektů, v jejichž rámci si vysoké školy zřídily řadu nových podpůrných útvarů např. pro spolupráci s průmyslem a/nebo místními či regionálními orgány, střediska pro další vzdělávání dospělých a/nebo celo-

životní vzdělávání obecněji či útvary pro mezinárodní spolupráci apod. V rámci programu Tempus získaly vysoké školy nové technologie a odbornou literaturu v hodnotě nejméně 400 milionů Kč. Důležitost mobility a zkušeností z mezinárodní spolupráce se ukázala v roce 1997, kdy se vysoké školy i kancelář pro program Tempus s minimálními potížemi zapojily do komplexního vzdělávacího programu Evropské unie s názvem Socrates. Pro vysoké školy byl klíčový jeho podprogram Erasmus (CSVŠ, 2006).

Vedle programů Evropské unie měla významný vliv na rozvoj vysokoškolského vzdělávání v České republice i OECD, zejména prostřednictvím projektu "*Vysokoškolské vzdělávání v ČSFR*" (1991–1992). Nejdůležitějším výsledkem projektu byla zpráva odborníků OECD, která obsahovala šest doporučení ohledně dalšího rozvoje terciárního systému vzdělávání. Tato zpráva byla vnímána jako důležitý mezník ve vývoji českého vysokoškolského systému (Pabian 2007: 69). Výsledky hodnocení byly prezentovány na konferenci v Praze v roce 1993. Již v té době experti OECD identifikovali některá témata, která byla řešena i v pozdějších doporučeních OECD (2006). Zaměřili se na dlouhodobou strategii vysokoškolského vzdělávání, diverzifikaci vysokých škol, efektivitu řízení systému, úzkou vazbu na výuku a výzkum, rozvoj akademických pracovníků, modernizaci kurikul a na změny ve financování. Zejména v oblasti správy a financování je možné nalézt přímé spojení s dlouhodobou politikou OECD a jejím náhledem na vysokoškolské vzdělávání, považované za prostředek pro hospodářský růst, prosperitu a konkurenceschopnost země. Tento koncept vysokoškolského vzdělávání odpovídá i cílům Evropské komise, formulovaným v jejich dokumentech pojednávajících o přínosu vysokých škol pro rozvoj znalostní ekonomiky, který v pozdějších fázích převládl i v Boloňském procesu. Toto je opět spojeno s masifikací vysokoškolského vzdělávání – kdy masifikované vysoké školy hrají významnou roli při vytváření a rozvoji znalostní ekonomiky. (Šťastná et al., 2013). Právě masifikace vysokoškolského vzdělávání podle Gornitzky (Gornitzka 2010) vedla k výše uvedené změně pohledu na poslání a roli vysokých škol.

V devadesátých letech hrála ve vývoji českého vysokoškolského (terciárního) systému i Rada Evropy. Ministerstvo spolupracovalo v rámci přípravy nového zákona s jejím *Programem legislativní reformy*. Ten umožnil diskusi s mezinárodními týmy expertů a výměnu zkušeností s rozvojem jejich systémů vysokoškolského vzdělávání. I když je nebylo možno přejímat beze zbytku, sloužily jako inspirace a nemalá pomoc vedle České republiky i dalším zemím střední a východní Evropy, které v devadesátých letech přecházely k demokratickým systémům vysokoškolského vzdělávání.

Další důležité determinanty změn systému vysokoškolského vzdělávání

Státní kontrola byla prováděna pouze v omezené míře. Kromě zákona o vysokých školách z roku 1990 neexistovala jiná právní norma, ministerstvo školství nestanovilo žádné ukazatele, neexistoval žádný plán rozvoje na národní úrovni. V zákoně o vysokých školách z roku 1990 neexistoval ani požadavek na to, aby vysoké školy předkládaly výroční zprávy. Ministerstvo mělo jen omezené pravomoci. Registrovalo statuty vysokých škol a jejich další vnitřní předpisy (zákon z roku 1990, § 17), nicméně nemohlo nic změnit. Mohlo odmítnout registraci pouze v případě, že vnitřní předpisy nebyly v souladu se zákonem (zákon z roku 1990, § 36). Druhým mechanismem bylo rozdělení státního rozpočtu. Po roce 1992 byla většina finančních prostředků poskytnuta vysokým školám formou finančního příspěvku, který si mohla vysoká škola dále rozdělovat v rámci svých samosprávných kompetencí. Problémem byla kvůli počínajícímu nárůstu počtu studentů nízká úroveň financování, takže tento nástroj řízení vysoké školy uplatňovaly pouze v omezené míře.

Systém se vyvíjel velmi rychle, po reformě financování v roce 1992 začaly narůstat počty studentů, vzniklo pět nových státních univerzit v regionech, na „starých“ vysokých školách byla založena řada nových fakult v zásadě bez jakékoliv státní regulace. Jediným „vnějším“ stanoviskem bylo vyjádření Akreditační komise (zákon č. 172/1990 Sb., § 17).

Vznikaly nové studijní programy, modernizovala se kurikula těch "starých" a vzhledem k tomu, že stávající místa na vysokých školách nestačila zájmu uchazečů, v diskusi se objevila možnost zakládání soukromých vysokých škol. Bylo také stále zřejmější, že rozvoj systému vysokého školství i účast v evropských mezinárodních programech budou vyžadovat legislativní změny. Zákon z roku 1990 například, pravděpodobně v reakci na předchozí uspořádání, delegoval právní subjektivitu až na úroveň fakult, bylo zřejmé, že bude třeba zavést určitou kontrolu kvality ze strany státu, neboť Akreditační komise měla převážně zpětnou působnost. Možnost konat státní závěrečné a rigorózní zkoušky v příslušných studijních oborech a habilitační a profesorská řízení si vysoké školy a fakulty ukotvovaly ve svých statutech samostatně. Přesto to byl stát, kdo nesl odpovědnost za zajištění kvality získaných titulů pro rostoucí počet studentů.

V zákoně byla i další ustanovení, která kvůli chybějícím zkušenostem na přelomu 80. a 90. let nebyla dobře nastavena (např. definice bakalářského studia pouze jako ucelené části magisterského programu). Proto se již v první polovině devadesátých let začalo pracovat na novém zákoně o vysokých školách, který byl v roce 1995 Parlamentem České republiky odmítnut. Následné diskuse trvaly tři roky. V roce 1998 přijal Parlament České republiky nový zákon o vysokých školách (zákon č. 111/1998 Sb., dále „zákon z roku 1998“).

4.1.2 Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu a systém českého vysokoškolského vzdělávání v letech 1989-1998

Třístupňová architektura studijních programů

Novým prvkem, který byl ukotven v zákoně z roku 1990, bylo „bakalářské studium“. Toto studium představila o 8 let později Sorbonnská deklarace a následně v roce 1999 potvrdila Boloňská deklarace (viz kapitola 3.2.1 a 3.2.2). Nicméně definice obsažená v zákoně z roku 1990 nebyla šťastně zvolena. V §21 odst. 1 bylo bakalářské studium vymezeno jako „*obsahově ucelená část vysokoškolského studia, po jehož ukončení vydávají [vysoké školy] vysvědčení, popřípadě přiznávají titul 'bakalář' (ve zkratce 'Bc.')*“. Odstavec 2 pak mohl navodit domněnku, např. v souvislosti s jinými právními normami, které pro obsazení určitých pracovních pozic požadovaly vysokoškolské vzdělání, že bakalářské studium nebude „opravdovým“ vysokoškolským vzděláním, nebo alespoň ne úplným vysokoškolským vzděláním (Beneš, 2014). V zákoně z roku 1990 je navíc uvedeno, které tituly se přiznávají absolventům vysokoškolského studia, a mezi nimi není o „bakaláři“ ani zmínka, to může logicky vést k závěru, že pro dosažení vysokoškolského titulu je třeba magisterského studia. Navazující magisterské studijní programy zákon z roku 1990 neznal, bakalář byl tedy ve struktuře vysokoškolského vzdělávání, byť ucelenou, stejně pouze částí vysokoškolského (magisterského) studia. Toto vymezení bylo pro vysoké školy i pro veřejnost matoucí a svým dílem přispělo k tomu, že tento typ studia byl na českých vysokých školách do konce 20. století realizován ve velmi omezené míře.

Systém zajišťování kvality

Zákon o vysokých školách z roku 1990 ustavil Akreditační komisi jako poradní orgán vlády České republiky, ve Slovenské republice pak vlády Slovenské republiky. Ministerstvo školství pak na návrh nebo po vyjádření akreditační komise rozhodlo „*o odnětí práva vysoké školy nebo fakulty konat státní a rigorózní zkoušky v příslušných studijních oborech, habilitační řízení a řízení ke jmenování profesorů, nebo o vrácení těchto práv vysokým školám a fakultám*“ (zákon č. 172/1990 Sb., § 15 odst. 1 písm. f). Podle § 41 vysoké školy mohly *uskutečňovat postgraduální studium jen na základě rozhodnutí ministerstva na návrh akreditační komise.*“ Akreditační komise tedy na rozdíl od pozdější doby neposuzovala „*ex ante*“ všechny pregraduální studijní programy, ale pouze postgraduální. Ostatní posuzovala pouze v případě problémů. Dále se vyjadřovala k návrhům na zřízení, sloučení a zrušení vysokých škol a fakult (zákon č. 172/1990

Sb., § 17), které v první polovině devadesátých vznikaly rychlým tempem. V případě fakult rozhodoval o jejich slučování, rozdělování či zrušení pouze akademický senát vysoké školy (zákon č. 172/1990 Sb., § 4).

Uznávání studia

V roce 1997 připojila Česká republika svůj podpis pod *Úmluvu o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu* (tj. Lisabonskou úmluvu o uznávání). Myšlenka vypracovat společnou úmluvu o uznávání kvalifikací ve vysokém školství v evropském regionu, která by nahradila v té době platné úmluvy Rady Evropy (pět úmluv týkajících se uznávání dokladů o vzdělání z 50. a počátku 60. let) a UNESCO (z roku 1979) vznikla na konci roku 1992.

Vysokoškolské vzdělávání se v Evropě od této doby změnilo, aniž výše zmíněné úmluvy byly adekvátně upravovány. Rada Evropy a UNESCO se rozhodly sjednotit svůj postup a zpracovaly úmluvu, v níž položily důraz nikoliv na to, o jaký typ instituce se jedná, ale zda je zaručena kvalita výuky a poskytované kvalifikace. Úmluva se zabývá jednak přístupem k vysokoškolskému vzdělání, jednak uznáváním vysokoškolských kvalifikací včetně částí studia, a to vše při chápání národních zvyklostí při uznávání studia jako významného kulturního bohatství, které musí být zachováno. Respektuje, že smluvní strany budou své závazky naplňovat v souladu se svou vnitřní legislativou, je však striktní v požadavku na nepřipustnost diskriminace z hlediska rasy, pohlaví, barvy pleti, náboženství apod. V případě, že je uznání odmítnuto, musí být toto stanovisko zdůvodněno. Je-li uznání odmítnuto nebo není-li vydáno, je v úmluvě zakotvena možnost odvolání. Základní důraz je kladen na vytvoření systému informací o možnostech studia, přístupu na vysoké školy, hodnocení vysokých škol a programů a transparentních postupů při uznávání akademických kvalifikací.

Při rozhodování o uznání mezi stranami Lisabonské úmluvy o uznávání má tato úmluva, jakožto mezinárodní smlouva, přednost před národními právními předpisy, pokud není sjednána dvoustranná ekvivalenční dohoda. To znamenalo (a znamená), že při svém rozhodování o žádosti by měl uznávací orgán)⁶³ mít na zřeteli, „že žádost o uznání může být zamítnuta pouze tehdy, pokud

⁶³ Odpovědnými orgány v otázce uznávání vysokoškolských kvalifikací či částí studia se staly podle zákona 111/1998 Sb. veřejné vysoké školy nebo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Viz kapitola 4.2.2.

*rozdíly mezi studijními programy budou značné; tyto podstatné rozdíly musí být přitom prokázány*⁶⁴.

V článku v článku IX.3. Lisabonské úmluvy o uznávání byl taktéž ukotven dodatek k diplomu, jehož implementace se posléze stala důležitou prioritou Boloňského procesu.

Radou Evropy a regionálním Výborem UNESCO pro Evropu byla v roce 1994 za účelem podpory akademické mobility založena síť středisek ENIC (*The European Network of Information Centres*). S podpisem Lisabonské úmluvy o uznávání se její strany zavázaly, že budou v rámci této sítě spolupracovat a napomáhat správné interpretaci a implementaci úmluvy. Za účelem splnění tohoto závazku se součástí sítě ENIC stalo Středisko pro ekvivalenci dokladů o vzdělání při Centru pro studium vysokého školství.

4.2 Období konsolidace a překotného kvantitativního rozvoje systému vysokého školství: 1999–2006

Druhá fáze začíná přijetím nového zákona o vysokých školách v roce 1998, ale zahrnuje i přípravný a vyjednávací proces nového dokumentu.

4.2.1 Determinanty změn v systému českého vysokého školství v letech 1999–2006

Zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách

Jak vyplývá z předchozí kapitoly, zákon z roku 1990 byl napsán a schválen krátce po revoluci a rychlým tempem. Poměrně brzy bylo zřejmé, že některé oddíly bude třeba jinak upravit či podrobněji rozpracovat. Například fakulty jako právnické osoby už neměly smysl, protože individuální a nezávislé fakulty, které existovaly v roce 1990, zmizely, na jejich místě vznikly nové regionální univerzity.

Mezi ministerstvem školství a vysokoškolskými institucemi probíhala dobrá spolupráce, kde pozitivní roli sehrávaly reprezentace vysokých škol - Konference rektorů a Rada vysokých škol. Zákon o vysokých školách byl schválen v dubnu 1998 jako Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (dále „Zákon z roku 1998“). Zákon z roku 1998 potvrdil ve svých základních ustanoveních, že typickým rysem vysokoškolského studia je jeho sepětí s tvůrčí činností, že vysoké školy nemohou být pouze vzdělávacími institucemi, ale musí se na nich současně pěstovat a

⁶⁴ Viz webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zeme-v-niz-byl-doklad-vydan-je-smluvni-stranou-tzv> [2018-03-23].

rozvíjet vlastní vědecká nebo výzkumná, vývojová, umělecká a další tvůrčí činnost. Důležitou změnou, kterou zavedl, byla úprava právního postavení vysokých škol. Stávající státní vysoké školy (s výjimkou škol vojenských později sloučených do jediné Univerzity obrany a Policejní akademie), které byly do konce roku 1998 příspěvkovými organizacemi, se staly právními osobami svého druhu s označením veřejná vysoká škola. Právní osobou se stala pouze vysoká škola, nikoli její součásti. Stát během roku 1999 převedl do vlastnictví vysokých škol majetek, ke kterému měly právo hospodaření a který potřebovaly k realizaci své činnosti. Pro zabezpečení a veřejnou kontrolu závažných majetkových transakcí vysokých škol byl zaveden nový orgán veřejné vysoké školy – správní rada, kterou tvořili zejména představitelé veřejného života, podnikatelské sféry, územní samosprávy a státní správy.

Vysoká úroveň samosprávy vysokých škol byla v zákoně z roku 1998 kodifikována. Situaci lze charakterizovat citací z rozhovoru s Vladimírem Roskovcem, tehdejším prvním náměstkem Ministra školství, mládeže a tělovýchovy: *„Byl jsem vždy pro co největší míru samosprávy: rozhodovat mají ti, kterých se to nejvíce týká. Ti pak ale také nesou následky špatných rozhodnutí (třeba při volbě rektora). Velmi jsem vítal variantu veřejné vysoké školy, která může vlastnit majetek. Ukázalo se, že správní rady (měly se jmenovat spíše dozorčí rady) v otázce hlídání majetku dobře zafungovaly – veřejné vysoké školy byly snad jediným sektorem, kde nedošlo k rozkrádání státního majetku.“* (Roskovec, 2013)

Nárůst počtu studentů a pokusy o diverzifikaci systému vysokých škol

Masifikace vysokých škol vyvolala problémy s kapacitou. Zákon z roku 1998 reagoval na začínající kvantitativní nárůst vysokoškolských studentů a na nedostatek míst na veřejných vysokých školách. Bílá kniha z roku 2001 pro sektor terciárního vzdělávání stanovila ambiciózní cíl: *„Hlavním záměrem je vytvořit bohatě diverzifikovaný terciární sektor vzdělávání, s dostatečnou kapacitou, v maximální míře prostupný, umožňující změnu nebo pokračování ve studiu – v každém věku a v každé době. Bude tak umožněno využít specifických předpokladů, požadavků i potřeb uchazečů o studium a profilovat absolventy tak, aby se uplatnili na trhu práce“* (Kotásek et al., 2001). Po nepodařeném pokusu vytvořit silný systém terciárního odborného vzdělávání v roce 1995, otevřel zákon z roku 1998 možnost vzniku soukromých vysokých škol. Tyto školy nebyly financovány z veřejných prostředků, většina jejich příjmů obvykle pochází z poplatků za studium (školného). Jedině soukromá vysoká škola zřízená jako obecně prospěšná společnost má právo ucházet se o státní dotaci, avšak na tuto dotaci není právní nárok. Ministerstvo očekávalo, že soukromé vysoké školy mohou působit jako určitý konkurenční prvek, a

především mohou pomoci pokrýt oblasti, kde veřejné školy plně neuspokojovaly potřeby společnosti, a to jak oborově, tak i regionálně. Z více než 40 soukromých vysokých škol, které postupem času vznikly, jich nejméně 16 bylo zřízeno na základě zkušeností vyšší odborné školy (Karpíšek et al., 2009: 18).

Předpokládalo se, že nabídnou především vysokoškolské vzdělávání na bakalářské úrovni, tedy že budou vysokými školami neuniverzitního typu, a jejich kapacita bude činit 10 000 studentů (Kotásek et al., 2001). Prvý předpoklad byl naplněn zčásti – soukromé vysoké školy jsou převážně neuniverzitního typu, ale většina z nich získala akreditaci některého navazujícího magisterského programu. Druhý předpoklad týkající se počtu studentů byl překročen již v roce 2003, v roce 2006 dosáhl počet studentů soukromých vysokých škol více než trojnásobku plánu a v dobách největšího rozvoje se blížil k 50 tisícům, postupně opět klesal, v roce 2016 na zhruba 31 tisíc a tento trend bude pravděpodobně pokračovat (viz tabulka 2).

Ministerstvo předpokládalo, že řešení problémů spojených s dosud nevytvořenou strukturou vysokých škol, potřebnou vzhledem k nárůstu počtu studentů, napomůže strukturované studium. *„Vhodná kombinace typu studijních programů s odpovídající vědeckou a další tvůrčí činností povede v budoucnu zřejmě k vytvoření tří charakteristických skupin vysokých škol:*

- *Vysoké školy, kde se ve většině studijních programů (magisterských a doktorských) výrazně uplatní špičkový vědecký výzkum a výchova k vědecké práci;*
- *Vysoké školy, kde vědecký výzkum bude probíhat spolu s vědeckou výchovou v jednom nebo několika málo studijních programech, ostatní studijní programy budou mít převážně praktický profesní charakter spojený s aplikovaným výzkumem a různými typy tvůrčí činnosti;*
- *Vysoké školy zaměřené především na bakalářské studijní programy s uplatněním tvůrčí činnosti (vysoké školy neuniverzitního typu) (Kotásek et al., 2001: 70)*

Bílá kniha předpokládala, že tyto skupiny vzniknou přirozenou cestou a zdůrazňovala, že *„je třeba respektovat a vzít plně na vědomí odlišnost jejich charakteru. [...] že jen pro toto odlišné pojetí studia a tvůrčí činnosti nelze jednu skupinu označovat za lepší a jinou za horší“* (ibid.)⁶⁵. Bílá kniha předpokládala, že polovina absolventů bakalářského studia nebude dále pokračovat ve studiu a odejde na pracovní trh. Již v roce 2006 (viz kapitola 5.1.2 a tabulka 22 v příloze),

⁶⁵ K rozrůznění profilů a zaměření českých vysokých škol (mnohdy i fakult jednotlivých vysokých škol) skutečně došlo (Koucký, Bartušek, 2016), a to navzdory tomu, že např. akreditační standardy či způsob financování diverzifikaci nepodporovaly, spíše naopak. S touto rozmanitostí však nebylo nikdy v národní vysokoškolské politice nikterak pracováno.

kdy pokročila strukturace studia, dosáhl podíl absolventů bakalářského studia, kteří pokračovali v navazujícím magisterském studijním programu dvou třetin, v roce 2011 dokonce tři čtvrtin jeho absolventů.

Bílá kniha 2001 dále předpokládala, že bakalářské studium napomůže snížení vysoké studijní neúspěšnosti (Kotásek et al., 2001), neboť nabídne již po třech letech možnost získat vysokoškolské vzdělání, které nebude tak teoreticky náročné jako magisterský studijní program.

Internacionalizace systému vysokoškolského vzdělávání

Opět to byla i internacionalizace, podporovaná strategickými záměry ministerstva i vysokých škol, která nadále podstatně ovlivňovala systém vysokoškolského vzdělávání a velmi často fungovala jako katalyzátor změn. Mezi hlavními cíli v tomto období byly ty, které souvisely s Boloňským procesem a vytvořením Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Dále se jednalo o významnou podporu účasti České republiky ve vzdělávacích programech Evropské unie, včetně výrazného dofinancování mobility studentů i akademických pracovníků, jakož i dílčích regionálních programů (např. CEEPUS a Aktion), nebo rozvojových programů. Internacionalizace (mezinárodní rozměr všech aktivit) se tak stala neoddelitelnou součástí vývoje systému jako celku i institucí, do kterých prostřednictvím mezinárodních sítí vnášela nové podněty pro inovaci vzdělávacích i vědeckých a výzkumných aktivit.

Další důležité determinanty změn systému vysokoškolského vzdělávání

Zákon o vysokých školách z roku 1998 nově stanovil povinnost ministerstva zpracovávat a zveřejňovat dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol a jeho každoroční aktualizaci. Obdobně veřejné vysoké školy měly povinnost vypracovávat a projednávat s ministerstvem svůj dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké nebo další tvůrčí činnosti veřejné vysoké školy a jeho každoroční aktualizaci. Dlouhodobé záměry škol byly projednávány s ministerstvem a zveřejňovány na webových stránkách vysokých škol. Tyto dlou-

hodobé záměry a jejich soulad se záměrem, který přijalo ministerstvo školství, pak byl zohledňován v mechanismech financování (zákon č. 111/1998 Sb. § 18 odst. 3⁶⁶). Od roku 2001 ministerstvo pro uplatňování svých priorit na veřejných vysokých školách zavedlo rozvojové programy. Ministerstvo podpořilo tzv. rozvojovými programy ty strategické záměry vysokých škol, které byly v souladu s jeho prioritami vyhlášenými v dlouhodobém záměru ministerstva. Takto např. podporovalo i restrukturalizaci studijních programů, zavádění kreditového systému ECTS či dodatku k diplomu apod.

Zákon dále stanovil, že veřejné vysoké školy mají povinnost vypracovávat, předložit ministerstvu a zveřejnit výroční zprávy o hospodaření a výroční zprávy o činnosti, a to ve formátu, který určí ministerstvo.

Legislativní opatření zavedená zákonem o vysokých školách z roku 1998 a jeho novelami stále respektovala a podporovala autonomii vysokých škol. Ta byla výrazně posílena zejména jejich převedením na veřejné instituce a převodem majetku, který již dříve využívaly, do jejich vlastnictví. Na druhou stranu se v zákoně objevila ustanovení, která ve srovnání s předchozím obdobím umožňovala ministerstvu větší kontrolu vysokých škol. Příkladem jsou o *ex-ante* akreditace, v tomto případě svěřil většinu pravomocí nezávislému orgánu jmenovanému vládou, Akreditační komisi. Jistou formou kontroly byly i dlouhodobé záměry vysokých škol stejně jako výroční zprávy o činnosti a hospodaření.

4.2.2 Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu a systém českého vysokoškolského vzdělávání v letech 1999–2006

Prosazování „boloňských“ priorit měl pomoci vedle rozvojových projektů vysokých škol i projekt s názvem *Bologna Experts*, který v rámci evropského vzdělávacího programu Socrates (Erasmus) a později Programu celoživotního vzdělávání financovala v jednotlivých zemích Evropská komise. Jeho cílem bylo sdílet dobrou praxi mezi vysokými školami. Ministerstvo až do roku 2008 tento projekt koordinovalo, poté byla koordinace svěřena Domu zahraničních služeb-

⁶⁶ „Pro výši příspěvku je též rozhodný dlouhodobý záměr veřejné vysoké školy a dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol vypracovaný ministerstvem a jeho každoroční aktualizace“ (zákon č. 111/1998 Sb. § 18 odst. 3).

Národní agentuře evropských programů⁶⁷. Důležitými nástroji byly celonárodní semináře, tematicky zaměřené návštěvy expertů na jednotlivých institucích, nežádka se jich účastnili zahraniční experti. Po roce 2012 ukončila Evropská komise financování projektu a ani ministerstvo školství jej dále nepodporovalo. Během své existence však sloužil jako platforma, na které se potkávali zástupci i odborníci z vysokých škol a spolupracovali na naplňování priorit Boloňského procesu. Důležitou roli sehrál zejména při zavádění kreditového systému a dodatku k diplomu.

Další pobídkou pro české vysoké školy, aby se aktivně zapojily do Boloňského procesu, bylo setkání ministrů odpovědných za vysoké školství v květnu 2001 v Praze (první konference ministrů po přijetí Boloňské deklarace). Kromě hledání společného konsensu nad tím, jak má vypadat budoucí evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, patří k nejdůležitějším výsledkům pražské konference, že nedílnou součástí Boloňského procesu se stali vysoké školy a studenti (viz též kapitola 3.3.1). Z hlediska implementace priorit v oblasti harmonizace vysokoškolského vzdělávání se konference sešla těsně před tím, než 1. července nabyla účinnosti novela zákona o vysokých školách, zákon č. 147/2001 Sb., která upřesnila tehdejší třístupňovou strukturu studia v ČR danou zákonem č. 111/1998 Sb., a plně tak legislativně ukotvila „boloňskou“ strukturu studijních programů (viz následující podkapitola).

Třístupňová architektura studijních programů

Zákon z roku 1998, stanovil třístupňovou strukturu studia zcela v souladu s Boloňským procesem, a to ještě více než jeden rok před přijetím Boloňské deklarace. Boloňská struktura byla pokládána za vhodný model, který by mohl napomoci řešit probíhající masifikaci vysokoškolského vzdělávání. Za základní vysokoškolské vzdělání měl sloužit bakalářský titul, magisterský by odpovídal dřívějšímu "elitnímu" vysokoškolskému vzdělání a doktorát by byl "*šperk v královské koruně*" (Emanuel Ondráček, náměstek pro vysokoškolské vzdělávání a výzkum 1993-1997) pro nejtalentovanější, budoucí akademické pracovníky a výzkumníky.

Zákon rozlišoval tři typy studijních programů, jejich obsahu se dotýkal jen velmi rámcově a nijak přesně nedefinoval jejich zaměření, zda se má jednat o praktičtěji orientované, profesní či

⁶⁷ V rámci reorganizace byl Dům zahraničních služeb v roce 2014 přejmenován na Dům zahraniční spolupráce a jeho struktura reorganizována. Tato organizace slouží k administrativě a podpoře mezinárodních vzdělávacích aktivit a je příspěvkovou organizací Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (viz <http://www.dzs.cz/cz/o-dzs/> [2018-03-22]).

teoretičtější akademické. U bakalářských studijních programů se předpokládalo zaměření k budoucímu výkonu povolání: „*Bakalářský studijní program je zaměřen zejména na přípravu k výkonu povolání, při nichž se bezprostředně využívají soudobé poznatky a metody; obsahuje též vybrané teoretické poznatky*“ (zákon č. 111/1998 Sb., § 45 odst. 1 ve znění z r. 1998). Zákon ponechal dostatečně velkou vůli vysoké škole, aby rozhodla, zda bude program zaměřen úzce a prakticky, nebo zda získané praktické i dostatečně široké teoretické poznatky umožní studentům bez komplikací a plnění dalších požadavků pokračovat ve studiu, pokud se tak rozhodnou. Magisterský program byl stále koncipován spíše jako dlouhý, se širším zaměřením, s bohatším teoretickým obsahem a dával absolventovi větší možnosti pro praxi. Zákon z roku 1998 v původním znění uváděl: „*Magisterský studijní program je zaměřen na získání teoretických poznatků založených na soudobém stavu vědeckého poznání, výzkumu a vývoje, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti ...*“ (§ 46 odst. 1). „*Standardní doba studia je nejméně čtyři a nejvýše šest roků. Magisterský studijní program může navazovat na bakalářský studijní program; v tomto případě je standardní doba studia nejméně dva a nejvýše tři roky.*“ (§ 46 odst. 2).

V případě doktorského studijního programu se jednalo o výchovu k vědecké práci. Ze zákona č. 111/1998 Sb., tak jak byl přijat v dubnu 1998, nevyplývala tedy povinnost restrukturalizovat studijní programy, ale spíše zde byly dva typy programů, které se lišily zejména standardní dobou studia, tj. celkovou studijní zátěží, obvykle kratší bakalářský studijní program mohl být více orientován na budoucí výkon povolání.

Po přijetí Boloňské deklarace o rok později byla vysokým školám ponechána svoboda, aby se samy rozhodly, kdy začnou realizovat „boloňskou strukturu“ studijních programů. Ministerstvo očekávalo, že vysoké školy provedou restrukturalizaci studia bez přímého tlaku ze strany státu.

Tento předpoklad se naplnil pouze z části, a proto novela zákona o vysokých školách (zákon č. 147/2001 Sb.) zavedla povinnost strukturovat studium a upravila strukturu vysokoškolského studia tak, že magisterský studijní program byl v první řadě navazující na bakalářské studium, a pokud by tomu tak nebylo, musela vysoká škola odůvodnit, proč není možné studium realizovat ve dvou cyklech. Ve znění zákona č. 147/2001 Sb. byl § 47 odst. 2 změněn do podoby, která je platná i dnes: „*Magisterský studijní program navazuje na bakalářský studijní program; standardní doba tohoto studia je nejméně jeden a nejvýše tři roky. V případech, kdy to vyžaduje charakter studijního programu, může být udělena akreditace magisterskému studijnímu programu, který nenavazuje na bakalářský studijní program; v tomto případě je standardní doba studia nejméně čtyři a nejvýše šest roků*“. Přechodná ustanovení v zákoně ponechala možnost

ve „starých“ akreditovaných magisterských studijních programech přijímat uchazeče ke studiu pouze do 31. prosince 2003, pokud rektor nepodal ve stanovené lhůtě Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy žádost o akreditaci nebo její prodloužení nebo rozšíření podle původního zákona o vysokých školách. Pokud ji podal, zůstala do rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v platnosti původní akreditace. I když snahou ministerstva bylo studijní programy akreditovat ve dvoustupňové struktuře, ponechávalo tímto ustanovením vysokým školám na realizaci takto důležité reformy více času.

Na základě zákona č. 147/2001 Sb. byla postupně provedena restrukturalizace studia na všech veřejných vysokých školách (s výjimkou několika oborů: např. lékařství, veterinárního lékařství, farmacie, práva, vzdělávání učitelů pro první stupeň základní školy, teologie a zpočátku i psychologie, učitelství pro další stupně škol, ty však byla později strukturovány).

Na toto období a na to, jak takto zásadní změnu v pojetí vysokoškolského studia vnímaly zejména veřejné vysoké školy⁶⁸, vzpomínal v rozhovoru poskytnutém v roce 2013 prof. Ivan Wilhelm, který byl v letech 1999 až 2006 rektorem Univerzity Karlovy a 2000 až 2006 předsedou České konference rektorů. Za jednodušší část reformy označil legislativní změny. Ta obtížnější byla vysvětlit novou strukturu studia vysokým školám, fakultám, akademickým pracovníkům. Zejména obtížně pochopitelné bylo naplnění podmínky, že bakalářské studium má být kvalifikací vhodnou pro trh práce, jakož i připravit studenty pro případ, že by chtěli pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Prof. Wilhelm zdůraznil, že ministerstvo školství ponechalo tíži reformy na vysokých školách, zejména s poukazem na vysokou míru autonomie, kterou měly.

Jak ukazují i následující kapitoly a jak uvedl prof. Wilhelm v rozhovoru, nejdůležitější bylo, aby nedošlo k pouhému formálnímu rozdělení na dvě části, ale aby proběhla obsahová reforma studijních programů. Ta ale postupovala velmi pomalu a situace se lišila škola od školy, fakulta od fakulty, např. podkladový materiál Filosofické fakulty UK ukazuje, že i uvnitř jediné fakulty. Prof. Wilhelm zmínil, že k těmto důležitým změnám mnohde nedošlo ani „*patnáct let od podpisu Boloňské deklarace*“ (Wilhelm, 2013). Obdobně se vyjádřily i některé fakulty, jak ukazuje

⁶⁸ Pokud vznikly soukromé vysoké školy, vznikaly jako školy neuniverzitního typu, tj. poskytovaly bakalářské studijní programy. Později mohly, pokud získaly akreditaci, poskytovat i navazující magisterské studijní programy, nesměly však realizovat doktorské studijní programy, to mohla pouze vysoká školy univerzitního typu. V případě soukromých vysokých škol takto časem vznikly pouze tři univerzitní vysoké školy z celkového počtu více než 40.

kapitola 5.1 a kapitola 5.2. Vysoké školy, veřejnost (zejména zaměstnavatelé) pohlíželi na bakalářský typ studia s nedůvěrou.

Díky projektu Bologna Experts (v jeho počátcích s názvem Bologna Promotors) pokračovalo zavádění kreditového systému a dodatku k diplomu.

Systém zajišťování kvality

Zákon stanovil novou důležitou povinnost veřejné vysoké školy – provádět pravidelné interní hodnocení a zveřejňovat jeho výsledky. Nestanovil však žádné podrobnosti, jak má tento proces vypadat či co má být jeho obsahem. Od roku 1998 začaly vysoké školy vytvářet vlastní systémy vnitřního zajišťování a hodnocení kvality bez jakékoliv koordinace z úrovně státu. Vysoké školy zůstaly plně odpovědné za vývoj a profil svých studijních programů a personální politiku. Zákon však stanovil základní opatření směřující k zajištění kvality, a to akreditaci dvou důležitých, z hlediska zajišťování kvality rozhodujících činností, kterými jsou uskutečňování studijních programů a akreditaci habilitačních řízení a řízení ke jmenování profesorem. Akreditaci těchto činností udělovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na základě stanoviska Akreditační komise. Akreditace bakalářských a magisterských studijních programů se týkala všech typů vysokých škol bez výjimky, akreditaci doktorského studijního programu a akreditaci habilitačního řízení a řízení ke jmenování profesorem mohly získat jen vysoké školy univerzitní. Akreditace udělovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, mohlo ji však udělit jen na základě kladného hodnocení Akreditační komise. Závazné stanovisko vydávala Akreditační komise i k určení typu vysoké školy, tj. zda se jedná o vysokou školu univerzitní či neuniverzitní a dále v případě, kdy právnická osoba žádala o udělení státního souhlasu působit jako soukromá vysoká škola.

Při zjištění nedostatků při vykonávání akreditovaných činností doporučovala Akreditační komise dané vysoké škole, aby zjedнала nápravu, pokud ale šlo o nedostatky závažné, mohla ministerstvu školství navrhnout omezení akreditace spočívající v zákazu přijímat nové studenty, pozastavení akreditace spočívající v zákazu konat státní zkoušky a přiznávat akademické tituly, nebo odnětí akreditace, v případě závažných nedostatků v habilitačním řízení nebo řízení ke jmenování profesorem mohla Akreditační komise ministerstvu podle povahy věci akreditaci pozastavit nebo odejmout. Pokud důvody, pro které bylo učiněno některé z výše uvedených opatření, pominuly, navrhla Akreditační komise ministerstvu jeho zrušení (zákon č. 111/1998 Sb. § 85).

Další opatření vyplývající ze zákona z roku 1998 a směřující k zajištění kvality vysokoškolského vzdělávání byly existence státních zkoušek a oprávnění Akreditační komise hodnotit činnost vysokých škol. Tato opatření se týkala všech typů vysokých škol.

Uznávání studia

Lisabonská úmluva o uznávání byla podepsána v roce 1997, bylo tedy možné ukotvit v zákoně o vysokých školách z roku 1998 její jak důsledky týkající se přijímání ke studiu v § 48, tak týkající se uznávání zahraničního vysokoškolského vzdělávání a kvalifikace v § 88 a § 89. V roce 2000 Česká republika Lisabonskou úmluvu o uznávání ratifikovala.

Odpovědnými orgány v otázce vysokoškolských kvalifikací či částí studia se staly veřejné vysoké školy (soukromé tuto pravomoc neměly), tj. podle § 89, § 90 a § 106 zákona o vysokých školách (1998) vydávat osvědčení o uznání zahraničního vysokoškolského vzdělání nebo jeho části v České republice. V případě, že byla sjednána dohoda zaručující automatické uznávání, kompetentním orgánem bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Mezinárodní síť středisek ENIC od roku 2004 stvrdila úzkou spolupráci s obdobnou sítí středisek NARIC, která zajišťovala služby týkající se uznávání a poskytování informací o vysokoškolských systémech členských států Evropské unie. Obě sítě přijaly společnou chartu ENIC-NARIC (*Joint ENIC-NARIC Charter*), která byla schválena výborem Lisabonské úmluvy o uznávání.⁶⁹

4.3 Snahy o reformu českého vysokého školství doprovázené politickou nestabilitou a univerzalizací systému vysokoškolského vzdělávání: 2006–dosud

4.3.1 Determinanty změn v systému českého vysokého školství od roku 2006

Změna orientace vlády a politická nestabilita

Změnou, která ovlivnila vývoj v celém veřejném sektoru, byla změna v orientaci vlády. Po osmi letech řízení státu sociálně demokratickou stranou měla Česká republika od druhé poloviny roku 2006 pravicovou vládu, která zaváděla neoliberalní reformy ve všech částech veřejných

⁶⁹ Viz webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/enic-naric> [2018-03-23]

služeb (vzdělávání, zdravotní péče, důchody, sociální péče atd.). Její prioritou bylo snížení státního dluhu, a proto podpořila škrty ve veřejném sektoru, včetně vysokoškolského vzdělávání. V důsledku toho nevznikla žádná národní strategie rozvoje systému vysokoškolského vzdělávání, na které by panovala shoda ministerstva a vysokých škol, jak tomu bylo v předchozích obdobích. Nestabilita neblaze ovlivnila i strategické plánování vysokých škol.

Změna vládního přístupu byla doprovázena globální ekonomickou krizí. Přestože Česká republika nebyla touto krizí postižena tak závažně jako ostatní státy, zejména díky nízkému stupni veřejného dluhu a rizikových investic na úrovni komerčních finančních institucí, jako středně velká země silně závislá na vývozu byla nepříznivě ovlivňována účinky úsporných opatření přijatých v mnoha evropských zemích (Šťastná et al., 2013).

Celé toto období je charakterizováno politickou nestabilitou, docházelo k častým změnám na postech ministrů školství (celkem třináctkrát od roku 2006 dosud)⁷⁰ i jejich náměstků pro vysoké školy.

Univerzalizace systému vysokých škol a regulace růstu počtu studentů. Změny v oblasti financování vzdělávací činnosti

Z hlediska dalších faktorů ovlivňujících vývoj vysokého školství po roce 2006 je třeba zmínit vrcholící kvantitativní rozvoj. V období zhruba 15 let se v České republice změnil elitní vysokoškolský systém v univerzální, aniž by byl čas na to, aby proběhly změny na různých úrovních jeho organizace a řízení. Změnila se struktura studijních programů a s ní i struktura studentské populace (v roce 2006 studovalo v bakalářských studijních programech 58 % studentů, v navazujících magisterských 11 %, v „dlouhých“ magisterských necelá jedna čtvrtina (24 %) a v doktorských zbývajících 7 %. V roce 2017 byl podíl bakalářských studentů podobný, podíly týkající se studentů magisterských studijních programů byly opačné: 58 % studentů bakalář-

⁷⁰ Funkční období ministra (ministřyně) školství zpravidla příliš nepřesáhlo jeden rok. Od roku 2006 se na tomto postu vystřídali postupně: Miroslava Kopicová (2006-2007), Dana Kuchtová (2007), Martin Bursík (pověřen řízením 2007), Ondřej Liška (2007-2009), Miroslava Kopicová (2009-2010), Josef Dobeš (2010-2012), Petr Fiala (2012-2013), Dalibor Štys (2013-2014), Marcel Chládek (2014-2015), Michaela Marksová – pověřena řízením pouze na jeden měsíc (2015), Kateřina Valachová (2015-2017) a Stanislav Štech (druhá polovina 2017), Robert Plaga (2017 dosud).

ských studijních programů, 26 % navazujících magisterských, přibližně 10 % dlouhých magisterských a 7 % studentů doktorských studijních programů (statistické údaje MŠMT⁷¹). Počet studentů v bakalářských studijních programech se zvýšil na úkor počtu studentů v „dlouhých“ magisterských studijních programech, do kterých už nebyli studenti přijímáni, ale ještě v nich někteří dokončovali svá studia (do kterých byli přijati před restrukturalizací). Převážná většina studentů studovala na veřejných vysokých školách univerzitního typu a přibližně 70-75 % absolventů bakalářského studia pokračovalo dále v navazujícím magisterském.

Systém byl regulován zejména změnami ve financování vzdělávací činnosti vysokých škol. Od roku 2009 začalo posilovat financování založené na výkonu vysoké školy oproti financování podle počtu studentů. V roce 2010 bylo rozdělováno 91 % prostředků na vzdělávací činnost podle počtu studentů a 9 % podle výkonových ukazatelů, v roce 2012 činil tento poměr 80 % podle počtu studentů ku 20 % podle výkonu (Koucký, 2012). Vysoké škole nebyl krácen rozpočet, pakliže do nového akademického roku nepřijala o více než 10 % méně studentů. Výkonové ukazatele však ovlivňovaly i počty financovaných studentů, které mohla vysoká škola přijmout do magisterského studia. Tato opatření se dotkla více vysokých škol mimo Prahu a Brno, které zaznamenaly pokles podílu studentů, kteří pokračují ve studiu na magisterském stupni, o 10 a více procentních bodů (např. Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Pardubice, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně a další).

Výkonové indikátory navíc nepodporovaly žádnou diverzifikaci systému vysokých škol, naopak působily proti ní, neboť nerespektovaly jejich různá poslání a role v rámci vysokoškolského vzdělávání. V roce 2010 činil 50 % vědecký výkon vysoké školy, 10 % podíl docentů a profesorů na celkovém počtu akademických pracovníků, 25 % mobilita studentů a 15 % vlastní příjmy vysoké školy. V roce 2012 byl podíl výzkumných indikátorů téměř 40 % (39 %), zaměstnatelnost absolventů a složení akademických pracovníků (opět měřené podílem docentů a profesorů) 34 %, mobilita a internacionalizace zbývajících 27 %. Je zřejmé, že indikátory přály zejména silným výzkumným univerzitám a regionální vysoké školy začaly ztrácet finanční prostředky. Tyto změny byly navíc zavedeny v letech, kdy klesal rozpočet kapitoly vysokého školství (oblasti veřejných financí obecně). Rozpočet vysokých škol klesl mezi roky 2009 a 2012 o 14 %, v normativní části o 12 %. V kombinaci s důsledky rozdělování peněz na

⁷¹ Jedná se o počty studentů – fyzických osob. Statistiky jsou dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych> [2018-03-21].

základě kvalitativních ukazatelů začal systém financování působit vážné problémy všem institucím, které získávaly převážnou část rozpočtu z příspěvku a dotace na vzdělávací činnost.

Prezentace Kouckého ze Salcburku (Koucký, 2012: 20) jasně ukazuje, že s výjimkou Univerzity Karlovy, Vysoké školy chemicko-technologické, Českého vysokého učení technického, Masarykovy univerzity a uměleckých vysokých škol, tedy univerzit s vysokým vědeckým výkonem, se ostatní instituce dostaly pod průměr České republiky. Problémy těchto škol se nadále prohlubovaly s rostoucím podílem výkonového financování, který postupně dosáhl 73 % na základě počtu studentů a 27 % podle výkonových ukazatelů. Od roku 2017 proto došlo (prozatím na přechodnou dobu) k návratu k podílovému způsobu financování. 90 % rozpočtu obdrží vysoké školy na základě toho, co získaly v minulém roce (za předpokladu, že počet jejich studentů nebude snížen o více než 10 %) a zbylých 10 % bude rozděleno na základě kvalitativních ukazatelů, mezi nimiž se nově objevil např. podíl studentů, kteří úspěšně bez zbytečné prodlevy ukončí studijní program (MŠMT, 2017). *V zájmu zajištění stability rozpočtů jednotlivých VVŠ [veřejných vysokých škol] uplatňuje ministerstvo zásadu, že pouhou změnou algoritmu výpočtu může dojít k meziročnímu poklesu institucionální části rozpočtu u jedné VVŠ nejvíce o 2 %* (MŠMT, 2017: 5). Na nových pravidlech financování ministerstvo školství v současné době (březen 2018) pracuje.

Diverzifikaci studijní nabídky se ministerstvo školství rozhodlo zavést s novelou zákona o vysokých školách (zákon č. 137/2016 Sb.), a to diverzifikací bakalářských a magisterských studijních programů podle jejich profilu. Ten může být profesní či akademický. Nicméně dosud nedošlo k přesnějšímu vymezení, co který profil konkrétně znamená.

Změny v oblasti hodnocení výzkumných organizací a financování výzkumné politiky

Změnu, která významně ovlivnila rozvoj českého vysokého školství, přinesla *Reforma systému výzkumu, vývoje a inovací v České republice* schválená usnesením vlády ČR ze dne 28. 3. 2008. Pohled na vysoké školy, včetně klasických mnohooborových univerzit, i na dosud realizovaný výzkum ve vládním sektoru (Akademie věd ČR) doznal zásadní změny: namísto institucí, kde je pěstován převážně základní výzkum a které vzdělávají studenty na základě nejnovějších poznatků, na ně začalo být nahlíženo jako na instituce, které mají přispívat k ekonomickému rozvoji České republiky. Reforma podpořila aplikovaný výzkum. Byla postupně ukončena činnost Grantové agentury Akademie věd, která patřila mezi důležité poskytovatele grantů na základní

výzkum pro řadu pracovišť vysokých škol (včetně Univerzity Karlovy) a zřízena Technologická agentura ČR (TA ČR), která se stala největším poskytovatelem grantů na aplikovaný výzkum ze státního rozpočtu (UK, 2013). Prostředky institucionální podpory, které poskytovalo vysokým školám Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy formou soutěžených výzkumných záměrů (do roku 2009 sem patřil i specifický výzkum) a prostředky na mezinárodní spolupráci ve výzkumu a vývoji, byly od roku 2010 reformou změněny na financování podle metodiky hodnocení výzkumných organizací Radou pro výzkum, vývoj a inovace, a to na základě vyhodnocení dosažených výsledků za posledních pět let podle celostátní *Metodiky*. Celostátní systém hodnocení vědecké činnosti prošel v průběhu let řadou změn motivovaných jednak snahou zvýšit počet a kvalitu výsledků domácí vědy, jednak snahou korigovat nedostatky stávající metodiky. Jednalo se o kvantitativní model hodnocení, který přinesl řadu negativních dopadů, například silnější orientaci na počet výsledků, což deformovalo vědeckou kulturu v řadě oborů. Jeho nastavení rovněž nedostatečně zohledňovalo rozdíly v kultuře vědecké práce mezi různými obory či rozdíly v zaměření jednotlivých výzkumných organizací. Po několikaleté diskusi o reformě celostátního systému hodnocení vědy byl v roce 2017 schválen nový systém hodnocení vědecké činnosti, kdy má být postupně zaváděna metodika, která bude postavena na komplexním hodnocení kvality institucí. Od roku 2020 pak má probíhat komplexní hodnocení v pětiletých cyklech (UK, 2017a).

Dotace ze strukturálních fondů Evropské unie

Rozvoj vysokého školství ovlivnily také dotace ze strukturálních fondů Evropské unie. Pro oblast vysokých škol byly relevantní zejména dva operační programy, které v programovacím období 2007–2013 náležely do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK, který byl podporován ze zdrojů Evropského sociálního fondu-ESF) a Výzkum a vývoj pro inovace (OP VaVpI, který byl podporován ze zdrojů Evropského fondu regionálního rozvoje-ERDF). Místem dopadu obou těchto programů bylo území České republiky s výjimkou Prahy. Vysoké školy se sídlem v Praze se do programů OP VK a OP VaVpI mohly zapojit pouze za předpokladu, že dopad podpořeného projektu směřoval mimo hlavní město⁷².

⁷² Pro území Prahy byly v období 2007–2013 určeny Operační program Praha Adaptabilita (OP PA, spolufinancován z prostředků Evropského sociálního fondu) a Operační program Praha konkurenceschopnost (OP PK, spolufinancován z prostředků ERDF). Objem jejich prostředků byl však nesrovnatelně menší a nebyly určeny jenom

V programovacím období let 2007-2013 se vysokým školám podařilo získat veřejné prostředky v celkové výši přibližně 53,6 miliardy korun (UK, 2014). Necelé dvě třetiny (konkrétně 64 %) z této sumy byly poskytnuty prostřednictvím *Evropského fondu regionálního rozvoje*, jenž se soustředil především na investiční prostředky v oblasti výzkumné infrastruktury, a to především financováním evropských center excelence a regionálních center výzkumu a vývoje z OP VaVpI. Jestliže v roce 2009 byl 25 % tak v roce 2011 již 36 % a meziročně tyto investiční náklady vzrostly pětkrát v položce pořízení pozemků, budov a staveb, ze 765 miliónu Kč na 3,8 mld. Kč (RVVI, 2013: 39). Tento nárůst však byl realizován téměř výhradně v regionech České republiky mimo Prahu (UK, 2014).

Pražské vysoké školy v programovacím období 2007-2013 z ESF a ERDF pro činnosti a investice uskutečněné v Praze získaly 2,6 %⁷³ všech prostředků, které v tomto období připadly vysokým školám jako celku. Na území hlavního města tak za šest let směřovalo pouze 1,4 miliardy (ibid.).

Pro Univerzitu Karlovu i ostatní pražské vysoké školy to znamenalo významnou diskriminaci zejména v otázce rozvoje výzkumné infrastruktury. Poslední programovací období 2014-2020 pražským vysokým školám otevírá více možností, do jaké míry se jim však podaří dohnat zanedbaný investiční rozvoj, ukáže teprve budoucnost.

Další důležité determinanty změn systému vysokoškolského vzdělávání

Předpoklady Bílé knihy 2001 se nenaplnily, systém vysokých škol pomalu přecházel do své univerzální fáze a přes nárůst finančních prostředků v letech 2005-2006 stále patřila Česká republika ve srovnání OECD k zemím s nejnižšími výdaji na jednoho studenta. Proto se v letech 2005–2006 zapojila do projektu OECD *Tertiary Review* a požádala mezinárodní organizaci OECD o hodnocení, jeho výsledky plánovala zpracovat do dlouhodobého záměru ministerstva týkajícího se rozvoje hlavních aktivit vysokých škol pro období 2006-2010.

Řada doporučení expertů směřovala k větší diverzifikaci systému. Experti doporučovali vytvořit silný sektor vysokých škol, které by se zaměřily na bakalářská studia a studia na úrovni ISCED 5 (v terminologii „boloňského“ kvalifikačního rámce na studia krátkého cyklu). Doporučení nabádala ke změnám v systému zajišťování kvality, zejména systému akreditací. Ten na

vysokým školám.

⁷³ Podle údajů z ledna 2014.

jedné straně díky striktním požadavkům zabránil nekontrolované expanzi soukromých škol, jak tomu bylo v některých sousedních zemích (např. Polsku), na druhé straně to byly požadavky spíše vyhovující tradiční univerzitě, které ale v důsledku bránily diverzifikaci systému. Část doporučení pak byla věnována i systému financování, kde experti nabádali ke zvýšení příjmů vysokých škol ze soukromých zdrojů apod.

Na základě hodnocení OECD vznikla Bílá kniha terciárního vzdělávání 2009 (Matějů et al., 2009). Zaměřila se na několik oblastí, ale většina změn byla navržena v oblasti řízení a financování vysokých škol a jejich spolupráce se soukromým sektorem. Bílá kniha terciárního vzdělávání navrhla model řízení měnící pojetí univerzity jako demokratického a kolegiálního společenství. Navrhla podstatně zvýšit kompetence správních rad (externích zainteresovaných stran obecně), jakož i kompetence rektorů. Jedna z možností úplně vyloučila akademický senát z účasti na jmenování rektora, které se mělo stát spíše za výběrovým řízením hledajícím nejlepšího manažera, nikoliv již volbou (politického) vůdce univerzity.

V oblasti financování bylo navrženo zavedení odloženého školného spolu se systémem grantů a půjček. Vysoké školy byly vnímány jako jedna z důležitých organizací odpovědných za rozvoj ekonomiky společnosti založené na znalostech a inovacích, student se měl stát jejich zákazníkem (Šťastná et al., 2013).

Bílá kniha terciárního vzdělávání nikdy nebyla přijata akademickou komunitou. Přispěla k tomu i forma veřejné diskuse, kdy autoři nevěnovali dostatečnou pozornost vysvětlování navrhovaných změn ani nepřipustili hlubší diskusi. S největší pravděpodobností i to byly důvody, proč byla nakonec vysokými školami striktně odmítnuta. Ani na úrovni politické nedošlo ke shodě, a proto s Bílou knihou terciárního vzdělávání dále nebylo téměř pracováno.

Nicméně tato diskuse systém vysokého školství silně ovlivnila, neboť zadáním ministerstva školství zůstala reforma vysokých škol, kterou bylo napsat nový zákon o vysokých školách či širěji o terciárním vzdělávání. Tuto situaci popsal ve své vzpomínce Jan Koucký, který byl v letech 2010-2011 náměstkem ministra odpovědným za vysoké školy: *„Největším problémem bylo, že jako náměstek pro vysoké školy jsem na konci roku 2010 přišel do situace, kdy bylo jasné politické zadání toho, co je „reforma vysokého školství“, a tím bylo napsat nový zákon o vysokých školách. Toto zadání podle mne nevycházelo z odborného rozboru skutečných problémů českého vysokého školství.“* (Koucký, 2013). Podle jeho názoru se skutečné problémy nacházely mimo dosah zákona, (tj. legislativního nástroje vysokoškolské politiky). Byla jimi dosud neřešená masifikace (univerzalizace) vysokoškolského vzdělávání, zejména to, co se stalo s kvalitou vysokoškolského vzdělávání, nebylo jasné, co se skutečně myslí diverzifikací

vysokého školství, jak má probíhat další kvantitativní rozvoj systému apod. (ibid.). „Změny, které byly navrhované zákonem, byly spíše výsledkem nátlaku různých lobbistických (zájmových) skupin a návrhů různých (spíše nahodilých) jednotlivců, nežli výsledkem věcné diskuse nebo analýz [...] První zveřejněný návrh nového zákona (únor 2011) zasahoval do příliš mnoha oblastí, nedokázal se „zacílit“ na dvě tři (jen několik!) nejdůležitějších věcí, které vyžadují řešení. Tím připravil příliš mnoho potenciálních ohnisek nesouhlasu a nesouladu ...“ (Koucký, 2013).

Diskuse o novém zákonu o vysokých školách probíhaly až do roku 2015, kdy se podařilo nalézt konsensus. Ministr Fiala (2013) rozhodl, že není třeba nový zákon, ale že bude přikročeno k rozsáhlé novele. Novela zákona o vysokých školách byla přijata v roce 2016 a od září téhož roku nabyla účinnosti. Vedla ke změnám v oblasti organizačních pravidel (např. svěřila větší pravomoci správní radě, mírně oslabila kompetence fakult apod.), ve struktuře vysokoškolského vzdělávání (viz kapitola 4.3.2), v přijímacím řízení, studentských agendách (např. poplatcích za studium), personálních záležitostech a akademických kvalifikacích (zavedení institutu mimořádného profesora či odnímání akademických kvalifikací), dále upřesnila podmínky působnosti zahraničních vysokých škol a jejich poboček na území ČR, ale zejména přinesla zásadní změny v systému akreditací a obecněji v celém systému zajišťování a hodnocení kvality studijních programů (viz kapitola 4.3.2).

Z hlediska kontrolních mechanismů ministerstva školství vysokým školám povinnosti dále narostly. Ministerstvo podstatně rozšířilo osnovu výroční zprávy o činnosti⁷⁴, v roce 2017 má 11 kapitol, dohromady pokrývající okolo 40 témat. Spolu s textovou částí vyžaduje ministerstvo rozsáhlou přílohu čítající okolo 30 tabulek shromažďujících kvantitativní i kvalitativní údaje ze všech oblastí činnosti institucí. S novelou z roku 2016 přibyly vysokým školám další zprávy zabývající se hodnocením jejich činnosti, zejména periodická zpráva o vnitřním hodnocení a její každoroční dodatky, v neposlední řadě i velmi rozsáhlé a na zpracování náročné žádosti o akreditaci oblasti vzdělávání či studijního programu.

⁷⁴ Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol> [2018-03-21].

4.3.2 Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu a systém českého vysokoškolského vzdělávání v současnosti

Třístupňová architektura studijních programů

Třístupňová struktura studijních programů nedoznala žádných změn. Na vysokých školách probíhala stále ještě restrukturalizace dlouhých magisterských programů, jak dokládá kapitola 5.

S novelou zákona o vysokých školách v roce 2016 se programy již do budoucna nebudou členit na obory, ale budou spadat pod širší oblasti vzdělávání, jak bylo uvedeno výše, musí mít určen svůj profil. Na nové entitě, oblasti vzdělávání, je pak založena nově zaváděná institucionální akreditace.

Systém zajišťování kvality

Do popředí zájmu se s přijetím novely zákona č. 137/2016 Sb. dostává zajišťování kvality, zejména systém akreditací. Do jaké míry bude přínosem pro rozvoj systému i jednotlivých institucí ukáže teprve čas.

Podle novely zákona o vysokých školách z roku 2016 musí každá vysoká škola zavést svůj systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality. Pro získání jakékoliv akreditované činnosti musí prokázat, že tento systém je jednak funkční, jednak že jej vysoká škola vyhodnocuje a zlepšuje.

Do roku 2016 existovaly dvě důležité oblasti akreditací, akreditace studijních programů a akreditace habilitačních řízení a řízení ke jmenování profesorem. Novela představila ještě novou možnost, a to institucionální akreditaci oblasti vzdělávání⁷⁵. Oblast vzdělávání je *věcně vymezený úsek vysokoškolského vzdělávání, v jehož rámci jsou připravovány, schvalovány a uskutečňovány studijní programy blízkého nebo příbuzného obsahového zaměření, odrážející společný teoretický a metodologický základ dané oblasti vzdělávání*“ (zákon o vysokých školách § 44a odst. 1). Nařízení vlády č. 275/2016 Sb. stanovuje základní tematické okruhy, které jsou

⁷⁵Seznam oblastí vzdělávání je uveden v příloze č. 3 k zákonu č. 111/1998 Sb. jedná se o 37 následujících oblastí vzdělávání: 1. Architektura a urbanismus, 2. Bezpečnostní obory, 3. Biologie, ekologie a životní prostředí, 4. Doprava, 5. Ekonomické obory, 6. Elektrotechnika, 7. Energetika, 8. Farmacie, 9. Filologie, 10. Filozofie, religionistika a teologie, 11. Fyzika, 12. Historické vědy, 13. Chemie, 14. Informatika, 15. Kybernetika, 16. Lesnictví a dřevařství, 17. Matematika, 18. Mediální a komunikační studia, 19. Neučitelská pedagogika, 20. Politické vědy, 21. Potravinářství, 22. Právo, 23. Psychologie, 24. Sociální práce, 25. Sociologie, 26. Stavebnictví, 27. Strojírenství, technologie a materiály, 28. Tělesná výchova a sport; kinantropologie, 29. Těžba a zpracování nerostných surovin, 30. Učitelství, 31. Umění, 32. Vědy o umění a kultuře, 33. Vědy o Zemi, 34. Veterinární lékařství, veterinární hygiena, 35. Všeobecné lékařství a zubní lékařství, 36. Zdravotnické obory a 37. Zemědělství.

pro danou oblast vzdělávání charakteristické a určující, výčet typických studijních programů spadajících pod danou oblast vzdělávání a rámcový profil absolventů v dané oblasti vzdělávání s uvedením hlavních cílů vzdělávání (zákon o vysokých školách § 44a odst. 3).

Získá-li vysoká škola institucionální akreditaci, může si v dané oblasti vzdělávání sama schvalovat studijní programy příslušného typu. Vysoká škola s institucionální akreditací může zřídit místo mimořádného profesora, který může být garantem studijního programu. Může tak využít např. odborníků ze zahraničí či z praxe. Institucionální akreditace tak dává vysoké škole jako celku větší autonomii a odpovědnost za studijní programy, které uskutečňuje.

Akreditace uděluje Národní akreditační úřad, který nahradil Akreditační komisi. Na rozdíl od ní však sám vydává rozhodnutí o udělení či neudělení akreditace. Tato pravomoc mu dává nezávislejší postavení (na ministerstvu školství či vládě), než které náleželo Akreditační komisi. Zjistí-li Národní akreditační úřad závažné nedostatky při uskutečňování studijního programu, jehož akreditace byla vysoké škole udělena nebo který byl akreditován vysoké škole ze zákona a který není vysokou školou uskutečňován na základě institucionální akreditace v rámci oblasti vzdělávání, pro niž má vysoká škola institucionální akreditaci, rozhodne podle povahy věci o omezení akreditace studijního programu (zákaz přijímat ke studiu daného studijního programu další uchazeče) nebo o odnětí akreditace studijního programu. Zjistí-li závažné nedostatky při uskutečňování studijního programu na základě institucionální akreditace v rámci oblasti nebo oblastí vzdělávání, rozhodne podle povahy věci o omezení, případně zániku oprávnění uskutečňovat studijní program (zákaz přijímat ke studiu daného studijního programu další uchazeče), zániku oprávnění uskutečňovat studijní program, omezení institucionální akreditace pro celou oblast nebo oblasti vzdělávání, jde-li o program kombinovaný, spočívajícím v zániku práva vytvářet další studijní programy v této oblasti (oblastech) vzdělávání, nebo o odnětí institucionální akreditace pro oblast nebo oblasti vzdělávání. Zjistí-li Národní akreditační úřad závažné nedostatky v činnosti vysoké školy, které byla udělena institucionální akreditace, rozhodne o odnětí institucionální akreditace pro ty oblasti vzdělávání, ve kterých zjistil nedostatky. V případě habilitačního řízení nebo řízení ke jmenování profesorem, rozhodne podle povahy nedostatků o pozastavení nebo odnětí akreditace habilitačního řízení nebo řízení ke jmenování profesorem v těch oborech, ve kterých je zjistil (zákon o vysokých školách § 86).

Uznávání studia

Novela zákona o vysokých školách z roku 2016 přinesla změnu i do oblasti uznávání, a to pro vysoké školy, které získají institucionální akreditaci. V případě uchazečů o studium, kteří získali středoškolské či vysokoškolské vzdělání na zahraniční vysoké škole, je vysoká škola s institucionální akreditací alespoň v jedné oblasti vzdělávání oprávněna předchozí vzdělání (nemá-li o něm pochybnosti) uznat jako splnění nutné podmínky pro přijetí.

4.4 Přehled vývoje vysokého školství v České republice 1990-2017

Tabulka 3: Přehled vývoje vysokého školství v České republice 1990-2017

	Determinanty změn	Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu		
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání
Transformace a návrat k humboldtovským tradicím univerzitního vzdělávání	<p>1990-1998</p> <p>Legislativní proces – zákon č. 172/1990 Sb.:</p> <p>Vznik nových vysokých škol</p> <p>Vznik nových fakult na „starých“ vysokých školách</p> <p>Změna systému financování vzdělávací činnosti vysokých škol z indexového na financování podle počtu studentů</p> <p>Neúspěšný pokus o vytvoření sektoru profesních (terciárních) škol – vznik vyšších odborných škol (1995)</p> <p>Účast České republiky a vysokých škol v programu Tempus</p> <p>Program Legislativní reformy organizovaný Radou Evropy.</p> <p>Přistoupení k Sorbonnské deklaraci (1998)</p>	<p>Tradiční dlouhé magisterské studijní programy</p> <p>Postgraduální studium (s titulem Dr.)</p> <p>*vědecká příprava (tzv. aspirantura vedoucí k titulu CSc.)</p> <p>Bakalářské studium jako ucelená část magisterského studijního programu</p>	<p>Ustavení Akreditační komise (AK)</p> <p>* vyjádření k odnětí práva konat státní závěrečné a rigorózní zkoušky, habilitační řízení a řízení ke jmenování profesorů, nebo o vrácení těchto práv vysokým školám a fakultám</p> <p>* ex-ante hodnocení AK pro rozhodnutí ministerstva o možnosti uskutečňovat postgraduální studium</p> <p>* vyjádření k návrhům na zřízení, sloučení a zrušení vysokých škol a fakult</p>	<p>Podpis Lisabonské úmluvy o uznávání vzdělávání (1997)</p>

		Determinanty změn	Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu		
			Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání
Konsolidace a překotný kvantitativní rozvoj systému vysokého školství	1998-2006	<p>Masifikace sektoru vysokých škol</p> <p>Legislativní proces – zákon č. 111/1998 Sb. a jeho novely, zejména zákon č. 141/2001 Sb.</p> <p>Další pokusy o diverzifikaci systému vysokých škol:</p> <ul style="list-style-type: none"> * vznik soukromých vysokých škol * vznik dvou neuniverzitních veřejných vysokých škol <p>Přistoupení k Boloňské deklaraci (1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> * organizace Pražské konference ministrů (2001) <p>Podpora mobility</p> <ul style="list-style-type: none"> * zejména v rámci evropských vzdělávacích programů (Socrates, Erasmus), dále CEEPUS, Aktion, později rozvojové programy, * první programy "<i>joint degree</i>", počátky programu Erasmus Mundus <p>Účast České republiky v programech Evropské unie.</p>	<p>Zavádění systému založeného na třech typech studijních programů – bakalářském, magisterském a doktorském,</p> <p>* dlouhé magisterské programy ještě v některých oborech: všeobecné lékařství, zubní lékařství, farmacie, právo a právní věda, psychologie, teologie, učitelství apod.</p> <p>Zavádění systému kreditů ECTS zejména v rámci podpory programu Sokrates – Erasmus a ECTS promotorů.</p> <p>Projekt ECTS Promotors, později <i>Bologna Promotors</i></p>	<p>Zavedení akreditace všech studijních programů</p> <p>Zavedení akreditace habilitačních řízení a řízení ke jmenování profesorem</p> <p>Vnější hodnocení vysokých škol a jejich činností</p> <p>Rozšíření pravomoci Akreditační komise</p> <ul style="list-style-type: none"> * ex-ante kontrola všech studijních programů („negativní veto“ AK) a žádostí o habilitační řízení a řízení ke jmenování profesorem, * důležitá role ve vnějším hodnocení <p>Členství Akreditační komise v ENQA a v obdobné síti sdružující agentury ze zemí střední a východní Evropy</p> <p>Povinnost vysoké školy provádět vnitřní hodnocení kvality</p>	<p>Ratifikace Lisabonské úmluvy o uznávání</p> <ul style="list-style-type: none"> * ukotvení principů Lisabonské úmluvy o uznávání v zákoně o vysokých školách (zákon č.111/1998 Sb.) <p>Zavádění dodatku k diplomu.</p>

	Determinanty změn	Hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu		
		Třístupňová architektura	Systém zajišťování kvality	Uznávání
<p>Snahy o reformu českého vysokého školství doprovázené politickou nestabilitou a univerzalizací systému vysokoškolského vzdělávání</p>	<p>2006 dosud</p> <p>Změna orientace vlády z levicové na pravicovou</p> <p>Politická nestabilita</p> <p>* snížení prostředků na financování veřejné sféry, včetně vysokého školství</p> <p>Globální finanční a ekonomická krize</p> <p>Změny v oblasti hodnocení a financování výzkumné politiky. <i>Reforma systému výzkumu, vývoje a inovací v České republice</i></p> <p>Změny v oblasti financování vzdělávací činnosti vysokých škol s cílem snížit počty studentů - zavedení ukazatelů kvality navázaných na financování vzdělávací činnosti</p> <p>Další kvantitativní rozvoj systému vysokých škol (přechod na univerzální systém)</p> <p>* následné diskuse o reformě systému terciárního vzdělávání (Bílá kniha terciárního vzdělávání, 2009)</p> <p>Pokusy vytvořit nový zákon o vysokých školách, zakončené přijetím jeho rozsáhlé novely (zákon č. 137/2016 Sb.)</p> <p>Dotace ze strukturálních fondů Evropské unie</p> <p>* finanční prostředky zejména na investiční rozvoj alokované do regionů ČR s výjimkou Prahy</p>	<p>Strukturace některých dlouhých magisterských programů.</p> <p>Na některých vysokých školách byl dokončován přechod na tři typy studijních programů</p> <p>Dokončování implementace kreditového systému ECTS</p> <p>Pokračoval projekt <i>Bologna Promotors</i> pod názvem <i>Bologna Experts</i>; financování ukončeno v roce 2012.</p> <p>Projekt Q-RAM, který směřoval k implementaci Národního rámce kvalifikací pro terciární vzdělávání</p>	<p>Změny v systému zajišťování kvality od roku 2016 dané přijetím novely zákona o vysokých školách (zákon č. 137/2016 Sb.)</p> <p>* ustavení Národního akreditačního úřadu</p> <p>* rozhodnutí o akreditacích vydává Národní akreditační úřad, nikoliv ministerstvo</p> <p>* povinnost vysoké školy mít funkční systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality</p> <p>* nově možnost institucionální akreditace</p> <p>* ustavení rady pro vnitřní hodnocení, nového samosprávného orgánu vysoké školy odpovědného za řízení kvality</p> <p>Změny v národním systému hodnocení výzkumných organizací – ústup od ryze kvantitativního přístupu (tj. „kafemlejnku“)</p>	<p>Vysoká škola s institucionální akreditací alespoň jedné oblasti vzdělávání je oprávněna předchozí vzdělání středoškolské i vysokoškolské uznat jako splnění nutné podmínky pro přijetí</p>

4.5 Shrnutí a diskuse

Podíváme-li se na vývoj Boloňského procesu v České republice, prošel v jednotlivých etapách vývoje českého vysokoškolského systému různými fázemi.

Mezi nejdůležitější hybatele změn, které utvářely český vysokoškolský systém bezprostředně po Listopadu 1989, patřily změny právního prostředí, snaha navrátit české vysoké školy k humboldtovským idejím sepětím nezávislého kritického vědeckého myšlení a svobodné výuky a návrat českých vysokých škol mezi svobodné univerzity, který otevřel program Tempus obnovou a získáváním dalších kontaktů pro mezinárodní spolupráci. Moderně nastavené legislativní prostředí, zkušenosti z programu Tempus pak vysokým školám otevřely cestu do nejdůležitějších programů Evropské unie, zejména programu Socrates-Erasmus a rámcových programů pro podporu výzkumu. Připojíme-li k tomu podpis Boloňské deklarace a společnou práci na vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, můžeme říci, že již na konci devadesátých let, tedy řadu let před vstupem České republiky do Evropské unie v roce 2004, směřovaly české vysoké školy do Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

K výše jmenovaným faktorům rozvoje systému vysokých škol se v průběhu první poloviny devadesátých let přidal nárůst počtu studentů, vzniklo pět nových státních univerzit a na „starých“ vysokých školách řada nových fakult. Přesto stávající systém nedostačoval zájmu o studium, více než polovina žadatelů se na vysokou školu nedostala. Vývoj ovlivnil i nepodařený pokus o vytvoření sektoru profesního vysokoškolského vzdělávání (viz kapitola 4.1.1).

Po neúspěšném pokusu z roku 1995 se Česká republika rozhodla nevytvářet binární vysokoškolský systém, ale vydat se cestou programové diverzifikace, podobně jako tomu bylo v Anglii. Zákon o vysokých školách z roku 1998 představil tři typy studijních programů: bakalářský, magisterský a doktorský. Pokusil se „napravit“ ne příliš šťastné pojetí bakalářského studia ukotvené v zákoně z roku 1990. Když byla v roce 1998 podepsána Sorbonnská deklarace, měla Česká republika nastavený systém kvalifikací, který byl pojetí deklarace blízký, a i proto se stala jednou ze signatářských zemí tohoto, jak se v budoucnu ukázalo, velmi důležitého dokumentu.

Poté, co byla přijata Boloňská deklarace, měla Česká republika legislativní prostředí, které implementaci nejdůležitějších priorit „Boloni“ umožňovalo. Třístupňové studium nebylo sice koncipováno tak, jak jej deklarace představila, (viz kapitola 4.1.2), ale jak bakalářský, tak na něj navazující magisterský studijní program byl v zákoně ukotven. Ohledně doktorského studijního programu zákon z roku 1998 předběhl vývoj, neboť Sorbonnská i Boloňská deklarace

spíše uvažovaly o tom, že po ukončení bakalářského studia bude student studovat buďto magisterský (kratší, dvouletý) program, nebo doktorský delší, zaměřený na vědeckou přípravu kandidátů. Na sebe navazující tří stupňovou strukturu studia představilo až komuniké ministrů v Berlíně v roce 2003 (viz kapitola 3.3.1).

V oblasti zajišťování kvality zákon z roku 1998 představil akreditaci všech studijních programů i povinnost vysoké školy provádět vnitřní hodnocení svých činností.

Za třetí pilíř Boloňského procesu je možno považovat Lisabonskou úmluvu o uznávání (1997) a naplňování jejích principů a postupů jednotlivými členskými státy. Protože Česká republika patřila k jejím signatářům a počítala s její ratifikací, ukotvila v zákoně z roku 1998 jak důsledky této úmluvy, které se týkaly přijímání ke studiu, tak ty spojené s uznáváním zahraničního vysokoškolského vzdělávání a kvalifikace.

V první etapě Boloňského procesu, kdy většina zemí musela svoje legislativní prostředí úplně přizpůsobovat, měla tedy Česká republika v této oblasti značný náskok.

Česká republika patřila k zemím, které se taktéž aktivně podílely na formulování vize Boloňského procesu, např. v rámci setkání ministrů v Praze, nebo během svého předsednictví Evropské unii, kdy zástupce ČR předsedal řídicí skupině Boloňského procesu a významně se tak podílel na přípravě konference ministrů v Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) (viz kapitola 3.3).

Implementace strukturovaného studia se setkala u českých vysokých škol (jako tomu bylo v celé kontinentální Evropě) s nedůvěrou. Bakalářskou kvalifikaci, která v kontinentální Evropě neměla tradici, neznali ani zaměstnavatelé absolventů ani širší veřejnost. Navíc Česká republika náleží spolu s Německem, Rakouskem či Švýcarskem mezi země s dobře propracovaným systémem odborného vzdělávání. Zaměstnavatelé se o nové programy začínali zajímat postupně, snazší porozumění bylo v případě nadnárodních firem, které byly s bakalářským studiem obeznámeny. Jednou z významných firem, která svoji vzdělávací politiku jasně formulovala a uváděla požadavky na restrukturalizaci programů technického studia, byla firma Siemens. Podrobně se zaměřila na současný vývoj vysokého/terciárního školství v Evropě. Její představitelé vystupovali velmi aktivně na různých mezinárodních akcích, zejména těch, které se obecně týkaly inženýrského vzdělávání, a které zásadním způsobem ovlivňovaly nový vývoj v této oblasti. „*Názor firmy Siemens na restrukturalizaci studijních programů je plně v souladu s principy Boloňského procesu a je možné ho považovat za doporučení průmyslu pro vysoké školy*“ (Šebková, Beneš, 2005). Ministerstvo si uvědomovalo, že „*implementace nové struktury programů vyžaduje velké pracovní zatížení a osvětovou činnost mezi studenty, jejich rodiči,*

zaměstnavateli absolventů i ve společnosti obecně, protože historické zvyklosti a konzervativní názor na to, jak dlouhé má být vysokoškolské studium a jakého titulu by měl absolvent dosáhnout, jsou velmi silně zakořeněné a těžko se překonávají“ (ibid.). Se zástupci firmy Siemens bylo zorganizováno v polovině minulého desetiletí několik seminářů, které zprostředkovaly výměnu názorů a zkušeností. Jak je uvedeno výše, jde o vývoj dlouhodobý, který vyžaduje čas, což potvrzují i výpovědi fakult v kapitole 5.2, neboť ukazují, že řada předsudků mezi zaměstnavateli dosud přetrvává.

Další série seminářů byla organizována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci projektu *Bologna Promoters*, resp. *Bologna Experts*. Zárodkem této sítě byla již dříve ustavená evropská síť promotorů kreditového systému ECTS, tedy odborníků, kteří vysokým školám pomáhali v rámci programu Socrates – Erasmus implementovat kreditový systém. Na počátku milénia Evropská komise (jako člen Boloňského procesu) tento program rozšířila i na podporu dalších priorit Boloňského procesu a získal název *Bologna Promoters*. Na vysokých školách byla zpravidla ustavena kontaktní osoba či tým lidí, kteří se o Boloňský proces zajímali. Na pravidelných seminářích se vytvořila platforma (tematické platformy), na kterých byly problémy spojené zejména se strukturací studia, zavádění kreditů ECTS, dodatku k diplomu či postupem času výsledků/výstupů z učení nebo kvalifikačních rámců diskutovány. České vysoké školy tak byly o vývoji Boloňského procesu informovány a mohly svými názory implementaci jednotlivých priorit v České republice ovlivnit. Koncem první dekády tohoto století došlo v tomto projektu ke změně a koordinaci převzal Dům zahraničních služeb, témata se zúžila na kreditový systém a získání ECTS Label, tedy certifikátu, který udělovala Evropská komise vysokým školám, které prošly auditem, jež stvrdil, že kreditový systém implementovaly v souladu s evropskými standardy danými *ECTS Users' Guide*.

Postupem času začalo ministerstvo pokládat strukturaci studia za ukončenou, kvalifikační rámec i přes slibné výsledky individuálního projektu národního (financovaného z Evropského strukturálního fondu ESF) dosud neimplementovalo. Otázku vnitřní reformy studijních programů ponechalo plně na vysokých školách. Svým způsobem je tento přístup pochopitelný, neboť vysoké školy měly a mají v oblasti přípravy studijních programů úplnou samosprávnou kompetenci a institucí, která kvalitu studijních programů střežila, byla Akreditační komise. Přesto z výpovědí některých fakult je zřejmé, že si se strukturací studia nevěděly úplně rady a metodickou pomoc či zprostředkování mezinárodních zkušeností by uvítaly. Přiznaly, že v řadě případů je stále ještě čeká vyhodnocení studijních programů a reforma kurikul (viz kapitola

5.2). To potvrdil i rektor Univerzity Karlovy Ivan Wilhelm v rozhovoru citovaném v kapitole 4.2.2.

Nabízí se otázka, zda v současné době (2018), kdy dochází ke změně systémů zajišťování kvality a v první fázi těchto změn zejména k novému nastavení akreditačních procesů, budou vysoké školy a Národní akreditační úřad fenoménu bakalářského studia věnovat pozornost, tj. zda této masivní reakreditace studijních programů bude využito k dotažení myšlenky Boloňského procesu i národní politiky přelomu tisíciletí, tj. aby zde existovalo základní vysokoškolské vzdělání (tj. bakalářské), dostupné všem zájemcům, které jim umožní dostatečnou kvalifikaci pro praktické uplatnění. To je při rozrůzněnosti uchazečů o studium v masifikovaném vysokoškolském systému velmi diskutovaná a obtížná podmínka. Proto je třeba, aby zároveň existovala taková prostupnost systému, která těm, kteří si budou chtít chybějící znalosti pro splnění podmínek přijímacího řízení do magisterského studia doplnit, něco takového bylo umožněno. S tím souvisí i to, aby nové magisterské programy nebyly úzce zaměřeny, nenavazovaly jednoznačně na předchozí bakalářské studium, ale aby umožnily uchazečům více cest, např. formou specializací a aby studenti měli možnost doplňovat ty znalosti a kompetence, které jim, přišli-li z jiné vysoké školy či ze zahraničí, mohou k úspěšnému průchodu studiem chybět. Výzkum v této oblasti a identifikace příkladů dobré praxe na českých i zahraničních vysokých školách by jistě byl vítaným příspěvkem či vstupem do takovéto nejednoduché diskuse.

ČÁST II: VÍCEPŘÍADOVÁ STUDIE UNIVERZITY KARLOVY

5 Strukturované studium na Univerzitě Karlově

Tato část práce identifikuje problémy strukturace a charakterizuje následný vývoj Univerzity Karlovy ve vícepřípadové studii věnované vlastnímu průběhu strukturace studia včetně zavádění kreditových systémů, vertikální prostupnosti mezi bakalářským a magisterským studijním programem, předčasným odchodům ze studia a jeho délce.

Změna studijních programů z dlouhých magisterských na strukturované bakalářské a navazující magisterské se v celé kontinentální Evropě setkávala s nedůvěrou, nejinak tomu bylo i na Univerzitě Karlově. Na zavádění strukturovaného studia včetně ECTS kreditů kladly důraz zejména *Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze 1999-2004* a *Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze 2005-2010*. Pracovat na strukturovaném studiu pak bylo prioritou všech aktualizací od akademického roku 2001/2002 až po akademický rok 2006/2007, kdy prioritou bylo „*dokončit strukturování studia ve všech oblastech, kde to umožňují profesní podmínky*“ (UK, 2006). Aktualizace Dlouhodobého záměru 2005/2006 si vytkla za cíl „*připravit podmínky pro zavedení jednotného kreditního systému na UK od akademického roku 2005/2006*“ (UK, 2005) a aktualizace 2006/2007 pak „*implementovat schválený celouniverzitní kreditní systém*“ (UK, 2006; UK, 1999; UK, 2004),

Dodatek k diplomu nahradil podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách dříve k diplomu vydávané vysvědčení. Jeho vydávání na Univerzitě Karlově patří již více než deset let k běžně zvládnutým povinnostem. To stvrzuje i udělení „*Diploma Supplement Label*“ Univerzitě Karlově v roce 2007, tj. certifikátu, který Evropská komise udělovala těm vysokým školám, které dodatek k diplomu zavedly a užívají v souladu s evropskými standardy. Tedy všichni absolventi bakalářských, magisterských a doktorských programů jej dostávají bezplatně, automaticky a v celoevropsky odsouhlaseném formátu.

5.1 Průběh strukturace studia na Univerzitě Karlově a jeho vybrané dopady

Fakulty Univerzity Karlovy vzhledem k jejich počtu a různorodosti oborů na nich pěstovaných, různé tradici a akademické kultuře, ale také vzhledem k ochotě a připravenosti začít s reformami a posléze realizovat strukturované studium, představují malou laboratoř vývoje strukturovaného studia v celé České republice.

Tato kapitola se týká jednak toho, jak probíhala strukturace existujících dlouhých magisterských studijních programů, jednak jak využily fakulty možnost koncipovat své studijní programy nově jako bakalářský a navazující magisterský.

S postupujícím časem začaly fakulty sbírat zkušenosti, neboť strukturované programy, ať již vznikly z dlouhých magisterských či byly připraveny rovnou jako bakalářské a navazující magisterské, byly předkládány k reakreditaci, a fakulty začaly tyto programy inovovat na základě získaných zkušeností (např. Přírodovědecká fakulta či Pedagogická fakulta, podrobněji viz podkladové profily příslušných fakult). Protože proběhla první hodnocení, byla v rámci do-
tazníkového šetření 2014 položena fakultám také otázka, zda by se chtěly vrátit k nestrukturovanému dlouhému typu magisterského studijního programu.

Základní výzkumné otázky vícepřípadové studie Univerzity Karlovy a jejích fakult jsou:

1. Jaký měla přínos strukturace studia, s jakými problémy se fakulty potýkaly a jaké ukázala limity?
2. Chtěly by se fakulty vrátit k nestrukturovanému dlouhému typu magisterského studijního programu?
3. Kolik studentů na Univerzitě Karlově pokračuje v navazujícím magisterském studijním programu?
4. Jaký podíl studentů z jiných vysokých škol je mezi studenty zapsanými ke studiu v navazujícím magisterském programu na Univerzitě Karlově a jsou nějaké rozdíly (a jaké) mezi těmi, kteří ukončili studium na UK a těmi, kteří přišli zvnějšku?
5. Jaká je mobilita studentů mezi fakultami v rámci Univerzity Karlovy, tj. kolik studentů ukončilo bakalářské studium na jiné fakultě Univerzity Karlovy, než je ta, na které studují či byli přijati (zapsáni) k navazujícímu magisterskému studiu?
6. Jaká je situace na Univerzitě Karlově v otázce předčasných odchodů ze studia v pregraduálních studijních programech?

Během výzkumu byla připojena otázka č. 7:

7. Jak se v důsledku provedené strukturace studia změnila doba, za kterou dosáhne absolvent magisterského diplomu?

Proces strukturace probíhal na univerzitě postupně a se snahou vyjít vstříc potřebám jednotlivých fakult i různých oborů. Jsou zde fakulty, na nichž proces implementace strukturovaného

studia probíhal již od poloviny devadesátých let minulého století, fakulty, které reakreditovaly své studijní programy jako bakalářské a navazující magisterské tak, aby od roku 2004 do nich mohly přijímat nové studenty, fakulty, které požádaly o odklad a které měly prvé absolventy navazujícího magisterského studia až okolo roku 2011. Na několika fakultách ještě dokončují studium studenti v dobíhajících nestrukturovaných magisterských programech, avšak již řadu let nejsou přijímáni studenti noví. Jsou zde fakulty, které své studium nestrukturovaly, představují však v tomto ohledu velmi různé typy. Lze konstatovat, že poslední fakulty Univerzity Karlovy, u nichž to bylo relevantní, přešly na strukturované studium v roce 2008/2009.

Celkem zůstalo nestrukturováno jen deset magisterských programů, které se nečlení na obory (*Všeobecné lékařství* na pěti fakultách, *Zubní lékařství* na třech fakultách, *Farmacie* a *Právo a právní věda*) a dva obory (*Učitelství pro 1. stupeň základních škol* a *Katolická teologie*). V těchto magisterských programech/oborech však studuje přes 30 % z celkového počtu studentů Univerzity Karlovy.

5.1.1 Strukturované studium na Univerzitě Karlově

Z hlediska toho, jak probíhala strukturace studia či jak bylo využito dvoustupňového (bakalářského a navazujícího magisterského) studia v případě nových studijních programů, lze rozdělit fakulty do několika skupin.

Fakulta, jíž se strukturace ani zavádění strukturovaného studia nedotkla: Právnická fakulta

Právnická fakulta je jedinou fakultou Univerzity Karlovy, která si uchovala pouze dlouhé magisterské studijní programy, a proto není v dalším textu, který se týká převážně strukturovaného studia či bakalářských studijních programů, dále rozebírána, její profil je ale v příloze uveden.

Fakulta, která vznikla na základě dvou stupňového studia a jejíž studijní programy byly od počátku koncipovány jako strukturované

Naopak **Fakulta humanitních studií** (FHS) se z hlediska strukturovaného studia nachází na zcela opačné straně spektra. Od samého počátku pracovala s modelem strukturovaného studia.

Vznikla v roce 2000 z *Institutu základů vzdělanosti (IZV)*⁷⁶, který měl po roce 1989 zajišťovat přednášky společného humanitního základu pro všechny studenty. Tento koncept se však neujal a IZV začal od roku 1993 nabízet vlastní studijní programy bakalářského typu. Toto bakalářské studium, které přešla Fakulta humanitních studií, je v kontextu Univerzity Karlovy i celé České republiky výjimečně pojato tím, že je založeno na širokém humanitním základu odpovídajícím americkému modelu svobodných umění (*liberal arts*).

Ve strukturovaném studiu spatřuje fakulta pouze výhody. V bakalářském studijním programu dává příležitost širokému spektru uchazečů. Během prvních semestrů se pak často ukáže, že studium je pro ně příliš náročné – obsahově i časově. Řada z nich proto fakultu opouští (viz kapitola 5.1.3). Při přijímání do magisterských studijních programů je fakulta taktéž otevřená, ze všech fakult UK přijímá nejčastěji studenty, kteří absolvovali bakalářský studijní program na jiné fakultě UK či jiné vysoké škole (viz kapitola 5.1.2). Avšak na rozdíl od bakalářského studia je výběr uchazečů poměrně přísný. V rámci magisterského studia je strategií fakulty zaplnit „bílá místa“, „*kteřá ve škále studijních [magisterských] oborů zůstávají mezi humanitně zaměřenými fakultami neobsazeny*“, tj. všechny navazující magisterské programy/obory cíleně koncipovat jako jedinečné, takové které nejsou žádnou jinou fakultou v České republice nabízeny (Dotazník FHS).

Otázku směřující k tomu, zda by chtěla koncipovat studium jako dlouhý magisterský program, vůbec ve svém případě nepovažuje za relevantní.

Fakulty, které nestrukturovaly své hlavní programy, ale využily modelu dvou stupňového studia: lékařské fakulty a Farmaceutická fakulta v Hradci Králové

Strukturace hlavních studijních programů se dotkla velmi omezeně lékařských fakult, neboť silně profesně orientované a regulované studijní programy *Všeobecné lékařství* a *Zubní lékařství* (původně *Stomatologie*), které z hlediska počtu studentů tvoří páteř vzdělávací činnosti daných fakult, zůstaly v nestrukturované podobě. Základním argumentem, na kterém se shodnou všechny lékařské fakulty Univerzity Karlovy i dalších vysokých škol v České republice a v zahraničí, je ten, že se jedná o profesní kvalifikaci, která vyžaduje magisterské šesti, resp. pětileté studium, a že po třech letech nelze vytvořit smysluplnou kvalifikaci, která by přinášela

⁷⁶ Založen 1990.

uplatnění ve zdravotnictví⁷⁷. Navíc jsou požadavky obou hlavních studijních programů ošetřeny *Směrnicí Evropského parlamentu a Rady 2013/55/EU*.⁷⁸ O rozdělení dlouhého programu by jedna z fakult uvažovala pouze v případě, kdyby existovalo uplatnění ve zdravotnictví pro ty, kteří by po třech letech studium ukončili, protože nemají předpoklady zdárně ukončit studium lékařství. Klad dlouhého integrovaného programu fakulty spatřují v tom, že nedělené studium dovoluje lépe rozložit učivo.

Podobná situace nastala i na **Farmaceutické fakultě v Hradci Králové**, kde taktéž zůstal hlavní studijní program v nestrukturované podobě. I profese farmaceuta, na kterou připravuje studenty studijní program *Farmacie*, patří mezi regulovaná povolání ošetřená *Směrnicí Evropského parlamentu a Rady 2013/55/EU*. Ani v tomto případě by strukturované studium, jak fakulta uvedla ve své odpovědi, ani „*de facto ani de jure*“ nedávalo smysl.

Na všech lékařských fakultách vznikly studijní programy směřující k nelékařským povoláním. Nelékařské studijní programy (obory) byly od počátku koncipovány jako strukturované nebo se jedná o profesní studijní programy, ve kterých k výkonu povolání postačuje bakalářská kvalifikace, např. v programu *Ošetřovatelství* studijní obor *Všeobecná sestra*, která je regulovaným povoláním podle *Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2013/55/EU*. Vstupem do Evropské unie v roce 2004 se stala tato směrnice závaznou i pro Českou republiku (zákon č. 96/2004 Sb.). Pro výkon povolání zdravotní sestry přestala stačit kvalifikace ze střední odborné zdravotní školy a bylo nezbytné terciární vzdělání na bakalářské úrovni či na úrovni *diplomovaného specialisty*, kterou poskytovaly vyšší odborné školy. Vzrostla tak výrazně poptávka po tomto typu studia v prezenční i kombinované formě a program *Ošetřovatelství*, studijní obor *Všeobecná sestra* začaly nabízet všechny lékařské fakulty Univerzity Karlovy. V roce 2017 nabyl účinnosti zákon č. 201/2017 Sb., novela, kterou se mění zákon č. 96/2004 Sb., který upravoval vzdělávání zdravotních sester. Tento zákon překvapivě umožňuje získat kvalifikaci zdravotní sestry, aniž by musely povinně absolvovat vysokoškolské studium nebo tříleté studium na vyšší odborné škole, jak tomu bylo dosud, ale pro získání kvalifikace všeobecné sestry novela č. 201/2017 Sb. přináší i model, kdy budou zdravotní sestry absolvovat 4 roky studia na střední zdravotnické

⁷⁷ Dlužno dodat, že strukturovaný model studia lékařství lze v Evropě taktéž nalézt, např. ve Švýcarsku či v Dánsku.

⁷⁸ *Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2013/55/EU ze dne 20. listopadu 2013, kterou se mění směrnice 2005/36/ES o uznávání odborných kvalifikací a nařízení (EU) č. 1024/2012 o správní spolupráci prostřednictvím systému pro výměnu informací o vnitřním trhu („nařízení o systému IMI“).*

škole a následně pak jeden rok na vyšší odborné škole, čímž získají kvalifikaci všeobecné sestry. U vybraných specializací, jako např. u intenzivní péče, zůstane vysokoškolské vzdělání povinné. Lze se domnívat, že tato novela je odpovědí na nedostatek kvalifikovaných zdravotních sester. Jakým způsobem odpovídá požadavkům evropské legislativy, není v tuto chvíli jasné. Jak se tato novela projeví na zájmu o bakalářské studijní programy *Ošetřovatelství* či o tříleté studijní programy, které poskytovaly vyšší odborné školy, ukáže budoucnost.

S výjimkou Lékařské fakulty v Plzni pak alespoň po určitou dobu nabízely lékařské fakulty UK i některý z oborů bakalářského studijního programu *Specializace ve zdravotnictví* (např. *Fyzioterapie*).

Lékařská fakulta v Plzni program *Ošetřovatelství* poskytovala do roku 2007, poté jej utlumila. **Lékařská fakulta v Hradci Králové** program *Ošetřovatelství* do roku 2005 nabízela jako kombinovaný, později v obou formách studia, ne vždy však měla v prezenční formě studenty. V roce 2007 získala Lékařská fakulta v Hradci Králové akreditaci v programu *Specializace ve zdravotnictví* (oboru *Fyzioterapie*), studenty měla od roku 2009. S postupem času poklesl o bakalářské studium zájem, proto pro akademický rok 2014/2015 již nebylo vypsáno přijímací řízení ani do jednoho ze studijních programů (oborů) tohoto typu.

Bakalářský studijní program *Ošetřovatelství*, obor *Všeobecná sestra* lze studovat v současné době (2017) v prezenční i kombinované formě na **všech třech pražských lékařských fakultách**. Na **1. lékařské fakultě** jsou dále v programu *Specializace ve zdravotnictví* otevřeny studijní obory *Adiktologie*, *Ergoterapie*, *Fyzioterapie* a *Nutriční terapeut*; na **2. lékařské fakultě** *Fyzioterapie*; na **3. lékařské fakultě** *Fyzioterapie*, *Dentální hygienistka* a *Veřejné zdravotnictví*.

Na **1. a 2. lékařské fakultě** je možno studovat navazující magisterský studijní program *Specializace ve zdravotnictví*. Na 1. lékařské fakultě studijní obory *Adiktologie*, *Ergoterapie* a *Nutriční specialista*; na 2. lékařské fakultě obor *Fyzioterapie*. Ostatní lékařské fakulty UK navazující magisterské studium nenabízejí.

Tříleté bakalářské studium a na něj navazující dvouleté magisterské studium *Zdravotnická bioanalýtika*⁷⁹ na **Farmaceutické fakultě** byly vytvořeny před 15 lety, tj. v roce 2002, jako zcela nové programy. Již do bakalářského studia byly začleněny specializační předměty, což se

⁷⁹ Studijní program *Zdravotnická bioanalýtika* má v bakalářském studijním programu studijní obor *Zdravotní laborant*, navazující magisterský program pak obor *Odborný pracovník v laboratorních metodách*.

v praxi osvědčilo, neboť studenti získávají praktické základy vybraných předmětů v bakalářském studiu a to jim pak dává možnost uplatnění v praxi hned po tomto typu studia (Dotazník FaF).

1. a 2. lékařská fakulta a Farmaceutická fakulta se zamýšlely i nad otázkou zpracování bakalářské práce a následně v magisterském studiu i diplomové práce. Přestože fakulty uvedly i klady, poměrně jednotně identifikovaly zápory, které (jak se zdá) převládají. Bakalářské práce jsou administrativně náročné a navíc kladou zvýšené nároky nejenom na studenty, ale i na jejich školitele, oponenty, ale i na pacienty, neboť často se v případě bakalářské práce jedná o kazuistiku. Byť by se mohlo zdát, že student začne svůj výzkum na bakalářské úrovni a pokračuje do větší hloubky na magisterské, praxe ukazuje, že tomu tak není. Fakulty v dotazníku uvedly, že práce nejsou dostatečně kvalitní a pokud by byly zrušeny, bylo by to přínosem.

Jedna z fakult navrhla realizovat studium *Fyzioterapie* v integrovaném pětiletém studijním programu. Zabránilo by to jednak překryvu sylabů mezi bakalářským a magisterským programem, jednak by bylo více času na hlubší teoretickou výuku a/nebo praxi a na zpracování vlastních výzkumných projektů studentů. Na rozdíl od lékaře či zubního lékaře je však bakalářský diplom z fyzioterapie dostatečnou kvalifikací nejenom v České republice ale i dalších evropských zemích.

Fakulta, která strukturovala všechny své programy již v devadesátých letech: Fakulta sociálních věd

Další model přístupu k novému vývoji v Evropě nalezneme u **Fakulty sociálních věd**. Jedná se o „mladou“ fakultu, která byla ustavena v roce 1990 jako nástupce v sedmdesátých letech zrušené Fakulty sociálních věd a publicistiky. U jejího vzniku stáli zástupci bývalé Fakulty žurnalistiky, z které Fakulta sociálních věd vzešla⁸⁰. Fakulta přijala model dvoustupňového studia již v devadesátých letech, aniž by ji k tomu nutila novela zákona o vysokých školách z roku

⁸⁰ Předchůdci Fakulty sociálních věd:

1960–1965 Institut osvěty a novinářství (ION)

1965–1968 Fakulta osvěty a novinářství (FON)

1968–1972 Fakulta sociálních věd a publicistiky (FSVP)

1972–1990 Fakulta žurnalistiky (FŽ)

1990–dosud Fakulta sociálních věd (FSV).

2001. Stala se tak první fakultou na UK, kde bylo strukturováno studium. V rámci strukturace byly přesunuty teoreticky ukotvené předměty až do navazujícího magisterského studia, v bakalářském studiu se naopak objevilo více předmětů praktických (Dotazník FSV).

Ve strukturovaném studiu spatřuje fakulta převážně výhody, zejména prostupnost mezi obory, studenti mohou odejít studovat navazující magisterský program do zahraničí, naopak fakulta může získat dobré studenty z jiných fakult v České republice. Mírné problémy působí to, že v prvním ročníku navazujícího magisterského studia nejsou všichni studenti na stejné úrovni a doladit jejich vstupní znalosti určitou dobu trvá. Fakulta by se v žádném případě nechtěla vrátit k dlouhým magisterským programům.

Fakulty, které přešly ke strukturovanému studiu plně, dlouhé magisterské programy zůstaly pouze na dostudování či již nejsou realizovány

Na některých fakultách proběhl přechod od dlouhých magisterských programů ke strukturovanému studiu víceméně z roku na rok a v současné době nabízejí pouze strukturované studium. V žádném případě to však neznamená, že by byl přechod překotný. Matematicko-fyzikální fakulta a Přírodovědecká fakulta přešly na model strukturovaných studijních programů **od akademického roku 2003/2004**, v obou případech však přechodu na bakalářské a magisterské studijní programy předcházela řadu let probíhající diskuse.

Na **Matematicko-fyzikální fakultě** došlo v rámci strukturace studia k přerozdělení předmětů mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem, aniž by se výrazně změnil jejich obsah. Za hlavní problém považuje fakulta překryvy mezi oběma typy studijních programů. V odpovědích v rámci šetření 2014 fakulta uvedla, že se jí dařilo překryvy postupně omezovat v rámci reakreditací, případně pokud problémy přetrvávají, jsou řešeny nabídkou individuálních studijních plánů. Teoretický základ je utvářen v prvních dvou letech bakalářského studia, třetí rok pak slouží k volbě zaměření, a to v souvislosti se zadáním bakalářské práce. Navazující magisterské studium je vždy specializované na určitý obor.

Jak vyplývá z dalších částí studie (viz kapitola 5.1.2), Matematicko-fyzikální fakulta má v rámci Univerzity Karlovy nejvyšší počty absolventů bakalářského studia, kteří pokračují dále ve stu-

Zdroj: Wikipedie https://www.google.cz/search?q=vznik+fa-kulty+soci%C3%A1ln%C3%ADch+v%C4%9Bd+uk&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=ostEWteeA7HL8ge3p7PwBQ [2017-12-28]; Historie FSV UK, stránky, Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy <https://fsv.cuni.cz/fakulta/historie-fsv-uk> [2017-12-28].

diu magisterském, a to na téže fakultě, asi 90 %. Jejich studijní úspěšnost v navazujícím magisterském studiu je pak výrazně vyšší, než je tomu u studentů, kteří bakalářský stupeň absolvovali na jiné fakultě. Lze říci, že více než na jiné fakultě UK je na Matematicko-fyzikální fakultě studium bakalářské určitou první částí studia a předpokládá se, že studenti budou pokračovat v navazujícím magisterském programu.

I když i Matematicko-fyzikální fakulta považuje za určitou nevýhodu větší nároky na personální zabezpečení ze strany fakulty, zpracování dvou závěrečných prací považuje „za jednoznačný klad strukturovaného studia“, neboť „umožňuje studentům hlubší získání návyků vědeckého výzkumu a prezentace získaných výsledků, stejně tak i získání hlubších znalostí ve vybraném oboru“ (Dotazník MFF).

Trochu jiným vývojem prošla **Přírodovědecká fakulta**. Přechod na strukturované studium probíhal postupně a do určité míry “autonomně“ v rámci jednotlivých studijních programů. V některých oborech (např. odborné studium biologie) bylo strukturované studium zavedeno již v první polovině 90. let. Po krátké době ovšem došlo k opětovnému sjednocení do pětiletých magisterských oborů. Finálně bylo pak strukturované studium odpovídající principům Boloňského procesu na fakultě ve všech jejích oborech zavedeno od akademického roku 2003/2004.

Studijní plány nového bakalářského studia obsahovaly většinou společný základ a skupiny volitelných, resp. povinně volitelných předmětů, ze kterých byly konkrétní předměty studentům doporučovány s ohledem na odpovídající navazující magisterské studium. Některé geografické a chemické navazující magisterské studijní obory měly akreditovány dvouleté i tříleté navazující magisterské programy. Původní myšlenka byla, aby se do dvouletého studia zapisovali absolventi Přírodovědecké fakulty, do tříletých absolventi z jiných fakult, neboť tříletý program de facto umožňoval studentům z jiných fakult dostudovat nejdůležitější předměty bakalářského studia na Přírodovědecké fakultě. Vzhledem k problémům v paralelním souběhu dvou magisterských programů různé délky (např. absolventi z jiných škol se hlásili do dvouletého studia) nebyla akreditace tříletého navazujícího magisterského studia dále prodlužována.

Podobně jako v případě Matematicko-fyzikální fakulty v současnosti je možné konstatovat, že v bakalářském studiu jsou výrazně zastoupeny teoretické předměty, které tvoří základ přírodovědného vzdělání. V široce pojatých oborech (např. odborné bakalářské studium biologie), kde se u většiny studentů předpokládá pokračování v navazujícím magisterském stupni, řeší Přírodovědecká fakulta velkou heterogenitu oboru důrazem na vysoké zastoupení povinně volitelných předmětů.

V navazujícím magisterském studiu vyvstává problém s prerekvizitami. Není možné u povinných či povinně volitelných předmětů stanovit jako prerekvizity předměty, které mají absolventi Přírodovědecké fakulty v rámci bakalářského studia splněny. Stejný předmět je studentům jednoho oboru v rámci studijního plánu doporučován splnit v bakalářském studiu, pro jiné je součástí navazujícího magisterského studia.

V případě dvou závěrečných prací bylo (a stále ještě do určité míry je) problémem vyprofilování závěrečných bakalářských prací a prací diplomových. Přírodovědecká fakulta je výrazně výzkumně zaměřena, a proto není výjimkou, že na výzkumu pro magisterské diplomové práce v některých specifických oborech (zoologie, paleontologie, botanika, aj.) studenti pracují několik let. Po oddělení bakalářského a magisterského studia byla bakalářská práce vnímána často čistě formálně jako „předstupeň“ budoucí práce diplomové a její odlišný a skutečně samostatný charakter se vyprofiloval až po několika letech fungování systému strukturovaného studia. Z toho plynoucím současným pozitivem je odlišný typ kompetence získaný při práci na bakalářské a na magisterské diplomové práci. Bakalářská práce je zejména založena na rešerších a kompilaci odborné literatury, magisterské práce jsou výsledkem vlastní tvůrčí (výzkumné) činnosti studentů. I Přírodovědecká fakulta uvádí jako přetrvávající problém celkově zdvojnásobenou administrativní zátěž pracovníků fakulty spojenou zejména se zpracováním dvou závěrečných prací, organizací dvojího přijímacího řízení a dvou státních závěrečných prací.

Ani Matematicko-fyzikální fakulta ani Přírodovědecká fakulta nepovažují návrat k nestrukturovaným studijním programům za vhodný. Během let se obě fakulty vypořádaly s řadou problémů a obě by preferovaly raději stabilní prostředí beze změn předpisů a bez reformy studia, aby se mohly soustředit na kvalitu svých programů a na svůj další rozvoj.

V akademickém roce 2006/2007 přešly na strukturované studium Husitská teologická fakulta a Fakulta tělesné výchovy a sportu. Ve strukturaci pokročila Filozofická fakulta. I když vývoj nese některé společné rysy, projevila se i na tom, jak strukturace studia probíhala, významná diverzita fakult.

Filozofická fakulta je typická vysokým počtem studijních programů a značnou rozrůzněností oborů, které se potkaly s různou mírou připravenosti realizovat reformu spojenou se strukturací studia. Proces strukturace byl realizován decentralizovaně, postupně (započal již v roce 2004), se snahou vyjít vstříc potřebám různých oborů a probíhal až do roku 2008/2009. V roce 2012/2013, kdy se fakulta snažila získat zpětnou vazbu ke zkušenostem základních součástí s přechodem na strukturované studium, některé obory ještě neměly zkušenosti s absolutoriem

prvních absolventů navazujícího magisterského studia.⁸¹ V době vyplňování odpovědí v dotazníku (2014) první akreditace bakalářského a v některých případech i navazujícího magisterského studia se blížily k reakreditaci, respektive již do procesu reakreditace vstupovaly, a to postupně od roku 2013.

V rámci procesu restrukturalizace studia chyběla Filozofické fakultě dle jejího vyjádření metodická podpora, neboť přímé zkušenosti ze zemí s dobře zavedeným strukturovaným studiem byly dostupné jen v omezené míře⁸². Dalším problémem, který fakulta uvedla, bylo to, že „*některé obory FF UK se strukturovaly snáze než jiné*“ (Dotazník FF). Velký problém činil požadavek na to, aby bakalářské studium vzdělávalo v praktických dovednostech spjatých s daným oborem. Filozofická fakulta k tomu uvedla: „*Pro samotný obor je přitom zásadní během bakalářského studia předat studentovi teoretické a metodologické základy oboru, na nichž by se dalo stavět v magisterském oboru. Tento rozpor nebyl dosud uspokojivě vyřešen, různé obory jsou v různé fázi jeho řešení*“ (Dotazník FF).

Vzhledem k výše popsané situaci a nedostatku metodické podpory při první akreditaci bakalářského studia mnoho oborů postupovalo tak, že předchozí magisterské studium bylo víceméně rozděleno na dvě části, bakalářskou a navazující magisterskou. Až při akreditaci navazujícího magisterského studia nebo při prodloužení akreditace bakalářského studia docházelo ke koncepčnějšímu promýšlení funkčnosti strukturace, také s ohledem na již nabyté zkušenosti s bakalářským studiem. Touto druhou fází podle jejích vlastních slov (Dotazník FF) v současné době Filozofická fakulta stále prochází. Ve studiu je kombinováno dané penzum povinných předmětů (často provázaných prerekvizitami) s pevně vymezenými skupinami povinně volitelných předmětů, jež umožňují studentovi postupně hledat své zaměření, nejprve mezi praktickým (aplikovaným) a odborným, posléze i ve smyslu úžeji specializačním. V navazujícím magisterském studiu došlo k nárůstu specializací – buď přímo v podobě oddělených studijních oborů, nebo v podobě standardních specializací, nebo alespoň diverzifikací skupin povinně volitelných předmětů. Bakalářské studium ve strukturované variantě na většině oborů dospělo ke společnému vstupnímu vzdělávání v daném oboru, kdežto magisterská úroveň již umožňovala

⁸¹ První hlubší zpětnou vazbu ke zkušenostem na všech oborech FF chce fakulta získat až v rámci dotazníkového šetření k této otázce v roce 2014/2015.

⁸² Celá kontinentální Evropa začala se strukturací svých studijních programů teprve poté, kdy se ministři jednotlivých zemí přihlásili k naplňování cílů Boloňského procesu, tedy v první dekádě 21. století.

a *de facto* vyžadovala po studentovi rozhodnutí o specializaci. Důsledkem strukturace studia, byl výrazný nárůst celkového počtu studijních oborů.

Mezi výhody strukturovaného studia Filozofická fakulta řadí především snazší prostupnost, změny studijních oborů, přechod mezi dvouoborovým a jednooborovým studiem, snadnou mobilitu, jednodušší kompatibilitu se zahraničními studijními programy při jednání o programech typu *joint degree* apod. Za výhodu považuje dále vyšší diverzitu s přechodem do navazujícího magisterského programu/oboru. „*U oborů, kde se tohoto bodu daří dosahovat – např. učitelství češtiny jako cizího jazyka – to zkvalitňuje výběr studentů*“ (Dotazník FF). Za další výhodu Filozofická fakulta považuje možnost koncipovat navazující magisterské studium jako náročnější než studium bakalářské a klást na jeho studenty vyšší nároky. Za výhodu je považováno i to, že je nezbytné, aby zástupci oborů důkladně promýšleli vzdělávací koncepci a strategii ve svém oboru.

Vedení Filozofické fakulty (2014) vnímá strukturaci studia jako „*v zásadě akceptovatelný proces, za nutného předpokladu, že postupně prochází a projde po několikaleté zkušenosti koncepční revizí*“ (Dotazník FF). Tento proces probíhá poměrně krátkou dobu a fakulta považuje „*za problematické jej narušovat, když zkušenosti s ním nejsou jednoznačné (náhled různých oborů na něj se skutečně diametrálně liší) a když některé jeho nedostatky se v průběhu adaptace na tento typ studia odstraňují*“ (ibid.). Jistým katalyzátorem v tomto směru je i připravovaná reakreditace studia v souladu s novelou zákona o vysokých školách z roku 2016 a institucionální akreditací Univerzity Karlovy. Z toho důvodu považuje fakulta za vhodné se k nestrukturovanému studiu momentálně buď vůbec nevracet, anebo jen ve zcela výjimečných případech⁸³.

Strukturace studia a zavedení bakalářské práce zvýšilo požadavky kladené na dovednosti studentů bakalářského studia zpracovat „*elementárně přijatelný*“ (Dotazník FF) odborný text. Vzhledem k diverzitě Filozofické fakulty se liší i pohled různých oborů na otázku dvou závěrečných prací: bakalářské a diplomové magisterské (např. v oblasti filologie/sociálních věd/his-

⁸³ U takových případů by mělo být jako minimum splněno několik předpokladů: „*bude se jednat o jednooborové studium, u něž profil absolventa vyhlíží zásadně jinak než profil u studia dvouoborového (pokud dvouoborová varianta existuje); dále které je buď (semi)regulovanou profesí a/nebo připravuje úzký okruh absolventů pro vysoce specializovanou profesi (viz rozhodnutí Akreditační komise v uplynulém roce ve věci konkrétních oborů na TUL a UHK). Jako příklad takových oborů na FF UK byly v minulosti uváděny psychologie či egyptologie*“ (Dotazník FF). Nicméně ve strategických dokumentech FF žádný návrat k dlouhým magisterským studijním programům není zmíněn.

torie/filozofie). Pokud by nebyl zachován model obou závěrečných prací, z možných alternativních způsobů ukončení bakalářského studia by na Filozofické fakultě přicházely v úvahu např. klauzurní práce, zpráva o výzkumu (tj. návrh výzkumu, jeho provedení a zpráva o něm), u vybraných oborů zpracování bibliografie, archiválií apod.

Na **Husitské teologické fakultě** byla strukturace provedena u všech pětiletých oborů a proběhla postupně s novými žádostmi o akreditaci. Tradiční integrované pětileté obory doběhly, některé ještě dobíhají. Fakulta zvolila rozdělení tradičního programu do dvou částí, obdobně jako v případě FF zásadní změny kurikula neproběhly. Za hlavní výhody studia ve dvou cyklech Husitská teologická fakulta považuje možnost získání bakalářského diplomu a pokračování studia v jiném oboru. Studenti často studují po ukončení navazujícího magisterského studia další příbuzný magisterský obor a nemusí studovat od začátku. Naopak nevýhodou je, že do navazujícího magisterského studia se hlásí velké množství studentů, „kteří nemají odpovídající znalosti v některých předmětech“ (Dotazník HTF). V návaznosti předmětů bakalářského a magisterského studia spatřuje fakulta problém obecnější, neboť na předměty navazujícího magisterského studia nelze uplatnit prerekvizity ze studia bakalářského.

Husitská teologická fakulta se domnívá, že obor *Učitelství pro střední školy/Učitelství náboženství, etiky a filozofie* vyžaduje pětiletou intenzivní přípravu. Obdobně nahlíží i na jednooborové studium teologie (*Husitská teologie, Starokatolická teologie a Pravoslavná teologie*). Domnívá se, že „ani zde nelze bakalářské studium považovat za plnou kvalifikaci pro výkon duchovenského povolání a ani zde nelze obor rozdělit do dvou stupňů, které by mohly fungovat samostatně jako nezávislé a smysluplné celky“ (Dotazník HTF), a v tomto smyslu by preferovala dlouhé magisterské studium.

Systém dvou prací (v bakalářském i magisterském stupni) považuje naopak fakulta za klad, a to zejména proto, že se studenti již v prvních letech studia musí naučit psát akademickou práci. Na Husitské teologické fakultě se již před strukturováním studia psala ročníková práce, jakožto určitý ekvivalent k současné práci bakalářské.

Poslední z fakult, která strukturovala své programy od akademického roku 2006/2007 je **Fakulta tělesné výchovy a sportu**. Příprava a zavedení strukturovaného studia probíhalo v letech 2003-2006, od akademického roku 2006/2007 byly spuštěny všechny studijní programy a jejich obory ve strukturované podobě. U dvou významných oborů (*Tělesná výchova a sport – jednooborové studium a Management tělesné výchovy a sportu*) bylo studium pro dosažení magisterské úrovně de facto prodlouženo o jeden rok – z původního čtyřletého integrovaného magis-

terského studia na tři roky na bakalářské a dva roky na magisterské úrovni. Přejít na strukturované studium byl velmi rychlý. Zatímco v roce 2004 ještě většina uchazečů nastupovala do dlouhých magisterských programů, v roce 2006 byly podle statistických dat studijní programy již restrukturovány a studenti přijímáni pouze do bakalářského studijního programu.

Na Fakultě tělesné výchovy a sportu vycházeli z tradičního pojetí studia a z možností sportovních zařízení a limitů zdravotního stavu studentů. Bylo tedy nutné rozložit sportovní a teoretické předměty do celého studia, kdy v bakalářském studiu převládá výuka techniky sportovních disciplín, v navazujícím studiu pak jejich didaktika. Teoretické předměty (společenskovědní a biomedicínské) jsou v průběhu studia nejprve všeobecné a poté aplikované. Tento postup předpokládá, že většina studentů bakalářského studia bude pokračovat do navazujícího magisterského studia. V případě, že student přechází po bakalářském studiu do praxe, jeví se jeho vzdělání jako příliš teoretické. Na trhu práce pak není, až na výjimky (učitelské studium), rozlišeno, kde se předpokládá bakalářské a kde magisterské vzdělání.

Jednotlivé kroky reformy jsou zajímavé i tím, jak propojují mezi lety 2010-2013 strukturované studium, tj. formální vzdělávání, se systémem celoživotního vzdělávání, což je na Univerzitě Karlově případ spíše výjimečný. V roce 2012 proběhlo hodnocení studia a následovala transformace studijních programů a oborů do nových. Vznikla i zaměření zcela nová, na Fakultě tělesné výchovy a sportu dříve nevyučovaná.

Jako ostatní fakulty se Fakulta tělesné výchovy a sportu potýká s nárůstem administrativy spojeným s dvojnásobným množstvím státních závěrečných zkoušek, s vypracováním závěrečných prací a s jejich obhajobami. Deklaruje dále problémy při přijímání studentů z jiných fakult, zejména z jiných oborů bakalářského studia do navazujícího magisterského studijního programu (např. zvyšující se heterogenitu studijních skupin) i s technickou stránkou přechodu mezi oběma typy studijních programů⁸⁴. V učitelském programu je obtížnější spolupráce s ostatními fakultami Univerzity Karlovy v případě dvouoborového studia, což vede k postupné redukci oborů. Problém činí i absolvování praxí, které jsou součástí studia. Za klady jsou naopak považovány snazší výměny studentů s partnerskými univerzitami v zahraničí a kompatibilita se zahraničními programy, poměrně velké zapojení do programu Erasmus, pro studenty možnost změny volby studia a snazší přechod do praxe. Mezi problémy Fakulta tělesné výchovy a sportu

⁸⁴ Například za problematický považuje FTVS i odhad, kolik studentů bakalářského studia zvládne dokončit včas a ihned nastoupí do navazujícího magisterského studia. Přijetí v červnu je většinou podmíněné a teprve po státních závěrečných bakalářských zkouškách v září jsou zřejmé skutečné počty studentů navazujícího magisterského studia. (Dotazník FTVS).

ve svých odpovědích zmínila dosud přetrvávající předsudky vůči bakalářskému diplomu jako plnohodnotné vysokoškolské kvalifikaci.

Přes administrativní náročnost dvou závěrečných prací (bakalářské a magisterské) mají tyto práce v rámci studia na Fakultě tělesné výchovy a sportu význam jako dva zásadní písemné výstupy, které formují názory studentů a učí je zpracovat dokument většího rozsahu včetně pochopení principů vědecké práce. V některých oborech by fakulta nicméně považovala za vhodnější např. několik ročníkových či seminárních prací většího rozsahu a upuštění od bakalářské práce; v oboru, kde chybí v rámci státní závěrečné bakalářské zkoušky praktická část (dříve např. ukázková didaktika na vybrané téma), by bylo možno uvažovat např. o obhajobě ročního tréninkového plánu, projektu fitness centra, areálu zdraví apod.

Příkladem další fakulty, která nabízí již pouze strukturované studium je **Evangelická teologická fakulta**, která jej realizuje **plně od roku 2009**. Přechod byl postupný, ovlivněn specifitami poskytovaných studijních programů/oborů. Stěžejní studijní program *Teologie*, obor *Evangelická teologie* dříve pětiletého studijního oboru byl akreditován jako tříletý bakalářský a dvouletý navazující magisterský program v roce 2007. Původní studijní obor *Evangelická teologie* byl tradičně (v mezinárodním, resp. středoevropském, německém modelu) dělen na první tři ročníky s dosti volným, blokovým systémem studia, uzavřené tzv. první státní zkouškou z osmi hlavních „oborů“, a pak na další dva roky spíše badatelsky zaměřené výuky, uzavřené tzv. druhou státní zkouškou ze všech osmi hlavních „oborů“. Jak ve třetím, tak čtvrtém i pátém roce studenti psávali „ročníkové písemné práce“, které byly oponovány a klasifikovány. Strukturace proto neznamenal velký zásah do postupu studia, nýbrž jen dílčí úpravu dosavadního rozvržení studijního plánu. Část souborných zkoušek na konci 3. ročníku (tzv. prvních státních zkoušek) byla přetvořena na bakalářskou státní závěrečnou zkoušku spojenou s obhajobou bakalářské práce, ostatní souborné zkoušky se staly závěrečnými soubornými zkouškami.

Než došlo ke strukturaci, proběhla několikaletá debata, zda je vůbec vhodné členit studijní program teologie. Rozhodným kritériem se stala kompatibilita a možnost bezproblémového pokračování v programech mobility s nejdůležitějšími zahraničními partnery zejména ze středoevropské německojazyčné oblasti (Německo, Rakousko, Švýcarsko). Zatímco v devadesátých letech převažoval u většiny partnerů (zejména německých) konzervativní postoj, po roce 2000 zavedly Vídeňská univerzita i Curyšská univerzita strukturované studium *Teologie* a na strukturaci studia postupně přistoupily i německé univerzity. Partnerské fakulty z oblasti Skandinávie a zemí Beneluxu zavedly strukturaci již dříve.

Ostatní (nové) obory byly přímo koncipovány jako strukturované studium. Obor *Teologie křesťanských tradic* byl v roce 1999 nejprve akreditován jako čtyřletý bakalářský, v roce 2007 pak reakreditován s tříletou standardní dobou studia. Navazující magisterský program je dvouletý, akreditován byl v roce 2008. Vzhledem k malému počtu zájemců o toto studium se fakulta rozhodla po několika letech tento obor dále neotevírat a akreditovat nový, na vstupu „otevřenější“ studijní obor bez předpokládané přímé návaznosti na bakalářský obor *Teologie křesťanských tradic*. Tento obor s názvem *Teologie – spiritualita – etika*, který byl akreditován v roce 2014. Třetím magisterským oborem je *Křesťanská krizová a pastorační práce – diakonika*.

Na Evangelické teologické fakultě existuje i prakticky orientovaný bakalářský studijní program *Sociální práce*. Má dva obory, jeden z nich, realizovaný ve spolupráci s vyšší odbornou školou (*Pastorační a sociální práce*), je však postupně utlumován, druhý, *Social Services Focused on Diaconia and Christian Social Practice*, je společný program (*joint degree*) s finskou *Diak Helsinki*, jehož výuka probíhá pouze v anglickém jazyce.

Návrat k dlouhému magisterskému programu není prioritou, i když nevýhodou je to, že bakalář teologie není profesně uplatnitelný. Přesto z pohledu Evangelické teologické fakulty převládají spíše výhody: student může získat ukončené vysokoškolské vzdělání již po bakalářském stupni, pro studenty, kteří dříve bývali neúspěšní až v závěru studia, tak znamená dělené studium podstatný přínos, jakkoli bakalářské absolutorium není profesní průpravou a většina pokračuje v dalším studiu, lze pokračovat i v jiném navazujícím magisterském oboru; v kombinované formě jsou bakalářské (tříleté) programy atraktivnější než bývaly pětileté, pro sociální práci bakalářská kvalifikace postačuje a navazující magisterské studijní programy jsou otevřeny i bakalářům z jiných fakult.

Systém dvou prací (jako prvek boloňské reformy) nepředstavoval na Evangelické teologické fakultě žádný problém. Také v dřívějším modelu pětiletého studijního plánu v oboru *Evangelická teologie* se v souvislosti se soubornými zkouškami na konci 3. ročníku vždy psala větší ročníková písemná práce (oponovaná, hodnocená). Zpracování bakalářské práce považuje fakulta za vhodnou průpravu k výrazně důkladnější a vědecktější práci na magisterské diplomové práci. Za záporný považuje fakulta nárůst administrativní náročnosti – organizace komisionálních obhajob a související agenda (oponentury, obhajoba, veškerá dokumentace a archivace, předpisy a pokyny atd.), zejména v oborech, v nichž absolventi vesměs pokračují v dalším studiu v přímo navazujícím magisterském programu.

Fakulty, na nichž proběhla strukturace studia hlavních studijních programů, ale jeden z nich je realizován i jako nestrukturovaný magisterský studijní program a o jeho strukturaci se do budoucna neuvažuje

Rychlý přechod se týkal také Katolické teologické fakulty (rok 2002) a Pedagogické fakulty (2006). Na obou fakultách nicméně do současnosti zůstaly některé nestrukturované studijní programy (Teologie, resp. Učitelství pro 1. stupeň základní školy), přičemž o jejich strukturaci se do budoucna neuvažuje.

Na **Katolické teologické fakultě** restrukturalizace dlouhého magisterského studijního programu neproběhla. Obor *Katolická teologie* je pětiletý magisterský studijní obor, který neprošel restrukturalizací studia. Obory *Dějiny křesťanského umění*, *Dějiny evropské kultury* a *Teologické nauky* jsou od počátku nabízeny jako bakalářské a navazující magisterské studium. Obor *Dějiny křesťanského umění* byl sice původně koncipován jako dlouhé magisterské studium, ale ještě před podáním akreditace byl restrukturalizován (obdobně jako *Zdravotnická bioanalytika* a na něj navazující dvouleté magisterské studium na Farmaceutické fakultě). Na Katolické teologické fakultě je ještě akreditován obor *Aplikovaná etika*, který vznikl a je nabízen jako navazující magisterské studium.

Za základní výhody strukturovaného studia fakulta považuje možnost pokračovat v navazujícím magisterském studiu v jiném oboru na téže či jiné fakultě, včetně zahraniční, a možnost získat vysokoškolské vzdělání již po třech letech. Nevýhody však z jejího pohledu převládají, navíc fakulta uvádí, že prostupnost mezi bakalářským a magisterským studiem využívána ve větší míře není, tj. absolventi bakalářského studia pokračují v přímo navazujícím magisterském oboru⁸⁵.

Mezi nevýhodami fakulta uvádí příliš velkou administrativní zátěž spojenou se strukturací, nedostatek času, daný jednak tím, že studenti ukončují oba stupně státní závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce a jednak i tím, že příprava a psaní kvalitní závěrečné práce ovlivňuje dobu výuky, neboť závěrečný ročník je naplněn ročníkem výukovým a zároveň student zpracovává závěrečnou kvalifikační práci. Tento problém se v případě pobytu na zahraniční vysoké škole ještě více vyostřuje. Přesto zpracování dvou závěrečných prací – bakalářské a diplomové – považuje fakulta za důležité, neboť zvládne-li student úspěšně obhájit bakalářskou práci, je zpravidla lépe připraven na zpracování diplomové práce. Nedostatek času je i na jazykovou

⁸⁵ Uchazeči o studium v navazujícím magisterském studiu v oboru *Dějiny křesťanského umění* jsou z 90 % absolventy bakalářského studijního oboru *Dějiny křesťanského umění* na téže fakultě.

přípravu. Valná většina studentů přichází s určitou znalostí angličtiny, ale pro humanitní obory je důležitá zejména němčina, eventuálně italština alespoň na úrovni obecného jazyka, avšak v rámci tří let bakalářského studia nelze tento požadavek skutečně splnit a stává se víceméně formálním.

Návrat k dlouhým magisterským studijním programům by Katolická teologická fakulta uvítala, a na rozdíl od jiných fakult se k tomuto názoru kloní i studenti (Dotazník KTF). Od návratu k dlouhému magisterskému studijnímu programu si fakulta slibuje větší kontinuitu, větší obsahovou provázanost a celkově vyšší konsistenci studia. Domnívá se, že bude možné dosáhnout lepšího doplnění a rozšíření jazykových kompetencí a zbyde více času i na zahraniční mobilitu. Studentovi taktéž zůstane rok až dva na zpracování jedné (diplomové) práce, což mu otevře možnost „větší angažovanosti studenta na životě (vědeckém i jiném) fakulty“ (Dotazník KTF).

Také strukturace učitelského studia a dalších studijních programů na **Pedagogické fakultě** se prakticky vyvíjela od druhé poloviny devadesátých let. Strukturované studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů bylo na fakultě zavedeno od akademického roku 2006/2007. Předcházelo mu modulové uspořádání studia, které od roku 1996/1997 nahradilo ročníkový systém. Modulové studium bylo rozděleno na tříletý první a dvouletý druhý cyklus, což lze považovat za jakýsi předstupeň strukturace. Již před tím, od začátku devadesátých let, však na Pedagogické fakultě existovaly bakalářské obory, zejména pro učitele mateřských škol a krátce též pro učitele cizích jazyků a pro absolventy vysokých škol různého zaměření byl otevřen bakalářský studijní program managementu vzdělávání. Dlouho před zavedením plošné strukturace, která se ovšem netýkala *Učitelství pro 1. stupeň základních škol*, navázala Pedagogická fakulta na předchozí zkušenost a v roce 1995 otevřela několik navazujících magisterských oborů pro učitele cizích jazyků, v tehdejší terminologii šlo o externí dvouleté následné studium. Zavedení strukturovaného studia vyžadovalo zásadní přepracování dosavadních studijních plánů magisterského studia. Šlo nejenom o jiné časové rozvržení, ale současně také o nutný zásah do struktury předmětů a částečně do jejich obsahového zaměření. Řešila se otázka, jak navrhnout bakalářské studium, u kterého jedna část absolventů odejde do praxe, druhá část bude pokračovat v navazujícím magisterském (učitelském) studiu. Situace byla o to obtížnější, že nebyly stanoveny standardy učitelského vzdělávání, tj. konkrétní požadavky na přípravu učitelů pro jednotlivé stupně škol.

Při strukturaci učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů byl na fakultě zvolen model, kdy bakalářský stupeň byl koncipován jako neučitelský, byly do něho zařazeny převážně předměty vědního základu (studenti studují např. matematiku nebo dějepis) a pedagogicko-psychologické

předměty v něm dostaly jen velmi omezený prostor. Teprve magisterský studijní program vymezil prostor na ryze učitelskou přípravu a obsahoval proto předměty pedagogicko-psychologické a didaktické (studenti se učí učit). Zásah do kurikula učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů byl tak poměrně razantní.⁸⁶

Pedagogická fakulta přistoupila k plošné strukturaci jako jedna z posledních pedagogických fakult v České republice, první absolventi strukturovaných studií opustili fakultu teprve v roce 2011. Nicméně i tak fakulta již provedla první analýzy efektivity zvoleného modelu. Po zkušenostech se strukturované studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů jeví jako méně vhodné, hůře se v něm propojují jednotlivé složky učitelské přípravy. Velkou administrativní zátěž představuje agenda spojená s dvojitým přijímacím řízením, státními závěrečnými zkouškami atp. Nicméně je třeba vzít v úvahu jeho praktickou stránku. Z průzkumu, který fakulta zorganizovala v rámci svého výzkumného záměru, zjistila, že strukturované studium je pro studenty atraktivnější a z pragmatického hlediska výhodnější, neboť např. umožňuje změnu oboru v případě, že student v průběhu bakalářského studia přehodnotí svou volbu, umožňuje dosažení magisterského vzdělání absolventům profesních bakalářských studií, i těm, kteří absolvovali v minulosti (Dotazník PedF).

Fakulta zahájila na jaře 2014 vnitrořadní diskusi o koncepci učitelských studijních programů, a to v souvislosti s přípravami na novou institucionální akreditaci. Součástí této diskuse byly i úvahy o budoucnosti (ne)strukturovaného studia na fakultě. Ve všech případech zůstala fakulta u strukturovaných studijních programů, studijní program *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* bud i nadále pokračovat v nestrukturované podobě.

Diskutovaným tématem je na Pedagogické fakultě problematika bakalářských prací. Pro zachování jejich podoby byla pouze necelá polovina akademických pracovníků v učitelských studiích, kteří se v roce 2013 zúčastnili šetření postojů ke strukturovanému studiu. Ostatní by preferovali buď jejich úplné zrušení, případně zachování prací bez nutnosti obhajoby. Tento poznatek se ovšem netýká všech profesních oborů, např. ve studijním programu *Psychologie a Speciální pedagogika* je zkušenost se zpracováním bakalářských prací dobrá a o změnu podoby bakalářské práce příslušné katedry neuvažují. Určitým řešením by mohla být změna koncepce

⁸⁶ Ačkoli se z odborného hlediska jeví jako příhodnější model, kdy jsou jednotlivé složky učitelské přípravy funkčně propojeny (model integrativní), byl na fakultě zvolen výše popsáný model zejména z pragmatických důvodů, z obavy, aby nedošlo k degradaci učitelského vzdělávání na bakalářskou úroveň. Přestože zákon o pedagogických pracovnících již v té době předepisoval pro učitele všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů magisterské vzdělání, hrozba, že ředitelé škol budou z ekonomických důvodů preferovat bakaláře, byla stále živá.

bakalářské práce – v některých profesně orientovaných oborech by mohla mít charakter projektu či portfolia profesního rozvoje, v oborech směřujících k učitelství by pak mohla mít charakter literární rešerše a být tak *de facto* přípravou na práci diplomovou. Lze však uvažovat i o úplném zrušení bakalářské práce a studium končit státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí by mohla být např. obhajoba portfolia profesního rozvoje (které by nemuselo splňovat parametry bakalářské práce).

Shrnutí a diskuse

Proces restrukturalizace studia na UK začal na některých fakultách již v devadesátých letech a dle oborových specifik a připravenosti fakult provést tuto zásadní reformu studia probíhal na jednotlivých součástech po různě dlouhou dobu. Nikde se nejednalo o proces překotný, vždy předcházela důkladná diskuse a programy byly s každou další reakreditací postupně doladovány.

Přes celou řadu problémů, se kterými se fakulty během procesu strukturace studia potýkaly, je považují v současné době za funkční systém. Hlavní výhody vidí v tom, že vznikly nové programy, že mohou přijímat studenty z jiných fakult či vysokých škol a zmiňují i výhodu, kterou přináší strukturované studium studentům – po absolvování bakalářského studia mohou studovat na jiné fakultě či jiné vysoké škole. V tomto směru byla nejčastěji zmíněna možnost studia v zahraničí. Možnosti zahraniční spolupráce se ukázaly velmi silnou motivací (motorem) i pro samotné provedení reformy, jak potvrdila např. Evangelická teologická fakulta.

Pozitivně fakulty UK hodnotí i nové programy, které vznikly již jako strukturované. Týká se to velké většiny fakult UK. Takto vznikly všechny nelékařské studijní programy na lékařských fakultách, studijní program bakalářský a navazující magisterský *Zdravotnická bioanalytika* na Farmaceutické fakultě, studijní programy na teologických fakultách atd. Na principu bakalářského programu poskytujícího široký humanitní základ odpovídající studiím obvyklým v Americe (*liberal arts*) byla vybudována nová Fakulta humanitních studií. V tomto případě na široký humanitní základ poskytovaný v bakalářském studiu navazují na magisterské úrovni takové programy, které nejsou na jiných vysokých školách v České republice rozšířené. Pozitivně je hodnocena i větší otevřenost a flexibilita strukturovaného studia, např. tam, kde si je třeba doplnit profesní kvalifikaci (některé studijní programy na Pedagogické fakultě, lékařských fakultách, Evangelické teologické fakultě a dalších). Osvědčilo se také programy neprodlužovat, čtyřleté modely bakalářského studia a tříleté magisterské studijní programy se neosvědčily (viz

příklad Evangelické teologické fakulty nebo Přírodovědecké fakulty) a na Univerzitě Karlově je nyní využíván až na výjimky tzv. model „tři plus dva“.

Bakalářské studijní programy profesní se staly pevnou součástí vzdělávací nabídky téměř všech fakult. Jedinou fakultou na Univerzitě Karlově, již se reforma spojená se strukturací studia nedotkla a která nemá ani bakalářské studijní programy, je Právnická fakulta.

Návrat zpět k dlouhým programům v masovějším měřítku nepovažuje většina fakult za vhodný. Fakulty spíše vyjádřily přání, aby již neprobíhaly žádné reformy, aby prostředí zůstalo stabilní, a získané zkušenosti mohly být využity ke zkvalitnění výuky a rozvoji vzdělávání v daném oboru. Existují však programy, u kterých se o možnosti návratu k dlouhému, nedělenému magisterskému programu diskutuje. V této diskusi se zdá být dělítkem, zda se jedná o kvalifikační, profesně orientované studium (či semiprofesní studijní program), na které nedostačuje bakalářské vzdělání. V těchto případech se kloní na některých fakultách k nedělenému magisterskému studiu. Návrat by uvítala Katolická teologická fakulta, oporu má i na Pedagogické fakultě, zejména v přípravě učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů. Nicméně na rozdíl od Katolické teologické fakulty nemá návrat k nestrukturovaným studijním programům v učitelské přípravě podporu studentů Pedagogické fakulty. Diskuse týkající se přípravy učitelů na Pedagogické fakultě je svým způsobem součástí diskuse širší, takové, která by se zabývala přípravou učitelů na celé Univerzitě Karlově. Jednotlivé studijní programy/obory jsou specifické nejenom vzhledem k oborům samotným, ale faktu, zda se jedná o přípravu učitelů pro druhý stupeň základní školy či pro školu střední. Učitelské studium na Univerzitě Karlově poskytuje absolventům kvalifikaci jak pro druhý stupeň základních škol, tak pro výuku na středních školách⁸⁷, a to ať ukončili studium na některé z odborných fakult (např. Matematicko-fyzikální fakultě, Přírodovědecké fakultě, Filozofické fakultě apod.), či na Pedagogické fakultě. V případě Pedagogické fakulty se jedná o jedinou pedagogickou fakultu v celé České republice, která vzdělává učitele pro třetí (středoškolský) stupeň, ostatní pedagogické fakulty připravují učitele pro druhý stupeň základní školy, pro druhý i třetí je připravují pouze fakulty odborné.

Přestože všechny fakulty na Univerzitě Karlově připravují učitele pro stejné typy škol, pohled na strukturaci učitelské přípravy se liší, jedná-li se o jiné fakulty vzdělávající učitele (Filozo-

⁸⁷ Podle mezinárodní stupnice ISCED se jedná o úroveň ISCED 2 v případě 2. stupně základních škol a ISCED 3 v případě středních škol.

fickou, Přírodovědeckou, Matematicko-fyzikální), které by se k dlouhému magisterskému programu vrátit nechtěly, naopak integrované studium by podpořila Fakulta tělesné výchovy a sportu či Husitská teologická fakulta.

I přes nesporné výhody bakalářského studia (možnost studia v několika navazujících magisterských programech, možnost studia v zahraničí, po třech letech diplom uzavírající úplné vysokoškolské vzdělání, obohacení studijní nabídky o nové obory, u profesních programů navíc mnohdy bakalářské studium dostahuje a magisterské by bylo drahé a zbytečně komplikované apod.) ve společnosti ještě často přetrvává nedůvěřivý pohled na absolventa s bakalářským diplomem, větší důvěře se stále ještě těší diplom tradiční, magisterský.

Výhodou je i možnost přilákat studenty z jiných vysokých škol a fakult či ze zahraničí. Přestože je v tomto ohledu Univerzita Karlova ve srovnání s ostatními vysokými školami v České republice relativně úspěšná, nedosahuje úrovně jiných prestižních zahraničních škol. Ukazuje se taktéž, že propustnost mezi bakalářským a magisterským cyklem není plně využívána ani jejími absolventy, neboť studenti často preferují pokračování ve „svém“ oboru, na „své“ fakultě (viz kapitola 5.1.2).

Spolu se zavedením strukturovaného studia přibyla fakultám i řada povinností spojená s nárůstem počtu závěrečných prací, státních zkoušek i přijímacích řízení. Proto byla do dotazníku otázka zpracovávání závěrečných prací v bakalářském a poté v navazujícím magisterském programu zařazena. Zde je nezbytné připomenout, že zatímco na magisterské úrovni student (s výjimkou lékařských studijních programů) ukončuje svá studia diplomovou prací, na úrovni bakalářské toto zákon o vysokých školách explicitně nevyžaduje. Viz § 45 odst. 3, kde se uvádí, že studium v bakalářském studijním programu se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce, zatímco § 46 odst. 3 praví, že studium v magisterském studijním programu se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce.

V otázce dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu a narůstající administrativy či zátěže související s jejich vedením a obhajobami se názory liší. I zde je dělítkem, i když nikoliv exkluzivním, zda se jedná o studijní program/obor akademického zaměření či spíše zaměření orientovaného na výkon konkrétního povolání, tedy kvalifikační, profesně orientované studium. U řady profesně (semiprofesně) zaměřených studijních programů/oborů zazněla celá řada hlasů, kdy by měla být na bakalářském stupni závěrečná práce zrušena, neměla být obhajována či nahrazena jinou vhodnou formou – klauzurní prací, obhajobou prakticky zaměřeného projektu, portfoliem profesního rozvoje (např. Fakulta sociálních věd, Pedagogická fakulta

apod.). Druhým předělem je pak to, zda se více či méně předpokládá, že absolvent bakalářského studia bude pokračovat v navazujícím magisterském studijním programu. Pak se fakulty kloní ke dvěma závěrečným pracím – bakalářské a diplomové s argumentem, že zpracování bakalářské práce je vhodnou přípravou k výrazně důkladnější a vědecktější práci na magisterské úrovni (Evangelická teologická fakulta, Fakulta humanitních studií, Přírodovědecká fakulta apod.). Problémem však je to, že studenti často nepokračují v tématu, které si zvolili na bakalářské úrovni, potom je dvouletý magisterský program krátký pro dostatečně kvalitní zpracování diplomové práce (např. Farmaceutická fakulta, 2. lékařská fakulta apod.). Zákon o vysokých školách připouští, že by bakalářské studium bylo ukončeno i jinou formou než obhajobou bakalářské práce. O tomto problému by bylo třeba otevřít diskusi v závislosti na oborech, kde by bylo vhodné nahradit bakalářskou práci alternativními formami závěrečné práce či ve kterých případech by stačila tradiční státní závěrečná zkouška.

Poměrně stručně se fakulty vyjadřovaly k zavádění kreditního systému. Kreditní systém byl na Univerzitě Karlově zaveden v roce 2007. Počet kreditů přidělených předmětu „*vyjadřuje poměr množství práce studenta spojené s absolvováním daného předmětu vůči celkovému objemu práce spojené s absolvováním všech předmětů obsažených v doporučeném průběhu studia pro daný úsek studia. Při dodržení doporučeného průběhu studia student získá při splnění všech studijních povinností v daném úseku studia třicet kreditů, je-li úsekem studia semestr, nebo šedesát kreditů, je-li úsekem studia ročník*“. (UK, 2017b: čl. 5 odst. 5). Jeden akademický rok tedy odpovídá 60 kreditům ECTS. Studijní a zkušební řád Univerzity Karlovy vytvořil jednotná rámcová studijní pravidla, která vedle sjednocení kreditního systému umožnila i specifické úpravy studijních předpisů na jednotlivých fakultách. Zdá se, že kreditní systém s výjimkou lékařských fakult a Fakulty farmaceutické ostatní fakulty přijaly pozitivně. Lékařské fakulty shodně uvedly, že pro sestavování studijních plánů žádný přínos nevidí, kurikulum je poměrně přesně dáno požadavky regulovaných povolání, naopak považují kreditní systém za zbytečnou administrativní zátěž. „*Spíše studentům znesnadňuje život. Povinné předměty musí stejně absolvovat, a kreditní systém se snad uplatní jen při naplnění povinně volitelných předmětů, i když bychom se bez toho velmi dobře obešli*“. (Dotazník 2LF). Ke studijnímu programu *Farmacie*, kde je nutné zachovat logickou návaznost výuky i absolvování jednotlivých předmětů, fakulta uvádí, že „*kreditní systém samotnému studiu nijak neprospěl a sestavování studijních plánů spíše komplikuje*“ (Dotazník FaF). Další fakulty zavedení kreditového systému spíše ocenily, neboť umožňuje snazší propustnost (stáže, horizontální propustnost mezi obory i fakultami, atd.).

Pozitivním aspektem je pak snadnější a logičtější začlenění jednotlivých povinností a jejich kontrola v rámci Studijního informačního systému (dosažení minimálních limitů pro postupy do dalších stupňů studia, limity pro uzavření studia atd.). U studijních plánů využívajících modulového systému v podobě skupin povinně-volitelných předmětů je kreditní systém považován za velmi důležitý, protože umožňuje relativně snadné a spravedlivé nastavení proporcí mezi jednotlivými částmi studovaného oboru. Matematicko-fyzikální fakulta uvedla, že kreditní systém dále standardizuje časovou náročnost jednotlivých oborů, usnadňuje horizontální i vertikální prostupnost studia a v důsledku toho i uznávání předmětů. Dílčím problémem kreditního systému přesto zůstává, že mezi volitelnými předměty jsou předměty různé náročnosti - a např. Přírodovědecká fakulta potvrdila, že není výjimkou, že studenti v rámci volitelných předmětů mají tendenci vybírat ty snadnější. Toto riziko se Přírodovědecká fakulta snaží omezit přesně stanovenými nároky na státní závěrečnou zkoušku. Pouze Fakulta tělesné výchovy a sportu zdůraznila vedle lepší vyváženosti studijní zátěže v jednotlivých ročnících možnosti mezipředmětových vztahů a návazností také možnost propojení systému s programy celoživotního vzdělávání.

Co zatím Univerzita Karlova důsledně nezavedla, je napojení kreditů na výsledky učení/výstupy z učení (*learning outcomes*)⁸⁸. To souvisí s implementací Národního rámce kvalifikací kompatibilního s Rámcem kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (*The framework of qualifications for the European Higher Education Area*). Jeho implementací se zabýval Institucionální projekt národní Q-RAM (*Kvalifikační rámec terciárního vzdělávání*), který probíhal v letech 2009 – 2012. Rámec byl navržen včetně deskriptorů vymezujících bakalářský, magisterský a doktorský typ studia, viz (Nantl, Černíkovský et al., 2011). Na něj navázala publikace obsahující charakteristiku soustavy oblastí vzdělávání v českém kvalifikačním rámci. Třetí z publikací se v části „*Zkušenosti škol*“ věnovala poznatkům získaným ve spolupráci s expertními týmy z vysokých a vyšších odborných škol, které se podílely na tvorbě Národního rámce kvalifikací pro terciární vzdělávání. Na jejich základě pak odborný tým Q-RAM zformuloval tři části „*Doporučení*“, které jsou taktéž součástí publikace. Do práce expertních týmů se zapojili i akademičtí pracovníci z Univerzity Karlovy a v období let 2009-2012. Práce na rámci kvalifikací, deskriptorech popisujících výsledky učení v jednotlivých typech studijních programů v jednotlivých oblastech vzdělávání náležela mezi priority jejich dlouhodobých

⁸⁸ Národní terminologie zde není jednotná. V překladech oficiálních boloňských dokumentů je používán termín „výsledky učení“, např. ale Národní rámec kvalifikací užívá termín „výstupy z učení“.

záměrů i aktualizací. Například v Aktualizaci dlouhodobého záměru UK pro rok 2010 nalezneme: „*V souvislosti s přípravou Evropského a Národního rámce kvalifikací zpracovat model vztahů a vazeb mezi deskriptory, výstupy z učení (learning outcomes) a kredity (ECTS) vycházející ze zkušeností UK.*“ Od počátku však mezi akademickými pracovníky vůči tomuto nástroji panovala skepse, zejména protože se obávali dalšího byrokratického zatížení. O tom svědčí i Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy pro období 2011-2015, který uvádí „*využít případného zavedení kvalifikačních rámců a tzv. výstupů z učení pouze tam, kde budou sloužit větší transparentnosti nabídky studia, věcně obohatí a zpřesní profil absolventa, nepovedou k iracionálnímu byrokratickému vykazování studijních programů a jejich vazba na akreditace bude pouze volná*“ (UK, 2011). Univerzita Karlova ještě uvažovala o vyhodnocení výsledků projektu Q-RAM ve vybraných studijních programech a zpracování „*univerzitní koncepce uplatňování kvalifikačních rámců a tzv. výstupů z učení při popisu studijních programů a ostatních forem výuky*“ (UK, 2012) ve své aktualizaci dlouhodobého záměru pro rok 2012, ale k větším změnám ani zpracování celouniverzitní koncepce nedošlo. S ukončením projektu Q-RAM (2012) se již o národním rámci kvalifikací ve vysokoškolské komunitě nediskutovalo.

Tím si nezískal ani termín „výsledky/výstupy z učení“ ve studijních programech své místo. Namísto zavedení a sebecertifikace národního rámce kvalifikací Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vytvořilo systém oblastí vzdělávání, které jenom volně navázaly na výsledky projektu Q-RAM. Zatímco doporučení projektu Q-RAM směřovala spíše k tomu, aby byla vytvořená metodika využívána pro vnitřní diskusi na vysokých školách (Hnilica et al., 2012), nařízení vlády slouží jako norma k institucionální akreditaci oblastí vzdělávání. Nepracuje s termínem „výsledky/výstupy z učení“, ale kodifikuje již v dřívějším období v akreditačním procesu používaný termín „cíle vzdělávání“ jako součást profilu absolventa studijního programu (Nařízení vlády č.275/2016 Sb.), tedy *de facto* tak, jak byly v Boloňském procesu vymezeny *learning outcomes*. Důsledné využití této entity na Univerzitě Karlově bude předmětem přípravy studijních programů na jejich vnitřní schvalování v rámci institucionální akreditace či při přípravě pro akreditaci Národním akreditačním úřadem. Je tedy jednou z důležitých priorit současného období (březen 2018).

Z dotazníků také vyplynulo, že řada fakult by ráda vyhodnotila, jak se jim podařilo studium strukturovat, jak vyhovuje studentům i potřebám trhu práce. Že jsou absolventi Univerzity Karlovy připravováni v nových strukturovaných programech kvalitně, dokládá i jejich nízká nezaměstnanost, která řadí Univerzitu Karlovu k nejúspěšnějším evropským institucím, což dokázal

i nedávný QS *Employability ranking*. Univerzita Karlova se v příslušném ukazateli (*Graduate Employment Rate*) nachází mezi šedesáti nejlepšími univerzitami v globálním srovnání.

Nicméně, i když tedy Univerzita Karlova zatím problém nepocítuje, v úvahu by měly být vzaty i důsledky současného demografického sedla a stagnujícího počtu čerstvých maturantů, a dále běžná praxe v zahraničí. Mohlo by se zdát, že současný přechod na nový systém akreditací daný novelou zákona o vysokých školách by mohl být vhodnou příležitostí stávající stav vyhodnotit, studijní programy i v souladu s výsledky mezinárodního hodnocení Univerzity Karlovy více integrovat, odstranit duplicity apod. Další důležitá otázka, která by měla být hlouběji analyzována, je to, proč není více využívána vertikální prostupnost, zejména prostupnost mezi bakalářským a magisterským cyklem, a to jak studenty, tak fakultami při přijímání do navazujících magisterských programů. Leccos naznačuje kapitola 5.1.2 věnovaná právě vertikální prostupnosti. Nicméně novela zákona o vysokých školách svými nešťastně časovanými přechodnými ustanoveními pro takový vývoj ponechává pouze velmi málo času. Nebezpečí, které zde hrozí, je to, že fakulty kvůli překotné reakreditaci této možnosti nebudou moci využít, a naopak některé nedostatky zakonzervují.

5.1.2 Pokračování v navazujícím magisterském studiu a vertikální prostupnost na Univerzitě Karlově

Tato podkapitola se blíže zabývá otázkami spojenými s přechodem z jednoho typu (stupně) studia do druhého, zejména pak přechodem mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem. Hledá odpovědi na tyto otázky:

- Kolik studentů na Univerzitě Karlově pokračuje v navazujícím magisterském studijním programu?
- Jaký podíl studentů z jiných vysokých škol je mezi studenty zapsanými ke studiu v navazujícím magisterském programu na Univerzitě Karlově a jsou nějaké rozdíly (a jaké) mezi těmi, kteří ukončili studium na UK a těmi, kteří přišli zvnějšku?
- Jaká je mobilita studentů mezi fakultami v rámci Univerzity Karlovy, tj. kolik studentů ukončilo bakalářské studium na jiné fakultě Univerzity Karlovy, než je ta, na které studují či byli přijati (zapsáni) k navazujícímu magisterskému studiu?

Dlouhodobý (strategický) záměr Univerzity Karlovy na období let 2011-2015 i na období 2016-2020 a jejich každoroční aktualizace, resp. plány realizace⁸⁹ explicitně uvádějí, že Univerzita Karlova jako výzkumná univerzita se soustřeďuje zejména na studium v magisterském a doktorském typu studijních programů a jejím cílem je proto získat studenty z jiných vysokých škol, včetně zahraničních, a to jak mezi bakalářským a magisterským, tak mezi magisterským a doktorským studijním programem. Za tímto účelem si stanovovala univerzita ve svých dlouhodobých záměrech a jejich aktualizacích za cíl odstraňovat překážky v oborové prostupnosti studia. při nastavování podmínek přijímacího řízení (UK, 2015).

Pokračování v navazujícím magisterském studiu

Počet devatenáctiletých a dvacetiletých mladých lidí se v České republice od roku 2003 pozvolna snižuje, nicméně do roku 2010 počet studentů přijímaných na české vysoké školy vzrůstal až do roku 2010, kdy se na ně zapsalo 100 tisíc studentů, poté začal tento počet klesat. V posledních dvou letech (2016 a 2017) poklesl počet zapsaných studentů na 70 tisíc, tj. o 30 %. Na vině je do jisté míry demografický pokles, ale také politika Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Počty devatenáctiletých klesají od roku 2003 (135 tisíc), strmější propad však nastal od roku 2010, například mezi roky 2013 a 2014 jejich počet poklesl ze 123 tisíc na 109 tisíc. Tento trend stále pokračuje, v posledních letech již ne tak prudce (2015 a 2016 činil počet devatenáctiletých zhruba 93 tisíc, v roce 2017 to bylo 92 tisíc) a bude se ještě prohlubovat. Podle střední varianty projekce ČSÚ dno této věkové kohorty bude dosaženo v roce 2019 (91 tisíc). Obdobnou křivku sleduje i populační ročník dvacetiletých. Tyto dvě věkové kategorie tvoří většinu čerstvých maturantů (neboli poprvé zapsaných, kteří na vysokou školu přicházejí v roce ukončení středního školního vzdělání) zapsaných na české vysoké školy.⁹⁰ Nárůst těchto dvou populačních ročníků lze očekávat teprve v době, kdy odmaturojí děti narozené mezi lety 2003 až 2010, tj. v letech 2022-2030 (viz tabulka 23 a 24 v příloze 1).

⁸⁹ Novela zákona o vysokých školách z roku 2016 ukládá vysokým školám zpracovávat strategický záměr vzdělávací a tvůrčí činnosti a každoroční plán jeho realizace. Nahrazuje tím předchozí povinnost zpracovávat dlouhodobý záměr vzdělávací a tvůrčí činnosti a jeho každoroční aktualizace.

⁹⁰ Lze vyčíst z údajů aplikace ÚIV/MŠMT, *Přijímací řízení na veřejné a soukromé vysoké školy*. V roce vzniku studie (OAS, 2014), tj. v akademickém roce 2013/2014, tvořily tyto kategorie 71 % poprvé zapsaných.

Šetření týkající se Univerzity Karlovy ukázalo, že ze studentů, kteří vstupují na Univerzitu Karlovu do prvních ročníků bakalářského a nestrukturovaného magisterského studia, je asi jedna polovina tvořena čerstvými absolventy středních škol, převážně gymnázií, druhá polovina studenti, kteří se na vysokou školu již hlásili, případně na vysoké škole již studovali nebo studují. Vysoké procento absolventů gymnázií, kteří se hlásí a poté vstupují na Univerzitu Karlovu, patří v kontextu České republiky k nejvyšším. Potvrzuje to jak interní studie Univerzity Karlovy (OAS, 2014), tak studie zpracované Střediskem vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V letech 2009/2010 až 2013/2014 tvořili na Univerzitě Karlově čerství absolventi gymnázií 86 % zapsaných čerstvých absolventů středoškolského vzdělávání (OAS, 2014). Z interních materiálů UK taktéž vyplývá, že demografický pokles co do počtu žáků zasáhl více střední odborné školy než gymnázia, odkud se rekrutuje většina čerstvých maturantů přijímaných na Univerzitu Karlovu (ibid.).

S poklesem počtu devatenáctiletých a rostoucími počty studentů stoupal podíl této věkové kohorty mezi zapsanými ke studiu na vysokou školu, a to i po roce 2010, kdy počty studentů na českých vysokých školách začaly klesat. Vrcholu dosáhl v letech 2013–2015, kdy se vyšplhal k 80 %, v roce 2016 poklesl na 75 % a v roce 2017 činil 76 % (viz tabulka 24 v příloze 1). Vzhledem k počtu maturantů se podíl zapsaných na vysokou školu drží na zhruba 130 – 133 % od roku 2011. Studie (OAS, 2014: 12) uvádí, že „čerství maturanti v posledních letech tvoří přibližně 42 % přihlášených do bakalářského a dlouhého magisterského studia [...] a přibližně 48 % zapsaných“. Asi jednu polovinu přihlášených tvoří uchazeči, kteří se zúčastnili přijímacího řízení již dříve, zbývající část pak ti, kteří podali první přihlášku na vysokou školu, avšak nikoli v roce maturity (tj. může jít např. o absolventy VOŠ) (ibid.).

Vedle toho Česká republika patří mezi země, kde většina studentů pokračuje po ukončení bakalářského studijního programu v dalším studiu. V akademickém roce 2013/2014 byla ve zprávě o implementaci priorit Boloňského procesu Česká republika zařazena mezi šest zemí, kde více než tři čtvrtiny absolventů pokračují ve studiu v navazujícím magisterském studijním programu (Eurydice, 2015: 62). Toto číslo je vysoké a není zcela zřejmá metodika jeho výpočtu. Na národní úrovni jsou k dispozici statistiky Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy⁹¹ koncipované podle kalendářních let, které potvrzují, že absolventi bakalářského studia z let 2005–2008 do dvou let od absolvování zahájili studium v navazujícím

⁹¹ Databáze o nezaměstnaných vysokoškolácích <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/app/navs2010/> [2017-11-20].

magisterském programu z více než tří čtvrtin. S pomocí databáze Střediska vzdělávací politiky lze absolventy vysokých škol sledovat v několika obdobích podle toho, jak dlouho před datem zjišťování ukončili studium.⁹² Tabulka 21 v příloze 1 ukazuje podíly absolventů bakalářského studia na Univerzitě Karlově, kteří pokračují v navazujících magisterských studijních programech v obdobích 0–½ roku, 0–1 rok i 0–2 roky po absolvování. Rozdíly nejsou významné. Protože období 0–2 roky pokrývá i ty absolventy, kteří při prvním pokusu o přijetí ke studiu v navazujícím magisterském programu neuspěli a uspěli napodruhé v následujícím roce, tabulka 22 v příloze 1 uvádí počty absolventů bakalářského studia na veřejných vysokých školách v České republice právě v tomto období. V letech 2005–2011 pokračovalo v navazujícím magisterském studiu do dvou let po ukončení bakalářského studia 70–77 % absolventů, po roce 2011 začal tento podíl mírně klesat. Z absolventů, kteří ukončili bakalářské studium v roce 2013, do roku 2015 pokračovalo v navazujícím magisterském studiu již „jenom“ 67 % (viz tabulka 22 v příloze 1). I tak tento podíl vysoko převyšuje záměr publikovaný v Bílé knize (2001), tj. aby ve studiu na magisterské úrovni pokračovala jedna polovina absolventů.

Na Univerzitě Karlově byl vrchol těch, kteří ve studiu v navazujícím magisterském programu dále pokračují mírně opožděn, a to pravděpodobně i kvůli tomu, že zde silná vlna strukturace studia probíhala ještě v letech 2006 a 2007. Navíc maximální podíl pokračujících absolventů dosáhl o několik procent nižší hodnoty, v letech 2010 až 2012 se pohyboval mezi 72 až 73 %. Nabízí se hypotéza, zda o něco nižší počty nejsou způsobeny i tím, že na Univerzitě Karlově existuje řada studijních programů, které vedou k regulovanému povolání a dostačuje kvalifikace získaná na bakalářské úrovni, či programů semiprofesionálních, ať již v lékařských profesích či v oblasti sociálních služeb. Dále Univerzita Karlova patří mezi vysoké školy, které mají v rámci České republiky nadprůměrný podíl studentů zapsaných do prvních ročníků magisterského navazujícího studia, kteří přišli zvnějšku, tj. ukončili bakalářské studium na jiné české či zahraniční vysoké škole. Srovnatelný podíl takovýchto absolventů s UK má Masarykova univerzita, naopak vyšší podíl absolventů bakalářských studijních programů, kteří pokračují dále ve studiu, než Univerzita Karlova má i Vysoká škola ekonomická v Praze nebo obě zemědělské univerzity – Česká zemědělská univerzita v Praze a Mendelova zemědělská univerzita v Brně, dále vyšší počty absolventů pokračují ve studiu po získání bakalářského vzdělání na některé z vysokých škol technického zaměření v Praze, Brně či Ostravě. Nejvyšší podíl takovýchto absolventů (více než 90 %) je na Vysoké škole chemickotechnologické v Praze. Nabízí se tedy

⁹² Jedná se o období: 0–½ roku, 0–1 rok, 0–2 roky, ½–1 rok, ½–1 rok a 1–2 roky. V případě ½ roku přesněji jde o období mezi 5 měsíci (1. 5. až 30. 9.) a 7 měsíci (1. 10. až 30. 4.).

otázka, zda v technických oborech stále není požadováno zaměstnavateli magisterské vzdělání. Hned v období po přijetí období Boloňské deklarace se zaměstnavatelé absolventů technických oborů v České republice, ale i v jiných zemích kontinentální Evropy stavěli velmi rezervovaně k novému bakalářskému typu studijního programu a vyjadřovali pochyby o uplatnitelnosti jeho absolventů. Týkalo se to zejména těch zemí, kde mělo silnou tradici odborné středoškolské vzdělávání a jeho absolventi se velmi dobře uplatňovali na trhu práce (vedle České republiky i např. Německa či Rakouska). I když skepse mezi zaměstnavateli panovala obecně s výjimkou velkých nadnárodních koncernů, které byly zvyklé přijímat absolventy z celého světa, tedy i ze zemí, kde bylo vysokoškolské vzdělávání tradičně organizováno ve dvou cyklech (Velká Británie, Spojené státy apod.), technické profese patřily v tomto směru k nejkonzervativnějším. Je tedy možné, že požadavek magisterského přetrvává i v současnosti.

Eurydice se ve své studii domnívá, že vysoký podíl studentů, kteří pokračují ve studiu, je důsledkem toho, že absolventi s bakalářským typem vzdělání nacházejí obtížně uplatnění. V zemích, ve kterých je zaveden binární systém vysokoškolského/terciárního vzdělávání pak spíše pokračují v navazujícím magisterském studiu absolventi univerzit než absolventi profesně orientovaných institucí (Eurydice, 2015: 62). Tuto hypotézu do určité míry podporují i výsledky studie Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Studie byla zpracována za akademický rok 2012/2013. V tomto roce míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol narostla ve všech typech vysokoškolského vzdělávání, nejvíce však u absolventů bakalářských studijních programů. *„Zatímco bakalářům vzrostla jejich míra nezaměstnanosti z 5,4 % v roce 2011/12 na 7,8 % v roce 2012/13, u magistrů došlo k posunu pouze z 3,8 % na 4,3 %. Nezaměstnanost bakalářů se tak zvýšila o 45 % ve srovnání s 15 % u magistrů. Přitom ještě v roce 2010/11 to vypadalo na sblížení úrovně míry nezaměstnanosti absolventů bakalářských a magisterských studijních programů. Tehdy byla nezaměstnanost absolventů bakalářského studia oproti absolventům magisterského studia nejnižší za celou dobu sledování jejich nezaměstnanosti“* (Zelenka, Koucký, 2013: 5).

Ve srovnání se zahraničím ale patřil a patří počet nezaměstnaných v České republice stále k nejnižším. Kromě toho byl rok 2012/2013 poznamenán ekonomickou a finanční krizí, v současné době je vývoj v České republice z ekonomického hlediska příznivý, jak vyplývá z údajů Českého statistického úřadu. *„Pokračoval [v roce 2017] svižný růst zaměstnanosti doprovázený další redukcí stavu nezaměstnaných. Počet volných pracovních míst evidovaných úřady práce (ÚP) dosáhl během jarního období historického rekordu. [...] Česko si udrželo výsadní postavení mezi státy Unie, pokud jde o celkovou míru nezaměstnanosti, resp. míru zaměstnanosti*

mužů. Celková zaměstnanost se v 1. čtvrtletí [2017] nadále navyšovala, meziročně narostla o 1,5 %. O tom, že tempo růstu zaměstnanosti zatím výrazně neoslabuje, svědčí skutečnost, že oproti 4. čtvrtletí 2016 byla letos o 0,6 % vyšší. Práci mělo 5,33 mil. lidí, nejvíce v historii samostatné ČR. Rekordním hodnotám se však blížil i podíl podniků, které považují nedostatek zaměstnanců za bariéru svého růstu (v průmyslu šlo na počátku 2. čtvrtletí o 35 % podniků, o rok dříve o 17 %) [...]“ (ČSÚ, 2017:21).

Pokles počtu studentů vysokých škol a zejména studentů magisterských studijních programů podporuje i politika Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Ministerstvo svými finančními mechanismy od roku 2010 omezuje počet studentů přijímaných ke studiu na vysoké škole, zejména do magisterských studijních programů.

Vertikální prostupnost a Univerzita Karlova

Prvá část této kapitoly ukázala, že dva studenti ze tří pokračují na Univerzitě Karlově v navazujícím magisterském studiu. Tématu prostupnosti mezi oběma typy studijních programů byl proto věnován prostor v dotazníkovém šetření mezi fakultami Univerzity Karlovy (2014). Jejich odpovědi byly v zásadě velmi podobné. Fakulty se většinou shodly na tom, že by uvítaly více studentů, kteří by se do jejich navazujícího magisterského studijního programu zapsali po absolvování bakalářského studia na jiné fakultě UK či jiné vysoké škole. Zdůraznily, že otevřenost na vstupu do studijního programu klade značné nároky na přípravu přijímacího řízení, neboť zatímco s vlastními absolventy mají minimálně tříletou zkušenost, u uchazečů zvnějšku je třeba ověřit, jak jejich studijní předpoklady, tak znalosti a kompetence pro studium vybraného navazujícího magisterského programu. Filozofická fakulta proto upravila svoji přijímací zkoušku. V dotazníku uvedla, že se jí „osvědčilo opustit jednokolovou přijímací zkoušku písemnou a přijmout buď jednokolovou ústní, nebo dvoukolovou písemnou a ústní. Ústní část se jeví jako klíčová pro pochopení, s jakými potenciálními nedostatky uchazeč patrně odjinud přichází, ale zejména jaký je jeho potenciál dalšího rozvoje“ (Dotazník FF).

Přesto při vstupu na Univerzitu Karlovu nedokážou někteří uchazeči správně odhadnout, jak vysoké nároky na ně budou kladeny a jejich skutečnou připravenost se nepodaří dostatečně prověřit ani při přijímací zkoušce. Příkladem mohou být teologické fakulty a jejich požadavky na absolventa bakalářských studijních programů zahrnující tři klasické jazyky, nebo požadavky zvládnutí teoretických základů vědních oborů a vědecké práce, které taktéž nejsou na řadě vy-

sokých škol v České republice požadovány. Lékařské fakulty či Fakulta farmaceutická upozornily i na horší praktickou připravenost uchazečů. Dokud nedojde k vyrovnání znalostí a kompetencí, musí vyučující přizpůsobovat výuku tak, aby odpovídala úrovni obou skupin studentů (kteří absolvovali studium na UK a kteří jej absolvovali jinde). Fakulty nepořádají vyrovnávací kurzy⁹³, ale zpravidla doporučují v rámci volitelných předmětů absolvovat vybrané klíčové předměty bakalářského studia, dále doporučují doplňující literaturu v kombinaci s konzultacemi vyučujících. Přesto je otevřenost na vstupu do studijního programu většinou vyvažována vysokým procentem odchodů, aniž by studenti studium dokončili.

Odchody absolventů bakalářského studia na Univerzitě Karlově na jinou vysokou školu

Odchod vlastních studentů na jinou vysokou školu po dokončení bakalářského studia fakulty vesměs nesledují. Vysledovat z informačního systému UK lze pouze odchody na jinou fakultu v rámci Univerzity Karlovy. Ve svých odpovědích fakulty uváděly, že odchody na jinou vysokou školu nejsou typické, jedná se zpravidla o jednotlivce (viz kapitola 5.2). Situace se liší podle jednotlivých fakult. Např. Přírodovědecká fakulta uvedla chemické obory na Vysoké škole chemickotechnologické či Přírodovědeckou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Fakulta sociálních věd uvedla kromě jiných fakult UK ještě Fakultu sociálních studií Masarykovy univerzity, Fakulta tělesné výchovy a sportu pak Vysokou školu ekonomickou v Praze nebo Českou zemědělskou univerzitu v Praze v případě absolventů studijního oboru *Management tělesné výchovy a sportu*, Fakulta humanitních studií opět Českou zemědělskou univerzitu v Praze nebo Masarykovu univerzitu.

Na otázku, kam odcházejí studovat studenti UK poté, co ukončí bakalářský studijní program či magisterský studijní program dává určitou odpověď publikace Střediska vzdělávací politiky (Ryška et al, 2012), která sleduje absolventy UK (českých vysokých škol) v období 2003–2011. Na počátku tohoto období až 21 % absolventů bakalářského studijního programu Univerzity Karlovy pokračovalo v magisterském navazujícím studiu na jiné vysoké škole. Zpočátku nejvíce přecházeli na Masarykovu univerzitu (4–5 %) a Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích (6–7 %), po celé sledované období odcházelo celkově okolo 3 % absolventů na soukromé vysoké školy. V období let 2006 - 2007 se počet studentů, kteří odcházeli jinam, snížil

⁹³ Fakulta sociálních věd v dotazníku uvedla, že „přemostňovací“ kurzy pořádala, ale upustila od nich, neboť student navazujícího magisterského studia je podle jejich přesvědčení schopen „odhalit své slabiny a odstranit je“ (Dotazník FSV).

na 11 - 15 %, což koreluje s obdobím, ve kterém vrcholila či byla dokončena strukturace studia na většině fakult UK, a lze se proto domnívat, že se nabídka navazujících studijních programů na UK stala komplexnější a pestřejší, a pro absolventy UK tudíž atraktivnější. Podíl odcházejících studentů se po roce 2008 opět nepatrně zvýšil (na zhruba 15 %) a zároveň se změnila i hlavní destinace. Jihočeskou univerzitu nahradily Česká zemědělská univerzita v Praze (viz taktéž odpovědi fakult výše či podrobněji v příloze) a České vysoké učení technické v Praze, kam v roce 2011 spolu s Masarykovou univerzitou (opět zmíněna v odpovědích fakult) nejčastěji odcházeli studovat absolventi bakalářského studia na UK (Ryška et al., 2012: 44-45). Pro úplnost lze doplnit, že ještě nižší je podíl odchodů z Univerzity Karlovy při přechodu na doktorské studium, který po sledované období dosahoval výše přibližně 10 % (Ryška et al., 2012: 45).

Příchody absolventů bakalářského a magisterského studia jiné vysoké školy na Univerzitu Karlovu

Podle dostupných dat (a jak by bylo možno očekávat) patří Univerzita Karlova v rámci domácích veřejných vysokých škol mezi školy s nadprůměrným podílem nově zapsaných studentů, kteří studovali bakalářský program na jiné než na své současné škole: v letech 2012 a 2013 se do jejich navazujících magisterských programů zapsalo přibližně 30 % takových studentů, zatímco v celé České republice (veřejné vysoké školy) se jednalo o 23 % nově zapsaných. Při bližším pohledu na vertikální mobilitu v České republice se zde nabízí hypotéza, že faktorem, který ji ovlivňuje, může být již předchozí (středoškolské) vzdělání absolventů. Mezi školy s vyšším podílem studentů, kteří pokračují v navazujícím magisterském studiu na téže vysoké škole, náleží např. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Slezská univerzita, Západočeská univerzita, Technická univerzita v Liberci či Vysoká škola báňská. Všechny tyto školy dlouhodobě náleží k těm, na něž ve srovnání s Univerzitou Karlovou, ale také s Masarykovou univerzitou, Univerzitou Palackého v Olomouci, Vysokou školou chemicko-technologickou, Vysokou školou veterinární a farmaceutickou v Brně či Vysokou školou ekonomickou, nastupuje výrazně vyšší podíl čerstvých absolventů středního odborného vzdělávání. Zatímco u UK to bylo v roce 2013 pouze 14 % nově zapsaných do bakalářských a dlouhých magisterských studijních programů, např. na Slezské univerzitě tvořili absolventi středních odborných škol 79 % nově zapsaných čerstvých absolventů středoškolského vzdělávání (OAS, 2014: 15), přičemž průměr za celou Českou republiku činil v případě veřejných vysokých škol 53 %. Podobná čísla potvrzují i obě studie Střediska vzdělávací politiky

týkající se absolventů Univerzity Karlovy (Ryška et al., 2012: 95 a SPV, 2014: 71-72).

Z hlediska celkových počtů se do navazujících magisterských studijních programů Univerzity Karlovy mezi lety 2010-2011 zapsalo nejvíce absolventů bakalářského studia na Západočeské univerzitě (4, resp. 4,7 % ze všech nově zapsaných), Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (3,7, resp. 2,9 %), Univerzity Hradec Králové (2,6, resp. 1,8 %), Masarykovy univerzity (2,3, resp. 2 %) a z Jihočeské univerzity (1,7, resp. 2,1 %). V roce 2010 se zapsala na Univerzitu Karlovu 4 %, v roce 2011 pak necelá 3 % (konkrétně 2,7 %) studentů, kteří absolvovali bakalářské studium na domácí soukromé vysoké škole (90 % z nich se zapsalo na jednu z pěti fakult UK, konkrétně Fakultu sociálních věd, Fakultu tělesné výchovy a sportu, Fakultu humanitních studií, Filozofickou fakultu a Pedagogickou fakultu). V případě studia doktorského byli ve stejném období nejpočetněji zastoupeni absolventi magisterského studia na Masarykově univerzitě (1,9, resp. 2,4 %), Českém vysokém učení technickém v Praze a na Univerzitě Palackého v Olomouci (v obou případech okolo 1,2 %), příchod ze soukromé školy byl naopak výjimečný, a to přestože řada z nich měla akreditované navazující magisterské studijní programy, avšak až na tři byly ve sledovaném období všechny soukromé vysoké školy neuniverzitního typu, a nemohly tudíž podle zákona o vysokých školách doktorské studium realizovat (Ryška et al., 2012: 44-48).

Pohled až do úrovně jednotlivých fakult ukazuje, že těmi s nejvyšším podílem nově zapsaných studentů navazujícího magisterského studia, kteří nestudovali na Univerzitě Karlově studium bakalářské, jsou podle tabulky 14 v příloze 1 (údaje za léta 2010-2012) Fakulta sociálních věd (52 %), Fakulta humanitních studií (48 %) a Filozofická fakulta (40 %), Fakulta tělesné výchovy a sportu (39 %), Katolická teologická fakulta (38 %) a Farmaceutická fakulta (37 %, zde se však jedná pouze o jeden studijní program). Průměr Univerzity Karlovy činil ve sledovaném období 36 %. Na opačném konci se naopak nachází Matematicko-fyzikální fakulta, na níž studenti z jiné vysoké školy představovali pouze 10 % nově zapsaných. Nižší podíl studentů z jiné vysoké školy je i na 2. lékařské fakultě (19 %), Husitské teologické fakultě (22 %) a Přírodovědecké fakultě (23 %). Data sebraná za období 2012 a 2013 naznačují mírný pokles podílu studentů přijatých do navazujícího magisterského studia z jiné vysoké školy. Na celouniverzitní úrovni to bylo 30 %. Nejvyšší podíly náleží Fakultě humanitních studií (46 %), Evangelické teologické fakultě (45 %), Husitské teologické fakultě (44 %) a Fakultě sociálních věd (43 %). Nad průměrem Univerzity Karlovy jsou ještě počty zapsaných do navazujících magisterských studentů na Farmaceutické fakultě, Fakultě tělesné výchovy a sportu či 1. lékařské fakultě, 30 %

pak bylo zapsáno na Katolické teologické fakultě. Nejméně pak opět na Matematicko-fyzikální fakultě (12 %) či Přírodovědecké fakultě (20 %).

V případě přechodu mezi studiem magisterským a doktorským je podíl studentů z jiných vysokých škol nejvyšší na Fakultě sociálních věd (43 %, vysokých hodnot však dosahuje i řada dalších fakult, např. Lékařská fakulta v Hradci Králové, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Právnická fakulta, Evangelická teologická fakulta, Fakulta humanitních studií, 1. lékařská fakulta) a nejnižší opět na Matematicko-fyzikální fakultě (21 %). Viz tabulka 26 v příloze 1.

Jsou-li vzaty v úvahu fakulty, kde byly hlavní studijní programy (co do počtu studentů) strukturovány, a dále údaje za navazující magisterské (tabulka 14 v příloze 1) i doktorské programy, pak při průchodu od bakalářského studia po doktorské studium se lze s nejpodobnější studentskou populací setkat na Matematicko-fyzikální a Přírodovědecké fakultě, s nejproměnlivější naopak na Fakultě sociálních věd, Fakultě humanitních studií, Fakultě tělesné výchovy a sportu, Filozofické fakultě a Evangelické teologické fakultě.

Vysvětlení odlišných podílů domácích a jiných studentů na fakultách bude patrně značně individuální a nebude se odvíjet od nějakého dominantního důvodu. Svoji roli může sehrávat to, nakolik při strukturaci došlo spíše k formálnímu rozdělení studijního programu, kdy je pravděpodobnost dokončení vyššího stupně výrazně vyšší, pokud student absolvoval nižší stupeň v témže studijním programu na téže fakultě. Roli zde dále budou hrát například míra jedinečnosti nabízených studijních programů v rámci České republiky (např. *Adiktologie* na 1. lékařské fakultě), míra specializace (např. navazující profesní studijní programy jako je učitelství na Pedagogické fakultě), podmínky přijímacího řízení, např. nakolik jsou předpokládány znalosti, které byly vyučovány v bakalářském studijním programu⁹⁴, resp. nakolik jsou přísná kritéria pro přijetí, pověst univerzity či fakulty a/nebo studijního programu, míra sounáležitosti studentů s fakultou, míra aktivity za účelem získávání studentů odjinud, dostatečnost bakalářského vzdělání pro pracovní uplatnění a také samotné pojetí strukturace jednotlivých studijních programů. Například Evangelická teologická fakulta uvedla ve svých odpovědích při šetření 2014, že se rozhodla po několika letech navazující magisterské studium více na vstupu „otevřít“, tj. bez předpokládané přímé návaznosti na svůj bakalářský program, obdobně jsou na vstupu otevřené navazující magisterské programy na Fakultě humanitních studií či na Fakultě sociálních věd.

⁹⁴ V případě Matematicko-fyzikální fakulty může být důležitou příčinou i skutečnost, že přijímací zkoušku je možné prominout, pokud uchazeč absolvoval odpovídající bakalářský studijní program, který je akreditován v České republice (tj. například a zejména program Matematicko-fyzikální fakulty), v posledních letech tak na fakultu byli takřka všichni studenti přijati bez přijímacího řízení.

Naopak z odpovědí Přírodovědecké fakulty je zřejmé, že mezi vystudovaným bakalářským studiem a navazujícím magisterským studijním programem je přímější provázanost, stejně jako v případě Matematicko-fyzikální fakulty. U posledně jmenované se zdá být také poměrně vysoká sounáležitost s fakultou. Středisko vzdělávací politiky ve své studii z roku 2014 ukazuje, že více než každý devátý z absolventů by studoval Matematicko-fyzikální fakultu znovu, většinou dokonce stejný studijní program/obor. (SVP, 2014: 20).

Přechody absolventů bakalářského a magisterského studia mezi fakultami Univerzity Karlovy

Pokud jsou sledovány přechody pouze mezi fakultami Univerzity Karlovy, pak v případě navazujícího magisterského studia zde kromě jiného hraje roli i možnost studovat příbuzný navazující studijní program či obor, jak je zvláště patrné v případě 1. lékařské fakulty a 2. lékařské fakulty. 3. lékařská fakulta a obě mimopražské lékařské fakulty navazující studium nenabízejí, jejich absolventi odcházejí, chtějí-li dále pokračovat ve studiu, na 1. lékařskou fakultu, 2. lékařskou fakultu, Fakultu tělesné výchovy a sportu, Přírodovědeckou fakultu či Fakultu humanitních studií. Z 1. lékařské fakulty odešlo více studentů studovat na jinou fakultu UK, než se jich z jiných fakult ke studiu na této fakultě zapsalo. Počty studentů pohybujících se mezi lékařskými fakultami obecně nejsou vysoké, jejich hlavní studijní programy nejsou strukturovány a je třeba vzít v úvahu i fakt, že z hlediska uplatnitelnosti absolventů jsou nelékařské studijní programy již dostatečné na bakalářské úrovni. (Viz tabulka 14a a tabulka 14b v příloze 1.)

Nejvyššího podílu absolventů bakalářského studia z jiných fakult UK dosahuje Fakulta humanitních studií, celkem se jedná přibližně o jednu třetinu. Svoji roli jistě hraje i fakt, že tato fakulta byla založená na strukturovaném studiu, a to v jedinečném širokém pojetí bakalářského studia, jak bylo popsáno výše. Jak dokládají čísla uvedená v tabulkách 14a a 14b v příloze 1, nižšího podílu naopak dosahují Matematicko-fyzikální fakulta (1 %), Evangelická teologická fakulta (1 %), Farmaceutická fakulta (2 %) a Přírodovědecká fakulta (3 %) a vedle nich pak Husitská teologická fakulta (4 %) či Fakulta tělesné výchovy a sportu (5 %) – významnou roli zde patrně hraje jedinečnost nabízených studijních programů v kontextu Univerzity Karlovy (typickým příkladem jsou programy Fakulty tělesné výchovy a sportu či Farmaceutické fakulty). Fakulta tělesné výchovy a sportu a Farmaceutická fakulta však přijímají více studentů z jiných vysokých škol.

Nejvíce studentů odchází studovat navazující magisterský program na jinou fakultu UK z Filozofické fakulty, Fakulty humanitních studií, Fakulty sociálních věd, Evangelické teologické fakulty (vzhledem k její velikosti) a Pedagogické fakulty. Na prvé tři jmenované však přicházejí vyšší počty studentů z jiných fakult UK. Z Pedagogické fakulty studenti odcházejí zejména na Filozofickou fakultu a Fakultu humanitních věd, což může být způsobeno i tím, že se nechtějí v budoucnu věnovat učitelské profesi. Z Evangelické teologické fakulty pak odcházejí na jiné teologické fakulty UK či na Fakultu humanitních studií. I na Evangelickou teologickou fakultu a Pedagogickou fakultu přicházejí studenti z jiných vysokých škol, takže jedna třetina zapsaných do navazujícího magisterského studia není i na těchto fakultách „domácích“. Výše uvedená čísla opět potvrzují, že Matematicko-fyzikální fakulta a Přírodovědecká fakulta náleží k těm s nejstabilnější studentskou populací, neboť tyto fakulty nepřijímají mnoho studentů ani z jiných fakult UK ani z jiných vysokých škol, ačkoli podmínky pro přijetí samozřejmě jsou pro všechny uchazeče nastaveny stejně.

V případě doktorského studia k pohybu studentů mezi fakultami Univerzity Karlovy dochází u tří pražských lékařských fakult, tj. 1. lékařské fakulty (59 % nově zapsaných studentů z jiné fakulty UK), 2. lékařské fakulty (62 %) a 3. lékařské fakulty (70 %), tj. těch, které mj. realizují doktorské studium v biomedicině, kde významná část nově zapsaných přichází po studiu na Přírodovědecké fakultě. Na druhém konci je naopak Husitská teologická fakulta (všech 26 nově zapsaných studentů z let 2010-2012 studovalo magisterský program na této fakultě), Farmaceutická fakulta, Právnická fakulta, Matematicko-fyzikální fakulta (ve všech případech 3 %) a Přírodovědecká fakulta (4 %). (Viz tabulka 26a v příloze 1.)

Matematicko-fyzikální fakulta představuje příklad, kdy podíl nově zapsaných z jiných vysokých škol i jiných fakult UK je nízký, a navíc studenti na magisterském ani na doktorském stupni studia, přijdou-li odjinud, zpravidla neuspějí. To jenom dále podtrhuje již výše uvedený fakt, že pokud student ukončí doktorské studium na Matematicko-fyzikální fakultě, téměř jistě se bude jednat o jejího absolventa bakalářského studia. Tato situace nastává, i přestože všechny studijní programy Matematicko-fyzikální fakulty jsou strukturované a formálně nic nebrání vertikální prostupnosti.

Vertikální prostupnost mezi jednotlivými studijními programy a obory

Vertikální prostupnost je dále možné sledovat nejen mezi fakultami, ale také mezi jednotlivými studijními programy, tj. zda absolvent navazujícího magisterského studia absolvoval tentýž či

jiný bakalářský studijní program. Z tohoto hlediska např. Matematicko-fyzikální fakulta patří nejen mezi fakulty s nízkým podílem příchodů odjinud, ale také s nízkým podílem přechodů mezi jednotlivými obory, neboť mezi lety 2009-2013 jen minimum jejich absolventů navazujícího studia získalo vzdělání v odlišném bakalářském studijním programu. V případě *Informatiky* jde celkem pouze o 1 %, v případě *Matematiky a Fyziky* pak o 2 % absolventů. Ke studijním programům (zaměřením) s nižším podílem mobility studentů náleží podle dostupných dat dále např. *Geologie, Biochemie, Klinická a toxikologická analýza, Ekonomické teorie* či *Tělesná výchova a sport*. Naopak mezi studijní programy s vyšším podílem absolventů bakalářského studia s více či méně odlišným zaměřením náleží např. *Pedagogika* (hlavní skupina absolventů s odlišným zaměřením přišla z příbuzných pedagogických programů), *Sociální politika a sociální práce* (ošetřovatelství), *Sociologie* (sociální politika a sociální práce), *Teologie* (specializace v pedagogice, sociální práce), *Ekologie a ochrana prostředí* (řada různých zaměření), *Mediální a komunikační studia* (humanitní studia), *Biologie* (speciální chemicko-biologické obory), *Humanitní studia* (zejména sociologie, ale i řada další společenskovedních oborů) či *Informační studia a knihovnictví* (řada různých oborů). Ne vždy je však studium jiného zaměření dáno rozhodnutím o dalším směřování, často je též podmíněno neexistencí stejného navazujícího programu (např. *Ošetřovatelství*), resp. vyplývá z širší orientace programu bakalářského (např. *Humanitní studia*).

Vertikální prostupnost a rozdíly mezi absolventy Univerzity Karlovy a jiné vysoké školy

Jednou z otázek, kterých se dotkly fakulty ve svých odpovědích, jsou rozdíly mezi domácími absolventy a absolventy, kteří získali nižší stupeň vzdělání na jiné vysoké škole, případně na jiné fakultě Univerzity Karlovy. Vesměs fakulty zmiňovaly horší připravenost absolventů z jiné vysoké školy. Existují tedy rozdíly, a pokud ano, v čem spočívají? Zatímco odpověď na první část otázky lze indikativně prozkoumat na základě čísel, druhá vyžaduje kvalitativní šetření, neboť faktorů, které tyto rozdíly způsobují, je celá řada – sahají od individuálních (např. motivace, dispozice, očekávání, volba navazujícího studijního programu) až ke strukturálním (srovnatelnost kurikul předchozího vzdělání, přechody mezi různými obory). Pro indikativní číselné srovnání případných rozdílů mezi oběma populacemi je možné využít například předčasné odchody ze studia či známky za absolvování předmětů, respektive za závěrečnou práci.

Z navazujících magisterských programů Univerzity Karlovy ve víceletém průměru předčasně (tj. aniž by absolvovali) odchází přibližně jedna čtvrtina studentů, kteří se запиší do studia (viz

kapitola 5.1.3). Srovnání míry předčasných odchodů podle místa absolvování bakalářského studia nicméně ukazuje poměrně výrazný rozdíl. Nově zapsaní studenti, kteří absolvovali předchozí studium na jiné vysoké škole, totiž předčasně odcházejí ze studijních programů Univerzity Karlovy přibližně dvakrát častěji než ti, kteří prošli vzděláváním na Univerzitě Karlově. Např. z kohorty studentů, kteří se zapsali k navazujícímu magisterskému studiu od akademického roku 2008/2009, předčasně odešlo 39 % absolventů bakalářského studia, kteří studovali na jiné vysoké škole, oproti pouze 19 % z těch, kteří dříve studovali některý z bakalářských programů UK (nikoliv nezbytně na téže fakultě).

Pohled na strukturu ukončování studia v případě, že nově zapsaný do navazujícího magisterského programu studoval bakalářský program na jiné české vysoké škole, ukazuje, že v míře předčasných odchodů nejsou výrazné rozdíly mezi absolvováním veřejné či soukromé vysoké školy. Pochopitelně se jedná o dvě početně nesrovnatelné studentské populace, neboť příchozí z veřejných vysokých škol přibližně desetinásobně převyšují příchozí ze škol soukromých (1366 oproti 143). Ze studentů, kteří se zapsali ke studiu mezi lety 2004-2009, nedokončilo studium 36 % absolventů veřejných a 42 % absolventů soukromých vysokých škol. Pokud jsou vzaty školy s vyšším počtem nově zapsaných studentů, pak nejčastěji nedokončili studium na Univerzitě Karlově absolventi bakalářského studia na Masarykově univerzitě (45 %) (viz tabulka 11a v příloze 1). Opět je však třeba zdůraznit, že důvody odchodů mohou být značně různé a oborově podmíněné a nemusí souviset se školou, kterou dotyčný absolvoval.

Rozdíl mezi absolventy existuje nejen na celouniverzitní úrovni, ale i na všech fakultách s početnějším zastoupením studentů z jiných vysokých škol, velikost tohoto rozdílu je nicméně značně různá. Jedná se o Filozofickou fakultu, Fakultu humanitních studií, Fakultu sociálních věd, Fakultu tělesné výchovy a sportu, ale i o Matematicko-fyzikální fakultu, Pedagogickou fakultu či Přírodovědnou fakultu. Výjimku snad tvoří jenom 1. lékařská fakulta, kde absolventi z jiné vysoké školy i z UK mají podíl předčasných odchodů srovnatelný, ale jedná se nelékařské studijní programy, tedy počet těchto studentů již není tak vysoký. Pro 3. lékařskou fakultu, mimopražské lékařské fakulty a Právnickou fakultu, které neposkytují žádné navazující studijní programy, není tato otázka relevantní. U zbývajících fakult jsou počty nově zapsaných studentů odjinud v absolutních číslech již nižší.

Zvláště výrazný rozdíl je na Matematicko-fyzikální fakultě, kde ze studentů, kteří se zapsali k magisterskému studiu mezi lety 2004-2009, odešlo pouze 15 % absolventů bakalářského studia z Univerzity Karlovy, avšak více než tři čtvrtiny (76 %) těch, kteří absolvovali bakalářská studia na jiné vysoké škole. Výrazně vyšší podíl je i na Přírodovědecké fakultě, kde předčasně

odejde 9 %, pokud se jedná o vlastní absolventy, oproti 31 % předčasných odchodů v případě absolventů z jiné vysoké školy, a na Fakultě tělesné výchovy a sportu, kde podíl těch, kteří absolvovali domácí fakultu a předčasně odešli, činí 12 % oproti 37 % absolventů bakalářského studia z jiných vysokých škol.

K fakultám s přibližně dvojnásobným podílem předčasných odchodů v případě těch, kteří přišli z jiné vysoké školy, náleží ještě Pedagogická fakulta, naopak u Filozofické fakulty, Fakulty humanitních studií a Fakulty sociálních věd rozdíly mezi absolventy předchozího studia z UK a z jiných vysokých škol sice existují, ale jsou menší. Z hlediska podílu předčasných odchodů se jedná zhruba o 30 % až jednu třetinu téměř u všech jmenovaných fakult s výjimkou Matematicko-fyzikální fakulty. Větší rozdíl u Přírodovědecké fakulty a Fakulty tělesné výchovy a sportu mezi absolventy Univerzity Karlovy a absolventy odjinud je způsoben v porovnání s ostatními zmíněnými fakultami nízkým procentem odchodů domácích absolventů (9 %, resp. 12 %). Na ostatních jmenovaných fakultách je vyšší také podíl předčasných odchodů absolventů nižšího stupně studia na UK (na Filozofické fakultě či Fakultě humanitních studií činí podíl předčasných odchodů u absolventů Univerzity Karlovy 26 %, na Fakultě sociálních věd 24 %). Na Pedagogické fakultě odchází 13 %, pokud se jedná o domácí absolventy, oproti 27 % předčasných odchodů v případě absolventů z jiné vysoké školy (viz tabulka 16 v příloze 1).

Vedle srovnání studentských populací mezi Univerzitou Karlovou a ostatními vysokými školami je možné také sledovat rozdíly mezi studenty, kteří začali studovat navazující program na téže fakultě, a těmi, kteří dosáhli bakalářského vzdělání na jiné fakultě Univerzity Karlovy. I zde v celouniverzitním srovnání existují rozdíly. Z domácích absolventů bakalářského studia, kteří se zapsali ke studiu mezi lety 2004-2009, jich odešlo 17 %, zatímco v případě ostatních fakult 28 %. Je to stále příznivější poměr, než v případě absolventů jiných vysokých škol, kde ve stejném období odešla více než jedna třetina (36 %). Poněkud se vymyká Fakulta humanitních studií, kde podle dostupných dat častěji dokončovali studium ti, kteří přišli z jiných fakult Univerzity Karlovy (21 %), oproti domácím absolventům (28 %). Viz tabulka 17 v příloze 1.

Také srovnání průměrných známek za obhajobu diplomové práce naznačuje rozdíly mezi absolventy bakalářského studia na UK a na jiné vysoké škole, a to jak na úrovni celé univerzity, tak v případě jednotlivých fakult, byť nejde o rozdíly zásadní (viz tabulka 29 v příloze 1).

Výše uvedené číselné rozdíly jsou také potvrzeny samotnými fakultami, z nichž všechny na otázku „*pozorujete nějaké rozdíly mezi absolventy bakalářského studia Vaší fakulty a absolventy bakalářského studia z jiných fakult, kteří nastupují do navazujících magisterských studijních programů?*“ odpověděly kladně – (oborově diferencované) rozdíly mezi studenty podle

nich existují i přes mnohdy náročné přijímací řízení, které by mělo posoudit připravenost uchazeče ke studiu příslušného navazujícího studijního programu, a to jak z hlediska studijních předpokladů, tak i z hlediska odborné připravenosti na navazující magisterské studium.

Shrnutí a diskuse

Podíl absolventů bakalářského studia českých vysokých škol, kteří pokračují v navazujícím magisterského programu, kulminoval v letech 2007 až 2010, kdy přesáhl tři čtvrtiny. Poté klesal a v roce 2015 byl o deset procentních bodů nižší. Nejvíce absolventů Univerzity Karlovy pokračovalo v navazujícím magisterském studijním programu v letech 2009 až 2012 s tím, že zhruba 14–15 % z nich odešlo studovat na jinou českou vysokou školu.

Jak bylo možno očekávat a jak dokládají i dostupná data, vyšší podíl studentů přicházel studovat na Univerzitu Karlovu odjinud než ti, kteří odešli z UK po absolvování bakalářského programu na jinou vysokou školu. Ta náleží v rámci domácích veřejných vysokých škol mezi školy s nadprůměrným podílem nově zapsaných studentů, kteří studovali bakalářský program na jiné než na své současné škole. V letech 2012 a 2013 se do jejich navazujících magisterských programů zapsalo přibližně 30 % takových studentů, zatímco v celé České republice (veřejné vysoké školy) se jednalo o 23 % nově zapsaných.

Pohled až do úrovně jednotlivých fakult ukazuje, že těmi s nejvyšším podílem nově zapsaných studentů navazujícího magisterského studia, kteří nestudovali na Univerzitě Karlově studium bakalářské, jsou (údaje za léta 2010-2012) Fakulta sociálních věd (52 %), Fakulta humanitních studií (48 %), Filozofická fakulta (40 %), Fakulta tělovýchovy a sportu (39 %), Katolická teologická fakulta (38 %) a Farmaceutická fakulta (37 %). Naopak, na Matematicko-fyzikální fakultě tvoří studenti z jiné vysoké školy pouze 10 % nově zapsaných.

Konkrétní míra prostupnosti mezi bakalářským a magisterským studiem mimo jiné souvisí s jedinečností bakalářského oboru. Např. na teologických fakultách navazující studium předpokládá znalost klasických jazyků, kterou domácí studenti získají absolvováním bakalářského studia, u absolventů z jiných fakult či vysokých škol však tato podmínka nemusí být tak snadno splněna. Dále souvisí s jeho pojetím – vedle šíře a hloubky znalostí jde například též o míru důrazu na vlastní tvůrčí práci v bakalářském studiu a osvojení jejích základů již v tomto typu studia. V sebraných odpovědích fakulty nejčastěji poukazyvaly na nedostatečnou přípravu k vědecké a výzkumné práci, tj. to, že studenti, kteří přicházejí z jiných vysokých škol, jsou zejména zvyklí na přednášky a cvičení a mají velmi slabou přípravu týkající se vlastní tvůrčí

práce nebo schopnosti samostatně řešit problémově zadané odborné úkoly či mít základní představy, jakým způsobem funguje věda a výzkum v jejich oboru (viz Dotazník PŘF).

Některé studijní obory jsou založeny na interdisciplinární bázi a více než obory jiné tak přitahují studenty z jiných specializací a fakult. Příkladem takovéto fakulty je Fakulta humanitních studií, jejíž studijní programy jsou výrazně interdisciplinární, viz např. *Sociální a kulturní ekologie*, *Historická sociologie* či široce pojaté interdisciplinární navazující magisterský a doktorský studijní obor *Integrální studium člověka – Obecná antropologie* apod.

Svoji roli hraje i vlastní pojetí přijímacího řízení, jak je otevřené a do jaké míry staví na tom, jakých znalostí a dovedností dosáhli absolventi domácího bakalářského studia. Zde opět můžeme připomenout Matematicko-fyzikální fakultu, jejíž absolventi jsou na rozdíl od těch odjinud přijímáni do magisterského studia bez přijímací zkoušky. V případě trenérské profese nemohou studenti z jiných fakult také prakticky absolvovat vyšší stupeň specializace bez předešlé v bakalářském studiu na Fakultě tělesné výchovy a sportu. Fakulta omezila podmínky přijímací zkoušky tak, že se prakticky nemůže hlásit uchazeč, který neabsolvoval bakalářský studijní program *Tělesná výchova a sport*, neboť test odborných znalostí vychází přímo z bakalářského studia na této fakultě. Nicméně v tomto případě Fakulta tělesné výchovy a sportu nabízí řešení absolventům tohoto oboru na jiných školách formou celoživotního vzdělávání, dvouletého kurzu *Trenérské školy* s výstupem nejvyšší trenérské licence. A zájem uchazečů o tuto formu vzdělávání roste (Dotazník FTVS). Na druhé straně spektra stojí Fakulta humanitních studií, Fakulta sociálních věd či teologické fakulty.

Dalším z faktorů může být v případě mobility studentů mezi fakultami UK i fakt, že programy z jedné oblasti vzdělávání nabízí několik fakult. Příkladem může být biologie, ekologie a životní prostředí, kam spadají studijní programy Přírodovědecké fakulty, Pedagogické fakulty, Fakulty humanitních studií a Matematicko-fyzikální fakulta se podílí jedním kombinovaným bakalářským a navazujícím magisterským studijním programem *Bioinformatika*, uskutečňovaným spolu s Přírodovědeckou fakultou. Velmi často tato situace nastává v oblastech spojených s humanitními a sociálními vědami. Za příklad může sloužit vzdělávací činnost v oblasti historických věd, která je uskutečňována na Filozofické fakultě, dále na Fakultě sociálních věd, na Katolické teologické fakultě, na Pedagogické fakultě a na Fakultě humanitních studií, dále v oblasti politických věd, kam spadají programy Fakulty sociálních věd, a dále Filozofické fakulty a Fakulty humanitních studií, nebo v oblasti sociologie, kde působí Fakulta sociálních věd, Filozofická fakulta, Fakulta humanitních studií a také Přírodovědecká fakulta, a řady dalších. Lze si povšimnout, že se jedná z větší části o ty fakulty, které přijímají nejvyšší podíly studentů

odjinud. Pokud jsou sledovány přechody pouze mezi fakultami Univerzity Karlovy, pak v případě navazujícího magisterského studia není překvapivé, že nejvyššího podílu absolventů bakalářského studia z jiných fakult dosahuje Fakulta humanitních studií, asi jednu třetinu, stejně jako to, že v případě studia doktorského k největším přesunům studentů mezi fakultami UK dochází u tří pražských lékařských fakult. V případě lékařských fakult je mobilita na úrovni navazujícího studia důsledkem toho, že tyto programy nabízejí pouze 1. a 2. lékařská fakulta.

Výsledky přijímacího řízení, ale zejména úspěšnost studentů zapsaných do navazujícího magisterského programu, jsou závislé i na tom, nakolik uchazeči z jiných vysokých škol či jiných fakult UK dosahují úrovně, kterou fakulta, na níž se hlásí pro navazující studium, požaduje. Tato míra je výsledkem souhry řady faktorů, z nichž některé byly zmíněny výše, a bylo třeba další a hlubší analýzy, aby je bylo možno lépe identifikovat a vyhodnotit.

Studovat navazující magisterské studium na jinou domácí vysokou školu naopak odchází (ihned či s ročním a delším odstupem) pouze přibližně 14–15 % absolventů bakalářských studijních programů Univerzity Karlovy, ještě nižší je podíl v případě studia doktorského, kde v posledních letech podíl odchodů dosahuje výše přibližně 10 %. Největší podíl odchodů mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem na jinou fakultu UK, resp. jinou domácí vysokou školu mají absolventi Fakulty humanitních studií, což je dáno mimo jiné i zaměřením bakalářského studia na široký základ humanitních věd. Jak bylo uvedeno výše, fakulta současně náleží k těm s nejvyšším podílem příchodů odjinud. Matematicko-fyzikální fakulta opět patří k těm fakultám, na kterých pokračuje většina jejích absolventů (odchází pouze 7 %) a obdobně je to v případě Přírodovědecké fakulty (odchází 10 % absolventů) a dále Fakulty tělesné výchovy a sportu (12 % absolventů zamíří na jinou vysokou školu v České republice).

Jsou-li vzaty v úvahu fakulty, kde byly hlavní (co do počtu studentů) studijní programy strukturovány, a dále údaje za navazující magisterské i doktorské programy, pak při průchodu od bakalářského studia po doktorské studium se lze s nejpodobnější studentskou populací setkat na Matematicko-fyzikální fakultě a Přírodovědecké fakultě, s nejproměnlivější naopak na Fakultě sociálních věd, Fakultě humanitních studií, Fakultě tělesné výchovy a sportu a Filozofické fakultě. Posledně jmenovaná navíc strukturovala svá studia jako poslední z fakult UK.

Fakulty hodnotí vertikální prostupnost kladně jakožto možnost přitáhnout talentované uchazeče z jiných škol a obráceně, jako příležitost pro vlastní absolventy studovat na jiných vynikajících pracovištích. Nicméně pozorují a data z informačního systému UK to potvrzují, že existují rozdíly mezi absolventy domácími a těmi, kteří přicházejí navazující program studovat z jiné fa-

kulty Univerzity Karlovy či z jiné vysoké školy. Nově zapsaní studenti, kteří absolvovali bakalářské studium na jiné vysoké škole, předčasně odcházejí ze studijních programů Univerzity Karlovy přibližně dvakrát častěji než ti, kteří prošli vzděláváním na UK, rozdíly existují také v průměrných známkách za obhajobu závěrečné (diplomové) práce.

Na podporu studentů, kteří přišli odjinud, fakulty v současné době neorganizují žádné překlennovací (přemost'ovací) kurzy, nejčastěji doporučují zápis vybraných bakalářských předmětů v rámci předmětů, které jsou v navazujícím studiu volitelné, méně často pak individuální studijní plán, nadstandardní konzultace s vyučujícími, rozdělení práce v seminářích do skupin či přizpůsobení výuky ve vybraných předmětech různorodé studentské populaci. Ty fakulty, které nechaly akreditovat dva paralelní navazující magisterské studijní programy, jeden ve dvouleté a druhý ve tříleté variantě⁹⁵, od tohoto schématu upustily.

Vzhledem k rozdílům, které existují mezi absolventy bakalářského studia na Univerzitě Karlově a absolventy z jiných vysokých škol, je otázkou, zda by měly existovat nějaké další podpůrné nástroje, které by zvýšily dokončování studia u nově zapsaných studentů magisterského studia bez dřívějšího studia na Univerzitě Karlově.

5.1.3 Předčasné odchody ze studia

Tato podkapitola je věnovaná zkoumání toho, jak se dařilo Univerzitě Karlově naplňovat další očekávání spojená s přijetím strukturovaných studijních programů, tj. snížení předčasných odchodů ze studia. Z důvodů uvedených v kapitole 2.2.5 toto téma v rámci Univerzity Karlovy popisuje a vytváří tak základ pro případné další (kvalitativní) zkoumání této oblasti. Neklade si za cíl hodnocení sledované problematiky, neboť to je věcí volby kritérií, podle nichž by měla být posuzována. Např. mezinárodní srovnání U-Multirank považuje za známku nejvyšší kvality instituce, pokud všichni zapsaní studenti dokončí studium. Odpověď však jistě není takto přímočará. Jakou míru předčasných odchodů lze považovat za problematickou v rámci univerzity, fakulty či studijního programu, kterým typům předčasných odchodů je vůbec možné předcházet a za jakých podmínek jsou otázky vyžadující samostatný longitudinální výzkum této oblasti, který je nad rámec této práce.

⁹⁵ Zákon o vysokých školách takovou možnost připouští. Podle § 46 odst. 1 „*magisterský studijní program navazuje na bakalářský studijní program; standardní doba tohoto studia je nejméně jeden a nejvýše tři roky*“.

Bakalářské studijní programy

V případě bakalářských studijních programů se míra předčasných odchodů u studentů, kteří se zapsali ke studiu mezi lety 2000-2010 pohybovala v roce 2014 mezi 40-50 %. V posledních čtyřech letech tohoto období se však nachází u horní hodnoty. To souvisí s tím, že se těžiště počtu studentů, kteří vstupují do vysokoškolského vzdělávání na Univerzitě Karlově, začalo (s postupující strukturací) přesouvat směrem k bakalářským studijním programům. I kdyby tak všichni studenti, kteří se do těchto programů zapsali mezi lety 2007-2010 a kteří ještě v akademickém roce 2014/2015 studovali, absolvovali, předčasné odchody ze studia i tak dosáhnou přibližně 50 %. Lze tedy konstatovat, že pouze polovina nově zapsaných studentů z dané kohorty dokončí studium.

Souhrnný údaj v sobě nicméně obsahuje poměrně velké rozdíly na úrovni jednotlivých studijních programů a forem studia. Sahá přibližně od deseti až po více než devadesát procent v případě některých programů, které jsou studovány v kombinované formě. V prezenčním studiu dosahují nejvyššího podílu odchodů studenti bakalářských studijních programů *Teologie, Humanitní studia, Logika, Filosofie, Matematika* či *Geologie*, z nichž odešlo šedesát a více procent studentů, kteří se zapsali mezi lety 2004-2010. Ve studiu kombinovaném jde pak o programy *Matematika, Fyzika, Informatika, Humanitní studia, Historické vědy* či *Teologie*, u nichž míra dokončení nepřesahuje dvacet procent.

Samy fakulty uvedly v rámci šetření různé důvody. Dle teologických fakult je studium náročné, protože mj. předpokládá osvojení tří klasických jazyků, tj. hebrejštiny, starořečtiny a latiny. V případě humanitních studií Fakulta humanitních studií poukazuje na časovou i obsahovou náročnost studia, která v kombinaci s propustnějším přijímacím řízením zapříčiňuje poměrně vysokou míru odchodů. Mezi lety 2008-2010 nebyla součástí přijímacího řízení odborná zkouška z matematiky, i když Matematicko-fyzikální fakulta v šetření uvedla, že „*případy, kdy je posluchačům ukončeno studium z důvodu nezvládnutí některého předmětu/některých předmětů představují jen menší část z celkového počtu jiných než řádně zakončených studií*“ (Dotazník MFF). Podrobněji viz odpovědi jednotlivých fakult v kapitole II. 3.

Naopak nejmenší podíly předčasných odchodů v prezenčním studiu byly u studijních programů *Speciální pedagogika, Mediální a komunikační studia, Specializace ve zdravotnictví, Psychologie, Sociální politika a sociální práce, Speciální chemicko-biologické obory* či *Biologie*, u nichž v průběhu studia neodejde více než třicet procent studentů. V kombinovaném studiu pak vysoké míry absolvování dosahují např. studijní programy *Vychovatelství, Ošetřovatelství, Specializace v pedagogice, Speciální pedagogika* či *Specializace ve zdravotnictví*.

Zdá se tak, že jednou z proměnných, která působí na míru předčasných odchodů, je míra profesní orientace studijního programu – tuto skutečnost ve svých odpovědích potvrzují i některé fakulty. Neplatí to však obecně. I v profesně orientovaných programech vykazují některé studijní obory vyšší míru předčasných odchodů. Pedagogická fakulta jako příklad mezi svými programy uvádí studium učitelství v oborech matematika či informační technologie. Je však otázkou, zda v tomto případě není příčinou předčasných odchodů sama o sobě matematika či informatika, které vykazují vysokou míru předčasných odchodů i v neučitelském studiu. Mezi faktory, které zde pravděpodobně působí, lze počítat nižší náročnost daného studijního programu oproti některým více teoreticky orientovaným programům, vyšší míru profílance studentské populace (představa o budoucím povolání, sepětí s profesí, předchozí zájem o obor) či menší možnost volby průchodu studiem (poměr kreditů za povinné, povinně-volitelné a volitelné předměty). Jaká váha však náleží profesní orientaci studijního programu mezi příčinami předčasných odchodů je pouze na základě číselných údajů obtížné říci.

Další důležitou proměnnou je pojetí přijímacího řízení. Např. Přírodovědecká fakulta uvedla: „obecně je [...] možné konstatovat, že výběr provedený v rámci přijímacích zkoušek vede v průměru k o něco lepší úrovni studentů, a tedy i vyšší proporci úspěšných absolventů. Naopak obory, které přijímají velkou většinu zájemců, čelí pak relativně vysokým počtům neúspěšných studentů, kteří intelektuálně nestačí nárokům studijních plánů“ (Dotazník PŘF). Pokud tento předpoklad platí, pak lze očekávat, že v případě studijních programů, které mají propustnější přijímací řízení, bude odchod zejména během prvního ročníku častější než v případě studijních programů s nižší propustností mezi přihlášením a přijetím. První ročník tak ve volnějším pojetí bude jakési další kolo přijímacího řízení, a to jak pro fakultu, tak i pro studenty. V tomto směru se vyjádřila např. Evangelická teologická fakulta v případě programu *Evangelická teologie*, kde jsou uchazeči přijímáni bez přijímací zkoušky. Uvádí, že „ze strany studentů se často jednalo o 'odložené rozhodnutí', zda mají o obor zájem, ze strany fakulty o 'odložené prověření', zda jsou studia schopni a zda vskutku hodlají studovat“ (Dotazník ETF).

Dle údajů ze Studijního informačního systému odešla z bakalářských studijních programů Univerzity Karlovy v průběhu 1. ročníku přibližně polovina studentů, kteří se zapsali do studia mezi lety 2004-2010 a toto studium nedokončili. I zde existují poměrně velké rozdíly mezi jednotlivými studijními programy. Největší podíl studentů, kteří se zapsali v uvedeném období, odešel v prvním ročníku ze studijních programů Matematicko-fyzikální fakulty, a to zvláště mezi těmi, kteří se ke studiu zapsali v letech 2008-2010, kdy uchazeči o studium neskládali

odbornou část přijímací zkoušky. Zatímco u těch, kteří začali studovat bakalářské studijní programy na téže fakultě mezi lety 2004-2007, se odchody v prvním ročníku podílely na celkových odchodech v rozmezí šedesáti (informatika) až sedmdesáti (matematika) procent, v následujících třech letech, tj. v době propustnějšího přijímacího řízení, se ve všech třech studijních programech přiblížily téměř devadesáti procentům (89 %). Ačkoli část studií ještě nebyla v době zpracování dat (2014) uzavřena, zdá se, že tento krok také zvýšil celkovou míru předčasných odchodů. Tento krok je také pravděpodobně hlavní příčinou, proč z programů Matematicko-fyzikální fakulty odešel nejvyšší podíl studentů bez získaného kreditu, tj. aniž by absolvovali alespoň jeden předmět. U studentů, kteří se zapsali mezi lety 2007-2010 se jednalo o více než dvě třetiny. Patrně i z těchto důvodů fakulta s výjimkou studijního programu *Fyzika* opět zavedla odbornou část přijímací zkoušky.

Z hlediska ročníku, ve kterém dojde k předčasnému odchodu, je pozorovatelný také rozdíl mezi společenskovědními a humanitními obory a ostatními obory. V případě společenskovědních a humanitních oborů jsou odchody rozloženy rovnoměrněji mezi jednotlivé ročníky, u druhé skupiny jsou odchody častější v prvním ročníku. Výraznější výjimku v tomto směru představují studijní programy *Humanitní studia* na Fakultě humanitních studií a Teologie na Evangelické teologické fakultě. Obě fakulty nicméně uvedly, že je to dáno pojetím přijímacího řízení. Podle Fakulty humanitních studií „*koncepte přijímacího řízení do bakalářského studia dává šanci širšímu spektru uchazečů s tím, že během prvních semestrů se ukáže, kdo je schopen studium zvládnout – resp. se ukáže, že značná část přijatých nikoli, což je dáno časovou a obsahovou náročností studia. Koncepte přijímacího řízení do navazujících magisterských programů je jiná než v případě studia bakalářského, výběr uchazečů je poměrně přísný*“ (Dotazník FHS). Vyjádření Evangelické teologické fakulty je uvedeno výše, první ročník i pro ni a její studenty zůstává jakýmsi prodlouženým přijímacím řízením. V případě Fakulty humanitních studií nicméně oproti Matematicko-fyzikální fakultě odchází výrazně nižší podíl studentů, aniž by získali alespoň jeden kredit (12 % na Fakultě humanitních studií oproti 68 % na Matematicko-fyzikální fakultě v případě studentů, kteří se zapsali mezi lety 2007-2010).

Na úrovni celé Univerzity Karlovy ze studentů, kteří se zapsali do bakalářského studia mezi lety 2007-2010 a současně jejich studium předčasně skončilo, jich do akademického roku 2014/2015 přibližně třetina odešla, aniž by získala alespoň jeden kredit. Je otázkou, nakolik je to dáno propustností přijímacího řízení, náročností studia, souběžným studiem či pouhým zápisem do studijního programu bez jakékoli další registrované studijní aktivity.

Vedle těchto proměnných fakulty ve svých odpovědích dále uváděly náročnost studijního programu, čas věnovaný studiu, neboť s postupem od bakalářského do doktorského studia přibývá studentů, kteří vedle studia také pracují, nižší vybavenost absolventů středních škol ke studiu na vysoké škole, vyšší otevřenost vysokých škol či nepředvídatelné události (např. zranění v případě sportovně zaměřených programů Fakulty tělesné výchovy a sportu). Indikace váhy těchto faktorů přesahuje úkol, který si vytkla tato kapitola (např. pro analýzu času, který je věnován studiu, by bylo nutné samostatné šetření).

Navazující magisterské studijní programy

Ze čtyř typů studijních programů Univerzity Karlovy je míra předčasných odchodů nejnižší v případě navazujícího magisterského studia. U studentů, kteří se zapsali ke studiu mezi lety 2007-2010, lze odhadnout, že se nachází v rozmezí mezi jednou pětinou a jednou čtvrtinou, tj. 75-80 % studentů tento typ studia absolvuje.

Takto vysoká míra dokončování studia je výsledkem souhry celé řady faktorů. Na rozdíl od většiny uchazečů o bakalářské studium do těchto programů jsou přijímáni uchazeči, kteří již mají zkušenost s vysokoškolským studiem a museli alespoň jedno dokončit, a to často v totožném oboru a na Univerzitě Karlově. Nelze opomenout ani skutečnost, že Univerzita Karlova se profiluje jako výzkumná univerzita s důrazem na magisterské a doktorské studium. Hlavním cílem Dlouhodobého záměru 2011-2015 v kapitole Studium bylo „*být pro kvalitní uchazeče o studium první volbou zejména v doktorských a magisterských studijních programech*“.

Mezi příčinami předčasných odchodů z tohoto typu studia fakulty nejčastěji uváděly souběžné studium a práci (mnohdy na plný pracovní úvazek, zvláště pak u studentů v kombinované formě studia), méně často pak náročnost studia. V jedné z dalších otázek se nicméně všechny fakulty shodly, a to že existují rozdíly mezi jejich absolventy a absolventy, kteří studovali bakalářské studium jinde. Tyto zkušenosti jsou potvrzeny čísly, jak je ukázáno v kapitole, II. 2. 2 (viz výše). Nově zapsaní studenti, kteří absolvovali předchozí studium na jiné vysoké škole, předčasně odcházejí z navazujících studijních programů Univerzity Karlovy přibližně dvakrát častěji než její absolventi. Např. z kohorty studentů, kteří se zapsali k navazujícímu magisterskému studiu od akademického roku 2008/2009, předčasně odešlo 39 % z absolventů bakalářského studia na jiné vysoké škole oproti pouze 19 % z těch, kteří dříve absolvovali některý z bakalářských programů UK. Že mezi těmito skupinami absolventů existují i rozdíly v připravenosti ke

studiu, se dá usuzovat např. podle průměrných známek za obhajobu diplomové práce (viz tabulka 29 v příloze 1), avšak nelze vysvětlení hledat pouze zde (kvalitativní šetření by mohlo ukázat řadu dalších faktorů).

Je otázkou, jakou roli v předčasných odchodech z navazujících magisterských programů (ve srovnání se studiem bakalářským) hraje přijímací řízení samo o sobě. Například přestože Fakulta humanitních studií uvedla, že „*koncepte přijímacího řízení do navazujících magisterských programů je jiná než v případě studia bakalářského, výběr uchazečů je poměrně přísný*“ (Dotazník FHS), a Matematicko-fyzikální fakulta v posledních letech přijala takřka všechny uchazeče bez přijímacího řízení, vyšší míru předčasných odchodů lze v posledních letech nalézt na Fakultě humanitních studií. Vysvětlení je nutné hledat v míře vertikální prostupnosti. V případě Matematicko-fyzikální fakulty budou pravděpodobně příznivější čísla souviset s tím, že na ní studují převážně její absolventi bakalářského studia, proto je také může přijmout bez přijímacího řízení. V případě, že na ni vstoupí absolventi z jiné vysoké školy, zpravidla nejsou úspěšní (viz kapitola 5.1.2 a tabulka 16 v příloze 1). Fakulta humanitních studií náleží z tohoto hlediska k fakultám nejotevřenějším (tj. s nejvyšším podílem nově zapsaných studentů, kteří bakalářské studium absolvovali jinde než na UK). Nicméně i v tomto případě platí, že v rámci všech fakult UK z Matematicko-fyzikální fakulty studenti častěji odcházejí již v prvním ročníku a bez získaného kreditu. Pro zapsané z let 2004-2010 dosáhl tento podíl více než 60 %, více než dvě pětiny z kohorty zapsaných mezi lety 2007-2010 odešly bez jediného kreditu. V navazujícím magisterském studiu lze podobný podíl odchodů nalézt také u Fakulty tělesné výchovy a sportu a u Fakulty humanitních studií, na Fakultě tělesné výchovy a sportu pak také poměrně vysoké procento studentů nezíská žádný kredit.

Dlouhé magisterské studijní programy

U dlouhých magisterských studijních programů se v časové perspektivě zdá, že podíl předčasných odchodů postupně klesá. V případě těchto programů je ale nutné počítat s tím, že se jich významně dotkla strukturace studia a proměnila jejich skladbu. V současné době jich zůstalo pouze šest (na devíti fakultách), a to *Všeobecné lékařství*, studenti tohoto programu tvoří polovinu studentů v dlouhých magisterských programech, *Zubní lékařství*, *Farmacie*, *Teologie*, *Učitelství pro základní školy* a *Právo a právní věda*. Ve všech šesti případech se přitom jedná o programy se silnou profesní orientací, které studenty připravují na regulovaná či semiregulovaná povolání. Analýza předčasných odchodů z bakalářských studijních programů přitom vedla k hypotéze, že profesní orientace je jednou z proměnných, které působí směrem k nižší míře předčasných odchodů.

Pro studenty zapsané mezi lety 2005-30 %, tj. přibližně sedmdesát procent studentů zahájené studium ukončí absolvováním. Fakulty, které tyto programy realizují, vesměs považují míru předčasných odchodů za uspokojivou – např. 3. lékařská fakulta uvedla, že „z dlouhodobého pohledu je úspěšnost dokončení magisterského studijního programu v řádném termínu stabilní, pohybuje se kolem 60-70 %. Domníváme se, že tento poměr reflektuje jednak náročnost studia, dále také vyzrání a sebereflexi studentů (studenti si během např. praktických stáží uvědomí, že lékařství se věnovat nechtějí). Tyto poměry jsou podobné i u ostatních lékařských fakult v České republice. Z dlouhodobého pohledu jsme s absolutními čísly i trendem spokojeni“ (Dotazník 3LF). Obdobně se vyjádřila i Pedagogická fakulta: „V jediném magisterském oboru na fakultě [Učitelství pro základní školy] je úspěšnost relativně vysoká, souvisí s vysokou mírou motivovanosti studentů ke zvolené profesi. Problém s úspěšným ukončováním studia není u oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zásadní“ (Dotazník PedF).

Mezi faktory, které na dokončování studia působí příznivě, fakulty počítají také velký zájem o studované programy, který nepolevuje ani při demografickém poklesu čerstvých maturantů a umožňuje přísnější výběr uchazečů. Lékařská fakulta v Hradci Králové v této souvislosti uvedla: „zájem o studium medicíny je paradoxně čím dál vyšší (na rozdíl od jiných studijních programů), ale výrazně stoupá počet uchazečů, kteří se pokoušejí o přijetí opakovaně (při přijímacím řízení pro rok 2014/15 se blížil počet uchazečů s rokem maturity dřívějším než letošním k 30 %). S poklesem počtu maturantů v posledních čtyřech letech pozorujeme zhoršení úspěšnosti ve studiu. Výjimku tvoří stomatologie [...] kde jsou obvykle neúspěšní pouze jednotlivci, což je dáno velkým počtem zájemců a možností přijmout opravdu kvalitní uchazeče“ (Dotazník LFHK).

Nižší celkové míry předčasných odchodů dosahují studijní programy *Zubní lékařství*, *Farmacie* a *Učitelství pro základní školy*, *Právo a právní věda*. Právnická fakulta mezi důvody předčasných odchodů uvedla nezvládnutí státních zkoušek, kdy z důvodu nesplnění státní závěrečné zkoušky z fakulty odešlo více než 10 % studentů, kteří se zapsali mezi lety 2004-2007 a své studium nedokončili (viz tabulka 9 v příloze 1). To není v souboru ostatních fakult Univerzity Karlovy časté, ale není pravděpodobně výjimečné v případě oborově spřízněných fakult. Celková míra předčasných odchodů činí v případě Právnické fakulty asi jednu čtvrtinu. Vyšší odchody ze studia v 5. a vyšším roce studia vykazuje jenom Pedagogická fakulta, téměř 20 %. Absolutní počty studentů jsou však nižší, celková míra předčasných odchodů dosahuje asi 20 %. Fakulta nepovažuje problém předčasných odchodů v tomto studijním programu za „zá-

sadni“ a uvádí, že „*problémy mívají studenti kombinované formy, kteří při studiu pracují*“ (Dotazník PedF). Ti by však naopak měli být motivováni, aby studium dokončili. Tento údaj, pokud se podíl studentů odcházejících v 5. a vyšším roce studia nesníží, by si zasloužil do budoucna hlubší analýzy.

Vyšší celkový podíl předčasných odchodů ze studia je v případě programů *Teologie* (více než 50 % studentů, kteří se zapsali ke studiu mezi lety 2004-2007) a *Všeobecné lékařství*. Fakulta za hlavní příčinu v případě studia teologie považuje náročnost studijního programu, např. v podobě studia klasických jazyků. Ohledně *Všeobecného lékařství* se kromě jiných proměnných, které byly popsány výše, také nabízí prozkoumat, zda se nějak odlišuje studium v českém a anglickém jazyce. Celkové údaje ukazují, že zde rozdíly opravdu existují. Z programů v anglickém jazyce studenti odcházejí častěji, nicméně situace na jednotlivých fakultách je značně odlišná a bez hlubšího šetření obtížně vysvětlitelná.

Shrnutí a diskuse

Konkrétní míra předčasných odchodů je výsledkem společného působení faktorů individuálních i strukturálních. Analýza naznačila, že na Univerzitě Karlově k těmto faktorům patří míra profesní orientace studijního programu, podmínky přijímacího řízení či to, zda nově zapsaný student navazujícího magisterského studijního programu absolvoval bakalářské studium na Univerzitě Karlově či nikoli. Vedle toho fakulty poukázaly na řadu dalších faktorů jako např. náročnost studijního programu, čas věnovaný studiu, nižší vybavenost absolventů středních škol ke studiu na vysoké škole, vyšší otevřenost vysokých škol či nepředvídatelné události (např. zranění v případě sportovně zaměřených programů Fakulty tělesné výchovy a sportu). Relevanci a váhu těchto faktorů by bylo nutné prověřit hlubším zkoumáním, které by kombinovalo kvalitativní a kvantitativní metody.

Z kohorty studentů, kteří se zapsali do bakalářských studijních programů Univerzity Karlovy mezi lety 2004-2010, jich pouze přibližně polovina dokončí (část studentů z této kohorty ještě v době sběru dat studovala) studium. Souhrnný údaj je však sám o sobě málo vypovídající, neboť existují veliké rozdíly na úrovni jednotlivých studijních programů a forem studia. Rozmezí předčasných odchodů se pohybuje přibližně od deseti až po více než devadesát procent v případě některých programů, které jsou studovány v kombinované formě. Přibližně polovina studentů odchází v průběhu prvního ročníku studia, třicet procent ve druhém a zbývajících dva-

cet procent v ročníku třetím či vyšším. Třetina nově zapsaných studentů bakalářských studijních programů, kteří začali studovat již v rámci kreditního systému, Univerzitu Karlovu opouští bez získaného kreditu. Svoji roli jistě hraje i vnitřní kultura jednotlivých fakult, pojetí přijímacího řízení a míra profesní orientace studijního programu.

Navazující magisterské studijní programy dokončí 75-80 % nově zapsaných studentů Univerzity Karlovy. Mezi příčinami předčasných odchodů z tohoto typu studia fakulty nejčastěji uváděly souběžné studium a práci, mnohdy na plný pracovní úvazek, zvláště pak u studentů v kombinované formě studia. Méně často zmiňovaly náročnost studia. Všechny fakulty se shodly na tom, že existují rozdíly mezi jejich absolventy a absolventy, kteří studovali bakalářské studium jinde. Tyto zkušenosti jsou potvrzeny čísly. Nově zapsaní studenti, kteří absolvovali předchozí studium na jiné vysoké škole, předčasně odcházejí z navazujících studijních programů Univerzity Karlovy přibližně dvakrát častěji než její absolventi.

Dlouhé magisterské studijní programy, které i v současné době přijímají nové studenty (*Všeobecné lékařství, Zubní lékařství, Farmacie, Teologie, Učitelství pro základní školy a Právo a právní věda*), dokončí přibližně 70 % nově zapsaných studentů, jak bylo možno očekávat, vyšší podíl předčasných odchodů byl zaznamenán v případě studia v anglickém jazyce (studijní program *Všeobecné lékařství*)

Otázka předčasných odchodů ze studia se ve strategických dokumentech Univerzity Karlovy objevila až v prozatím posledním *Dlouhodobém-strategickém záměru Univerzity Karlovy 2016-2020*, v části věnované vzdělávací činnosti, cíli 2: *Systematická analýza toho, jak studenti procházejí studijním programem včetně analýzy příčin jejich předčasného ukončení studia* (DSZ UK, 2016-2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se sledováním neúspěšných studií počítá jako s jedním z ukazatelů kvality v nově připravovaném způsobu financování vysokých škol (MŠMT, 2016). Z tohoto důvodu ji mezi své diskutované ukazatele začíná v současné době (počátek roku 2018) zahrnovat i Univerzita Karlova. Lze předpokládat, že jí bude jak ze strany univerzity, tak ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v následujících letech věnována vyšší pozornost.

Důvody a příčiny předčasných odchodů ze studia tvoří spletitou síť a existuje v ní celá řada otázek. Například, zda si studenti dobře zvolili studijní program, pokud ano, jaké měli možnosti svoji volbu korigovat, aby si podle svých schopností vybrali ve studijním programu svoji cestu, zda a jak jim byla nápomocna jejich fakulta (příslušná katedra, poradenské služby, jednotliví vyučující apod.). Jinou skupinu otázek tvoří, zda by měli všichni zapsaní studenti dokončovat

studium či jakou míru předčasných odchodů lze považovat za problematickou v rámci univerzity, fakulty či studijního programu, popřípadě kterým typům předčasných odchodů je vůbec možné předcházet a za jakých podmínek, nebo zda by případně mohla být na vině i nedobře provedená restrukturalizace studia, která pouze formálně rozdělila původní program či přetížila bakalářské studium ve snaze dostat principu, že student má být připraven pro praxi i pro další studium. Vysokou míru předčasných odchodů ze studia, zejména v prvním ročníku, kritizoval i expertní tým OECD (File et al., 2006) a Univerzita Karlova patří k těm vysokým školám, kde studenti ze studia odcházejí častěji, než činí průměr České republiky a na které studují déle (Ryška et al., 2012).

Příležitost pro následující roky zde představuje *Operační program věda, výzkum, vzdělávání* (OP VVV), neboť předčasné odchody ze studia v něm náleží mezi podporované okruhy aktivit. Toho Univerzita Karlova využila a řeší projekt, jehož cílem je důkladně zmapovat, jací studenti se na Univerzitu Karlovu hlásí, kteří jsou přijímáni, jak své studium hodnotí, s jakými problémy se potýkají apod. Tyto informace by ráda propojila i se šetřením mezi absolventy, kteří budou hodnotit svoji zkušenost se studiem na univerzitě s odstupem času a taktéž optikou nároků, které na ně klade jejich zaměstnání. Takovýto longitudinální výzkum by měl pomoci otevřít skutečně seriózní diskusi o výše uvedených otázkách a napomoci nalezení optimálních podmínek pro vyšší míru úspěšně ukončených studií, aniž by byla ohrožena kvalita absolventů, kteří musejí i do budoucna splňovat náročné požadavky studia na UK.

5.1.4 Délka studia

Otázka zkoumání průměrné délky studia vyvstala během zpracovávání disertační práce, a to v souvislosti se zkoumáním předčasných odchodů ze studia. Při analýze dat bylo zřejmé, že nemalá část studentů odchází ze studia v ročníku, ve kterém by měli studium ukončit či ještě vyšším a nezanedbatelné procento studentů i po uplynutí standardní doby studia ještě studovalo. Tato kapitola se proto zabývá otázkou, jaká je průměrná délka studia absolventa Univerzity Karlovy v bakalářském a navazujícím magisterském studijním programu a zda se ve sledovaném období (2009-2014) prodlužuje.

Zákon o vysokých školách stanovuje tzv. standardní dobu studia v případě bakalářských studijních programů na 3-4 roky a v případě navazujících magisterských studijních programů na 1-3 roky studia. Dlouhé nestrukturované studijní programy mají stanovenou standardní dobu studia na 4-6 let. Takto stanovená doba studia však není dobou skutečnou, ani dobou minimální či

maximální. Vymezuje spíše zátěž kladenou na studenta při dodržení doporučeného průběhu studia, konkrétně doby, za kterou by měl průměrný student splnit požadavky na něj studijním programem kladené. Standardní roky studia představují úseky studia, které lze v tomto směru snadno převést na jinou jednotku, která měří studijní zátěž, a to na ECTS kredity. Jeden standardní rok odpovídá 60 kreditům ECTS (UK, 2017b). Standardní doba studia je tedy doba, za kterou by měl být program v ideálním případě ukončen. V České republice vymezuje zákon o vysokých školách ještě dobu, kterou lze nazvat dobou „tolerovanou“⁹⁶, neboť stanoví, že po standardní dobu studia zvýšenou o jeden rok studuje student, aniž by platil poplatky za studium. Po překročení této doby jsou od studentů vysoké školy podle zákona o vysokých školách povinny vybírat poplatky, nedojde-li ke zvláštním případům, ve kterých je může děkan či rektor studentovi odpustit. Poplatky za studium jsou tedy s délkou studia propojeny a hrají zde roli motivační, tj. aby student svá studia zbytečně neprodlužoval. Zároveň po tolerovanou dobu studia, tedy standardní dobu navýšenou o jeden rok, dostávala vysoká škola až do roku 2016 příspěvek na studenta vážený ekonomickou náročností studijního programu (tzv. koeficientem ekonomické náročnosti – KEN⁹⁷). Kapitola se tak zabývá délkou studia ve „třech“ kategoriích:

- délka studia, která nepřekročila standardní dobu studia,
- délka, která sice standardní dobu studia překročila, ale pohybuje se v rámci tolerované doby studia (tj. standardní doba studia plus jeden rok),
- délka studia, která překročila standardní dobu studia o více než jeden rok.

Zpráva o implementaci Boloňského procesu za léta 2012–2015 (MŠMT, 2015) a *Zpráva o implementaci Boloňského procesu za léta 2009–2012* (MŠMT, 2012a) dokumentuje, že převážná

⁹⁶ Tento pojem byl využit i v práci (Fliegl, 2016) a dobře vystihuje ducha zákona o vysokých školách, tj. že student by neměl dobu studia neúměrně prodlužovat. Touto hranicí „úměrnosti“ je míněn jeden rok.

⁹⁷ Je používáno sedm tříd KEN v hodnotách 1; 1,2; 1,65; 2,25; 2,8; 3,5; 5,9. Třída s hodnotou 1 zahrnuje typicky humanitní a společenskovední studijní programy (např. historie, sociologie, politologie, management, humanitní studia, filozofie, logika apod.), hodnotu 1,2 mají např. filologické a jazykovědné studijní programy, mediální a komunikační studia, učitelství studijní programy, speciální pedagogika apod., hodnotu 1,65 např. studijní programy ošetřovatelství, přírodovědné studijní obory, tělesná výchova a sport apod., 2,25 např. zdravotnické a farmaceutické studijní obory, některé přírodovědné obory (např. biologie, geologie) apod., 2,8 náleží všeobecnému lékařství a lékařským studijním oborům, studijním programům chemie či biochemie apod. Koeficient 3,5 náleží studijním programům zubního lékařství, veterinárního lékařství a uměleckým studijním programům a oborům realizovaným mimo umělecké vysoké školy a konečně koeficient 5,9 pak uměleckým studijním programům a oborům realizovaným na uměleckých vysokých školách. Přehled studijních programů s přiřazenými KEN je dostupný na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/koeficienty-ekonomicke-narocnosti> [2018-02-13].

většina studijních programů bakalářského typu přes možné rozmezí dané zákonem o vysokých školách měla v České republice standardní dobu 3 roky. Obdobně v případě navazujícího magisterského typu převládá standardní doba 2 roky. V takových studijních programech studovala převážná většina (93–95 %) studentů (viz tabulka 30 v příloze 1).

Situace na Univerzitě Karlově v tomto směru zcela odpovídá situaci v České republice, výhradním modelem strukturovaného studia se stal až na výjimky model „tři plus dva“. Některé fakulty uvedly ve svých odpovědích, že zpočátku po provedení strukturace měly akreditovány bakalářské studijní programy čtyřleté (např. Evangelická teologická fakulta), ale tento model opustily. Obdobně v případě magisterského studia měly některé fakulty akreditován studijní program na 2,5 či 3 roky pro studenty, kteří přišli z jiné vysoké školy, a na 2 roky pro své vlastní absolventy, např. Přírodovědecká fakulta (Dotazník PŘF). Ani tento model se však neosvědčil a všechny navazující magisterské studijní programy jsou nyní dvouleté. Tabulky 18 a 19 v příloze 1 mapují situaci v období 2009–2014, kdy ještě bakalářský studijní program *Teologie* měl absolventy v celém sledovaném období, studijní program *Ošetřovatelství* v letech 2012–2014 už žádné absolventy neměl. Obdobně navazující magisterské studijní programy *Geografie* a *Filologie* byly akreditovány na 3 roky, programy *Mediální a komunikační studia* a *Sociologie* na 2,5 roku. V období 2012 – 2014 tyto programy již prakticky neměly žádné absolventy.

O délce studia v České republice nebylo mnoho publikací zpracováno. Ve své diplomové práci se touto problematikou zabýval Fliegl, který zkoumal vliv poplatků za studium na jeho prodloužení (Fliegl, 2016). Tuto problematiku zkoumal na studentech různých typů studijních programů zapsaných ke studiu v období 1999-2010. Jedním ze závěrů této práce je to, že posledních 15 let se v České republice průměrná doba studia prodloužuje. Nikoliv dramaticky, autor uvádí, že většina studentů z těch, kteří ukončí studium úspěšně (tj. neodejdou předčasně), ukončí toto studium buď v době standardní (50 – 60 %), nebo době „tolerované“⁹⁸ (30 – 35 %). Pouze 7 – 13 % studentů za zkoumané období 1998-2010 prodloužilo svá studia nad standardní dobu o více než jeden rok. Navíc má toto prodloužování sestupnou tendenci, tj. 13 % v akademickém roce 1998-1999 a 7 % v roce 2009-2010. (Fliegl, 2016: 72). Za závažný lze považovat fakt, že roste počet studentů, kteří studia nedokončí a předčasně odejdou (u bakalářských studijních programů více než 50 %, z toho 5 – 10 % až po standardní době navýšené o jeden rok (ibid.).

⁹⁸ Za dobu tolerovanou označuje autor standardní dobu studia plus jeden rok (Fliegl, 2016).

Průměrná délka studia v členění podle studijních programů je na Univerzitě Karlově sledována a od roku 2009 pravidelně zveřejňována ve výročních zprávách o činnosti univerzity. Průměrnou délku studia lze z těchto dat určit jenom v rámci studijního programu, v případě, že tentýž studijní program je uskutečňován na více fakultách, nelze blíže popsat, zda se situace na jednotlivých fakultách liší. Např. *Všeobecné lékařství* je realizováno na všech pěti lékařských fakultách či *Zubní lékařství* na třech z nich, obdobně je tomu v případě bakalářského programu *Ošetrovatelství*, s výjimkou Lékařské fakulty v Plzni opět na všech lékařských fakultách, *Teologie* je realizována na všech třech teologických fakultách, programy *Humanitní studia* na Filozofické fakultě, Fakultě humanitních věd a Husitské teologické fakultě, *Historické vědy* na Filozofické fakultě, Fakultě sociálních věd a Katolické teologické apod.

V této práci jsou využity data z výročních zpráv zveřejněných za léta 2009–2014. I když časová řada není příliš dlouhá, při rozdělení tohoto období na dvě, tj. 2009–2011 a 2012–2014 již lze vysledovat při porovnávání průměrné délky studia v uvedených studijních programech určité rozdíly, které do značné míry potvrzují trendy zjištěné v celonárodní studii (Fliegl, 2016). Analýzy byly provedeny odděleně pro bakalářské (se standardní dobou 36 měsíců, tedy 3 roky), navazující magisterské (se standardní dobou 24 měsíců, tj. 2 roky) a dlouhé magisterské studijní programy (se standardní dobou 72 měsíců, tj. 6 let, a standardní dobou 60 měsíců, tedy 5 let). Delší časové období než jeden rok bylo pro zkoumání zvoleno proto, aby ve většině studijních programů byly vyšší počty absolventů a byly získány více vypovídající výsledky. Průměrná délka byla vypočítána váženým průměrem z jednotlivých let.

Bakalářské studijní programy

V období 2009–2011 činila průměrná délka bakalářského studia méně než 37 měsíců v případě studijních programů *Překladatelství a tlumočnictví*, *Sociální práce*, *Speciální chemicko-biologické obory*, *Vychovatelství*, *Speciální pedagogika*, *Ošetrovatelství*, *Specializace ve zdravotnictví* a *Specializace v pedagogice* (tedy téměř odpovídala jeho standardní době). Absolventi těchto studijních programů představovali jednu třetinu z celkového počtu absolventů bakalářských studijních programů v tomto období. Na druhé straně spektra se nacházejí studijní programy *Humanitní studia*, *Čeština v komunikaci neslyšících* a *Filozofie*, absolvované v průměru za 48 měsíců a více, tedy na hranici či za hranici standardní doby studia prodloužené o jeden rok. Absolventi studijního programu *Filozofie* studovali v průměru nejdéle, 51 měsíců. Programy, jejichž průměrná délka studia se nacházela již za hranici tolerované doby studia, ukon-

čilo 7 % absolventů. Průměrná délka ostatních studijních programů, ve kterých studovalo zbývajících 60 % absolventů, překračovala standardní dobu studia již o méně než jeden rok. Absolvent bakalářského studia v období 2009-2011 v průměru ukončil studium na UK za necelých 39 měsíců (38,8), tedy překračoval standardní dobu studia o necelé 3 měsíce.

Ve druhé části sledovaného období 2012–2014 se průměrná délka studia na Univerzitě Karlově ve srovnání s léty 2009-2011 prodloužila o zhruba měsíc a půl a přesahovala standardní dobu studia o více než 4 měsíce (činila 40,2 měsíce). Zhruba ve standardní době studia ukončovali v průměru absolventi pouze 4 studijních programů: stejně jako v případě let 2009-2011 tomu tak bylo ve *Speciálních chemicko-biologických oborech a Vychovatelství*, nově pak ve *Zdravotnické bioanalytice a Geografii*. V programech ukončovaných v průměru ve standardní době studia studovalo v letech 2012-2014 celkem 7,5 % absolventů tříletého bakalářského studia z tohoto období.

V případě ostatních studijních programů již převážně docházelo k prodlužování průměrné délky studia. Výjimkou byly *Čeština v komunikaci neslyšících, Ekonomické teorie, Filozofie, Fyzika, Humanitní studia, Mediálních a komunikačních studia, Mezinárodní teritoriální studia a Pedagogika*. V těchto studijních programech ukončovali jejich absolventi v průměru dříve než v období 2009-2011, nebo průměrná délka studia zůstala zachována.

U nejdelších programů z předchozího období (s průměrnou délkou vyšší než standardní doba studia plus jeden rok) se průměrná doba studia již neprodložovala. V programu *Čeština v komunikaci neslyšících* zůstala stejná, v případě programu *Filozofie* poklesla o 1 měsíc a u programu *Humanitní studia* dokonce o 3 měsíce a jeho absolventi tak končili v průměru studium v rámci standardní doby plus jeden rok. Lze tedy konstatovat, že byť se průměrná délka studia zvýšila, u některých studijních programů poměrně výrazně (např. *Překladatelství a tlumočnictví*), ubylo těch, jejichž absolventi překračovali tolerovanou dobu studia (příkladem jsou *Humanitní studia*) nebo se jí alespoň více přiblížili (např. *Filozofie*). Absolventi studijních programů s průměrnou délkou studia vyšší, než standardní doba studia plus jeden rok tak tvořili v letech 2012 -2014 pouze 1 % všech absolventů, 8 % absolvovalo ve standardní době studia. Zbývajících 92 % absolventů se vešlo do programů, které byly v průměru ukončeny v rámci standardní doby studia navýšené o jeden rok.

Podíváme-li se na sledované období jako celek, data ukázala, že ve většině tříletých bakalářských studijních programů průměrná délka studia v jednotlivých studijních programech za **období 2009–2014** překročila standardní dobu studia. V průměru za celou Univerzitu Karlovu tomu bylo o 3,5 měsíce. Pouze v 5 ze sledovaných 40 studijních programů (12,5 %), kterými

byly *Překladařství a tlumočnictví, Sociální práce, Speciální chemicko-biologické obory, Vychovatelství a Speciální pedagogika* odpovídá průměrná délka studia jeho standardní době. V těchto programech absolvovalo jenom o něco málo více než 9 % studentů z celkového počtu těch, kteří svá studia ve sledovaném období úspěšně ukončili. Nicméně ve studijních programech, v nichž absolvovalo téměř 90 % absolventů, nepřekročila průměrná délka studia standardní dobu navýšenou o jeden rok.

Tabulka 4: Absolventi bakalářských studijních programů se standardní dobou studia 3 roky na Univerzitě Karlově 2009–2014

	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl
průměrná délka SP v rámci SDS	1928	9,5 %	3316	33,3 %	765	7,5 %
průměrná délka SP v rámci SDS + 1 rok	18123	89,6 %	5973	59,9 %	9393	91,5 %
průměrná délka SP delší než SDS + 1 rok	183	0,9 %	677	6,8 %	110	1,0 %

Zdroj: Univerzita Karlova. Výroční zprávy 2009-2014 a vlastní výpočty

Navazující magisterské studijní programy

Budeme-li zkoumat stejným způsobem data týkající se navazujících magisterských programů, pak se nám podle průměrné délky studia tyto programy rozpadnou pouze do dvou skupin, a to na ty, které průměrný absolvent ukončil v rámci standardní doby studia, a na ty, v nichž studoval déle, nikoliv však o více než jeden rok. V případě navazujících magisterských studijních programů činí standardní doba studia dva roky, tj. 24 měsíců, a navýšení o jeden rok představuje v zásadě prodloužení její doby o jednu polovinu. Jediné dva případy studijního programu, který standardní dobu studia překročil za tolerovanou délku, byly *Učitelství pro základní školy a Ošetrovatelství*, které však nebyly vzaty v úvahu, neboť první jmenovaný v každém sledovaném období ukončil pouze jeden absolvent, a ve druhém absolvoval jeden student v období 2009-2011, poté již nikdo. Žádný jiný magisterský dvouletý program, který by měl průměrnou dobu studia delší než 36 měsíců, ve sledovaném období neexistoval. To však neznamená, že na UK nebyli studenti, kteří tuto dobu překročili.

Průměrná délka absolventa navazujícího magisterského studia na Univerzitě Karlově činila v letech 2009-2011 necelých 28 měsíců (27,9). Ve standardní době v průměru ukončovali studia absolventi přibližně jedné čtvrtiny studijních programů (*Biochemie, Fyzika, Chemie, International. Economic and Political Studies, Klinická a toxikologická analýza, Specializace ve zdravotnictví, Speciální pedagogika, Tělesná výchova a sport a Zdravotnická bioanalytika*), v nichž studovala jedna čtvrtina z celkového počtu absolventů dvouletého magisterského studia z tohoto období. Zbývajících 75 % absolventů ukončilo studium ve studijních programech s průměrnou dobou studia v rámci tolerované délky (tj. nejdéle do jednoho roku po uplynutí standardní doby studia). K programům s nejdelší průměrnou dobou studia patřily *Čeština v komunikaci neslyšících, Ekologie a ochrana prostředí, Informační studia a knihovnictví, Mediální a komunikační studia, Mezinárodní teritoriální studia, Sociální politika a sociální práce*. Jejich průměrná délka překračovala standardní dobu studia o půl roku či více. V těchto programech studovalo asi 17 % absolventů.

Jako v bakalářských i v případě navazujících magisterských studijních programů došlo ve sledovaném období k nárůstu průměrné délky studia. Průměrná doba studia absolventa Univerzity Karlovy se v období 2012-2014 oproti letům 2009-2011 prodloužila o téměř jeden a půl měsíce celkově na více než 29 měsíců (29,3).

Mezi programy, v nichž byla studia ukončena v rámci standardní doby, náležela v tomto období *Biochemie, Filozofie, Fyzika, Chemie, Klinická a toxikologická analýza, Specializace v pedagogice⁹⁹, a Zdravotnická bioanalytika*. Oproti předchozímu období přibyla do této skupiny *Filozofie*, celkově však těchto programů bylo méně, stejně jako jejich absolventů. Ti činili 10 % z celkového počtu.

Tabulka 5: Absolventi navazujících magisterských studijních programů se standardní dobou studia 2 roky na Univerzitě Karlově 2009–2014

	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl
průměrná délka SP v rámci SDS	1435	12 %	1260	25%	693	10%

⁹⁹ Tento program neměl v období 2009-2011 žádné absolventy

průměrná délka SP v rámci SDS + 1 rok	10660	88 %	3783	75 %	6359	90%
průměrná délka SP delší než SDS + 1 rok	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Zdroj: Univerzita Karlova. Výroční zprávy 2009-2014 a vlastní výpočty

Dlouhé magisterské studijní programy

Ve sledovaném období 2009-2014 již byla strukturace studia dokončena, přesto v dlouhých magisterských studijních programech stále ukončoval studium vysoký podíl z celkového počtu absolventů Univerzity Karlovy (33 %). Jednalo se o dlouhé nestrukturované studijní programy, do kterých noví studenti již přijímání nebyli a které sloužily na dostudování těch dříve (před jejich strukturací) přijatých. Dále zde byly nestrukturované studijní programy, o jejichž strukturaci se ani neuvažovalo (výše uvedených deset magisterských programů, které se nečlení na obory: *Všeobecné lékařství* na pěti fakultách, *Zubní lékařství* na třech fakultách, *Farmacie a Právo a právní věda*, a dva obory: *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* a *Katolická teologie*).

V tabulce 6 jsou uvedeny podíly absolventů v programech na dostudování v těch, které ke strukturaci určeny nebyly.

Tabulka 6: Absolventi dlouhých magisterských studijních programů na Univerzitě Karlově 2009–2014

	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
magisterské SP na dostudování	3909	8 %	2995	12 %	914	4 %
<i>z toho se SDS 5 let</i>	<i>3413</i>	<i>7%</i>	<i>2511</i>	<i>10%</i>	<i>902</i>	<i>4%</i>
<i>s jinou SDS</i>	<i>496</i>	<i>1%</i>	<i>484</i>	<i>2%</i>	<i>12</i>	<i>0%</i>
magisterské SP, které nebudou strukturovány	12245	25%	6253	26%	5992	25%
celkem nestrukturované magisterské SP	16154	33%	9248	38%	6906	28%
CELKEM ABSOLVENTŮ UK	48807	100%	24485	100%	24322	100%

Zdroj: Univerzita Karlova. Výroční zprávy 2009-2014 a vlastní výpočty

Z tabulky 6 vyplývá, že v letech 2009-2011 činil podíl absolventů dlouhých magisterských studijních programů 38 %, v následujícím období 2012-2014 o 10 % poklesl. Programy, o jejichž strukturaci se neuvažovalo, měly v obou obdobích asi čtvrtinový podíl všech absolventů.

Chceme-li porovnat průměrnou délku studia v dlouhých magisterských studijních programech, je lépe tak učinit odděleně pro ty, které sloužily na dostudování a pro ty, které zůstaly dlouhé nestrukturované. V programech určených na dostudování s jinou standardní dobou studia než 5 let absolvovalo ve sledovaném období 1 % všech absolventů. Jak ukazuje tabulka 20 v příloze 1, tyto absolventi studovali ve většině případů podstatně déle, než po standardní dobu studia a překračovali i tolerované navýšení o jeden rok. Výjimkou je *Speciální pedagogika*, kdy v období 2009-2011 nepřekročila průměrná délka studia standardní dobu. V případě studijních programů, které sloužily na dostudování, se budu tedy zabývat pouze těmi se standardní dobou studia 5 let.

Tabulka 7: Absolventi dlouhých magisterských studijních programů se standardní dobou studia 5 let na Univerzitě Karlově určených na dostudování (2009-2014)

	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl
průměrná délka SP v rámci SDS	0	0%	0	0%	0	0%
průměrná délka SP v rámci SDS + 1 rok	605	18%	1543	61%	149	17%
průměrná délka SP delší než SDS + 1 rok	2808	82%	968	39%	752	83%

Zdroj: Univerzita Karlova. *Výroční zprávy 2009-2014 a vlastní výpočty*

Tabulka 7 ukazuje, že průměrná délka studia překračovala standardní dobu. V prvním období (2009-2011) ve většině případů absolventi standardní dobu neprodlužovali v průměru více než tolerovaný rok, ale ve druhé části sledovaného období již velká většina absolventů studovala v programech s průměrnou délkou za hranicí standardní doby studia navýšené o jeden rok. Nicméně je třeba si připomenout, že v období 2012-2014 již v těchto studijních programech určených na dostudování absolvovala jenom 4 % z celkového počtu absolventů UK.

V případě programů, které zůstaly nestrukturované, byla situace odlišná. Ve všech byla dodržena tolerovaná délka studia, prakticky po celou sledovanou dobu, přičemž v případě 17 % absolventů se jednalo o studijní programy, které ve své průměrné délce nepřekročily standardní dobu studia. V období 2012-2014 se pak za hranicí standardní doby studia plus jeden rok dostala *Teologie* (72,7 měsíce). Prakticky ve standardní době ukončovali absolventi studijní programy *Farmacie* a *Zubní lékařství*. Ve studijním programu *Všeobecné lékařství*, který má nejvíce absolventů, překročila průměrná délka studia standardní dobu pouze o dva měsíce, ve

studijním oboru *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* o přibližně půl roku (6 měsíců). V prvním případě zůstala průměrná délka prakticky stejná po celé sledované období, ve druhém došlo k prodloužení průměrné doby studia o více než jeden měsíc. (Viz tabulka 20 v příloze 1).

Tabulka 8: Absolventi dlouhých magisterských studijních programů, které nebyly na Univerzitě Karlově strukturovány (2009-2014)

	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl	počet absolventů	podíl
průměrná délka SP v rámci SDS	2136	17%	1089	17%	1047	17%
průměrná délka SP v rámci SDS + 1 rok	10109	83%	5164	83%	4858	81%
průměrná délka SP delší než SDS + 1 rok	0	0%	0	0%	87	1%

Zdroj: Univerzita Karlova. *Výroční zprávy 2009-2014 a vlastní výpočty*

Délka studia a rozdíly mezi obory

Zkoumat průměrnou délku studia lze i podle oborů. Podíváme-li se na tabulky 18 a 19 v příloze 1, je zřejmé, že absolventi, kteří svojí průměrnou délkou studia výrazněji překračují standardní dobu studia, jsou absolventy převážně humanitních či společenskovedních oborů. V bakalářském i navazujícím magisterském studiu se jednalo o programy: *Anglistika – amerikanistika, Čeština v komunikaci neslyšících, Filologie, Historické vědy, Humanitní studia, Humanitní vědy, Informační studia a knihovnictví, Obecná teorie a dějiny umění a kultury, Pedagogika, Politologie*. Studijní program *Filozofie*, jehož délka studia v bakalářském typu přesahovala průměr Univerzity Karlovy, se ve studiu magisterském téměř přiblížil standardní době studia. Takový případ byl ale spíše výjimečný. Naopak, mezi těmi magisterskými programy, v nichž průměrná doba studia je delší než průměr univerzity, nacházíme další programy z oblasti společenských či humanitních věd (např. *Mediální a komunikační studia, Mezinárodní teritoriální studia, Překladařství a tlumočnictví* nebo *Teologie*). Patří sem i *Učitelství pro střední školy*, zde by však bylo třeba hlubší analýzy, kterou data neumožňují, a to zda a jaké jsou zde rozdíly mezi studiem různých probačních předmětů.

Z přírodovědně zaměřených studijních programů patřily mezi ty s větší průměrnou délkou studia *Ekologie a ochrana prostředí, Geologie a Informatika*. Pokud se však podíváme na opačnou stranu, tedy na ty programy, jejichž průměrná délka se pohybovala v rámci nebo velmi blízko standardní doby studia, pak v obou typech studijních programů nacházíme studijní programy *Biochemie, Fyzika, Chemie, Klinická a toxikologická analýza* nebo *Zdravotnická bioanalytika*, tedy zejména studijní programy přírodovědného zaměření. Z oborů společenských do této skupiny patří *Specializace v pedagogice* a *Speciální pedagogika*. (Viz tabulka 19 v příloze 1).

Dalším dělítkem v tom, zda průměrná délka studia přesahuje zásadněji standardní dobu studia, je profesní (či semiprofesní) zaměření studijního programu. Bez ohledu na typ studia lze konstatovat, že průměrná délka profesně zaměřených studijních méně často nebo o méně měsíců překračuje průměrnou délku standardní doby studia. Dokládá to i výše uvedená analýza dlouhých (nestrukturovaných) magisterských programů, které jsou všechny zaměřeny na určitou kvalifikaci a de facto svojí průměrnou délkou studia nepřekračují hranici standardní doby studia plus jeden rok. Obdobně mezi bakalářskými studijními programy se jednalo např. o *Vychovatelství, Zdravotnickou bioanalytiku* apod.

Shrnutí a diskuse

Ve sledovaném období ukončovali studenti tříleté bakalářské studijní programy v průměru za 40 měsíců. Průměrná délka studia však rostla. Zatímco v období 2009-2011 nedosahovala ani 39 měsíců, v období 2012-2014 přesáhla 40 měsíců. V období 2012-2014 výrazně poklesl podíl absolventů, kteří studovali v bakalářských studijních programech s průměrnou délkou studia nepřekračující standardní dobu 36 měsíců (v úvahu byly vzaty všechny průměry, které činily méně než 37 měsíců) z 33 % na necelých 8 % oproti letům 2009-2011. Naprostá většina absolventů bakalářského studia končila v letech 2009–2014 své studium ve studijních programech, jejichž průměrná délka sice standardní dobu studia překračovala, nikoli však o více než jeden rok. V takových programech dokončilo studia 90 %; sledujeme-li druhou polovinu tohoto období (2012-2014) tento podíl ještě vzrostl, a to na 92 %.

Obdobně tomu bylo i v případě navazujících magisterských studijních programů. Dvouleté magisterské studium bylo v průměru ukončeno ve sledovaném období za 29 měsíců, přičemž vezme-li odděleně jeho prvou a druhou polovinu, došlo k nárůstu zhruba o jeden a půl měsíce. V období 2012-2014 již průměrná délka přesahovala 29 měsíců (29,3). Podíl absolventů programů, které byly ukončovány v průměru ve standardní době, poklesl z 25 % v letech 2009–

2011 na 10 % v letech 2012–2014, ostatní dokončili studium v programech s průměrnou délkou v rámci tolerovaného překročení standardní doby studia o jeden rok.

Lze tedy konstatovat, že u bakalářských a navazujících magisterských programů se mezi sledovanými léty snížil podíl těch, kteří studovali ve studijních programech, kde průměrná délka studia činila více než tolerovanou dobu (tj. více než standardní dobu plus jeden rok), a to u bakalářských studijních programů z téměř 7 % na 1 %. V navazujícím magisterském studiu prakticky neexistovaly studijní programy, které by v průměrné délce studia přesáhly standardní dobu navýšenou o jeden rok.

V neděleném dlouhém magisterském studiu byla situace odlišná podle toho, zda šlo o studijní programy určené na dostudování. Tam průměrná délka studia rostla a u většiny studijních programů překračovala standardní dobu studia navýšenou o jeden rok. Nicméně podíl absolventů v těchto programech s časem klesal, v období 2012-2014 činil jenom 4 % z celkového počtu absolventů UK. Naopak u studijních programů, které neprošly strukturací, nebyla hranice standardní doby plus jeden rok studia překračována. Asi jedna čtvrtina absolventů těchto programů ukončila dlouhý magisterský program s průměrnou délkou nepřekračující standardní dobu studia plus jeden rok. Ani délka studia se mezi sledovanými obdobími příliš neprodlužovala.

Zjištěná data ukazují, že větší průměrná délka studia se týká spíše humanitních či společenskovědně zaměřených studijních programů, i když i mezi přírodovědnými nalezneme některé s vysokou průměrnou dobou studia také (viz výše). Taktéž k prodlužování studia, zejména za hranici jeho standardní doby navýšené o jeden rok dochází méně často v případě profesně a semi-profesně orientovaných studijních programů. Např. *Zubní lékařství*, *Farmacie* nebo *Všeobecné lékařství* má průměrnou délku studia v rámci jeho standardní doby či se jí velmi blíží.

Porovnáme-li vývoj na Univerzitě Karlově s vývojem v České republice, ukazuje se podobný trend. Během sledovaného období poklesl podíl těch, kteří překračují standardní dobu studia o více než jeden rok a zároveň se prodloužila průměrná délka studia. Na Univerzitě Karlově je však méně studijních programů, ve kterých je ukončován studium v průměru ve standardní době. To se dotýká i podílu absolventů, kteří tyto programy ukončili. Data naznačují, že tento podíl na celkovém počtu absolventů taktéž klesá, a to docela výrazně (viz výše). Pro bližší porovnání s vývojem v České republice i pro hlubší analýzu skutečných počtů a podílů by bylo třeba použít zdrojová data přímo ze Studijního informačního systému a zjistit přesně podíly studentů, kteří ukončili ve standardní době studia, ve standardní době navýšené o jeden rok a za touto hranicí. To z dostupných dat nebylo možné. Nevíme, zda v jednotlivých studijních programech překračovala většina absolventů standardní dobu o několik měsíců či zda někteří

studenti studovali významně déle. Fliegl ve své práci spočítal, že v průměru v České republice existuje necelých 10 % studentů, kteří studují déle než standardní po dobu studia plus jeden rok, ale jejich počet klesá. Obdobně data univerzity Karlovy se shodují se závěry studie (Fliegl, 2016), že k prodlužování délky studia spíše dochází v humanitních a společenskovědních oborech.

Otázkou je, jak bude vývoj dále pokračovat. Zafungují poplatky vybírané od studentů při překročení standardní doby studia o více než jeden rok? Ve své studii Fliegl (2016) tvrdí, že poplatky na prodlužování studia zatím zásadní vliv neměly. „*Klíčovým zjištěním práce je nízká míra souvislosti výše poplatků s prodlužováním, přesněji řečeno zjištění, že výše poplatků s prodlužováním prakticky nesouvisí. Vyšší poplatky nevedou ke včasnějšímu dokončení studií [...]*“ (Fliegl, 2016: 116). Zjištěný nízký vliv výše poplatků připisuje především špatné informovanosti studentů o jejich fungování a dále odvozujeme další dvě vysvětlení, a to, studenti pracují a výše poplatků pro ně není problémem a zároveň preferují prodlužování studia před ukončením pracovní činnosti. Za některé studenty platí poplatky rodiče. (Ibid.)

Zde bude pravděpodobně působit více faktorů, např. financování vysokých škol, ale důvod může být zcela pragmatický. Studenti využívají maximálně tolerovanou dobu pro ukončování studia, kdy mohou studovat bez poplatků a využívat studentských výhod, ke kterým patří úhrady zdravotního a sociálního pojištění, různé slevy na dopravu a vstupné apod. Data Univerzity Karlovy to naznačují, neboť převážná (a rostoucí) většina studentů, kteří absolvovali, ukončovala studium v programech, jejichž průměrná délka nepřekračovala období standardní doby plus jeden rok. Zároveň došlo k výraznému snížení podílu studentů v programech, které tuto hranici překročily.

5.2 Profily jednotlivých fakult Univerzity Karlovy

Následující část je přehledem vývoje strukturace studia na jednotlivých fakultách. Pro úplnost jsou uvedeny i ty, jichž se přechod na bakalářské a magisterské studijní programy prakticky nedotkl (např. Právnická fakulta). Profily jednotlivých fakult byly sestaveny na základě dotazníkového šetření v rámci projektu KREDO (viz příloha 2). Výjimkou je část věnovaná délce studia, která byla zpracována z kvantitativních údajů uváděných ve výročních zprávách o činnosti Univerzity Karlovy.

Dotazník byl zaslán vedení všech fakult Univerzity Karlovy, které jej zpravidla zpracovávalo s podporou věcně příslušných odborů děkanátu (viz kapitola 2.1.2).

Profily jednotlivých fakult mají jednotnou strukturu:

- Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.
- Přehled studijních programů
- Návrat k nestrukturovanému studiu
- Předčasné odchody ze studia
- Průměrná délka studia
- Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu
- Vertikální prostupnost
- Kreditní systém
- Sestavování studijních plánů

Fakulty odpovídaly s různou mírou podrobnosti, v některých případech bylo v jejich odpovědích uvedeno, že daný názor zastává vedení fakulty, ale nebyl v širším plénu diskutován.

Součástí každého profilu je i přehled uskutečňovaných studijních programů a oborů. Studijní obory jsou vyznačeny šedě. V případě Filozofické fakulty, Přírodovědecké fakulty a Pedagogické fakulty jsou uváděny pouze počty oborů, nikoliv jejich výčet, a to z důvodu vysokého počtu nabízených studijních programů a/nebo oborů.

Některé části dotazníku vnímaly fakulty velmi různým pohledem. Příkladem může být podkapitola „Sestavování studijních plánů“. Zatímco v odpovědi na otázku: „*Kdo a v jaké míře se podílí na sestavování studijního plánu, určování studijní zátěže jednotlivým předmětům a při-*

dělování kreditů“ (příloha 2), některé popsaly proces přípravy a schvalování studijního programu včetně úlohy akademického senátu a vědecké rady, jiné zdůraznily zapojení studentů či roli garantů.

Profily posloužily pro ilustraci širšího kontextu na jednotlivých fakultách a napomohly interpretaci kvantitativních dat (viz příloha 1) získaných ze *Studijního informačního systému*. Jakkoliv profily fakult dokreslují rozmanitost studijní nabídky, různé přístupy ke vzdělávací činnosti i kultury na Univerzitě Karlově, tak i zároveň ukazují, že se fakulty potýkaly s podobnými problémy a že u nich lze nalézt silné jednotící linie. Jako příklad uveďme důraz na přípravu k vědecké a výzkumné práci i na vlastní tvůrčí práci nebo schopnost samostatně řešit problémové úkoly již během bakalářského studia.

Dále profily dokládají, že dle oborových specifíků a připravenosti fakult provést reformu studia trval celý proces strukturace na jednotlivých součástech různě dlouhou dobu. Nikde se nejednalo o proces překotný, vždy mu předcházela důkladná diskuse a programy byly s každou další reakreditací postupně doladovány.

5.2.1 Katolická teologická fakulta (KTF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Situace na KTF se liší v jednotlivých studijních programech.

Obor *Katolická teologie* je pětiletý magisterský studijní obor, který neprošel restrukturalizací studia (není tedy dělen na bakalářské a navazující magisterské studium). Jedná se o studium, které připravuje kandidáty kněžství, ve kterém fakulta respektuje požadavky, které jsou na výkon kněžského úřadu kladeny v katolické církvi celosvětově a kterým je přizpůsobeno kurikulum tohoto studijního programu/oboru.

Studijní programy *Historické vědy* (obor *Dějiny evropské kultury*), *Obecná teorie a dějiny umění a kultury* (obor *Dějiny křesťanského umění*) a *Teologie* (obor *Teologické nauky*) byly od počátku akreditovány jako strukturované studium, tedy jako bakalářské a navazující magisterské studijní programy, s výjimkou oboru *Dějiny křesťanského umění* byly tak i původně konci-

povány. Obor *Dějiny křesťanského umění* byl původně plánován jako dlouhé magisterské studium, ale ještě před podáním akreditace byl přepracován do bakalářského a navazujícího magisterského cyklu.

Studijní program *Humanitní studia*, obor *Aplikované etiky* je nabízen pouze jako navazující magisterské studium a takto byl od počátku koncipován.

Dá se tedy říci, že studijní programy/obory na KTF, které jsou poskytovány ve dvou cyklech, nebyly restrukturalizovány z dlouhých magisterských programů, neboť byly koncipovány jako bakalářské a navazující magisterské studium.

Výhodu strukturovaného studia spatřuje KTF v prostupnosti studijních programů, tj. v možnosti pokračovat v navazujícím magisterském studiu jiného oboru na téže fakultě, na jiné fakultě UK či jiné VŠ, dále pak v tom, že studenti získají vysokoškolskou kvalifikaci (diplom) již po třech letech studia. Avšak možnost studovat v navazujícím magisterském programu jiný obor je využívána spíše ojediněle, drtivá většina absolventů bakalářského studia pokračuje v navazujícím magisterském studiu stejného oboru na téže fakultě a struktura se tak jeví jako nadbytečná.

Nevýhody z pohledu fakulty převažují. KTF uvádí příliš velkou administrativní zátěž spojenou se dvěma cykly (nové přijímací řízení, státní zkoušky, promoce), učitelé vedou dvojnásobek prací, což znamená velký nápor (i několika desítek prací ročně).

Další nevýhodou je podle fakulty nedostatek času. Studenti ukončují oba stupně státní závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce, především příprava a psaní kvalitní závěrečné práce ovlivňuje dobu výuky, přičemž závěrečný ročník je naplněn ročníkem výukovým se značným počtem atestací a zároveň student píše závěrečnou kvalifikační práci. I když výuka končí asi o jeden měsíc dříve, ke státním závěrečným zkouškám musí mít student splněny všechny předměty. Tento problém se v případě studia na zahraniční univerzitě ještě více vyostřuje. Nedostatek času se projevuje i v jazykové přípravě. Studenti nemají dostatek času zvládnout pro studium požadované dva jazyky. Valná většina studentů přichází s určitou znalostí angličtiny, ale pro humanitní obory je důležitá zejména němčina, eventuálně italština alespoň na úrovni obecného jazyka (B2). V rámci tří let bakalářského studia nelze tento požadavek skutečně splnit a stává se víceméně formálním. (Dotazník KTF).

Tabulka 9: Přehled studijních programů KTF

bakalářské	Historické vědy – obor <i>Dějiny evropské kultury</i>
------------	---

	<p>Obecná teorie a dějiny umění a kultury – obor <i>Dějiny křesťanského umění</i></p> <p>Teologie – obor <i>Teologické nauky</i></p>
magisterské navazující	<p>Historické vědy – obor <i>Dějiny evropské kultury</i></p> <p>Humanitní studia – obor <i>Aplikovaná etika</i></p> <p>Obecná teorie a dějiny umění a kultury – obor <i>Dějiny křesťanského umění</i></p> <p>Teologie – obor <i>Teologické nauky</i></p>
magisterské dlouhé	Teologie – obor <i>Katolická teologie</i>

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-16]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Návrat k dlouhým magisterským studijním programům by fakulta uvítala, v dotazníku uvedla, že by tento model preferovali i studenti, např. uchazeči o navazující magisterské studium oboru *Dějiny křesťanského umění* jsou z 90 % absolventy stejného bakalářského oboru na KTF (Dotazník KTF).

Kladem existujícího nestrukturovaného studijního programu/oboru je to, že studium je kontinuální (zatímco mezi absolvováním bakalářského studia a začátkem navazujícího magisterského studia může uplynout i roční pauza), je obsahově více provázané a je sevřenější. Snáze je možno doplňovat chybějící a rozšiřovat stávající jazykové kompetence, jednodušší je i začlenění výjezdu na zahraniční vysokou školu. Studenti se soustředí na jednu závěrečnou práci, na níž mohou pracovat minimálně rok až dva i v rámci studia a nemusí tak studium prodlužovat. Podle KTF je možné i větší zapojení studenta do života (vědeckého i jiného) fakulty. (Dotazník KTF).

Předčasné odchody ze studia

Fakulta přijímá ke studiu o něco více než tři čtvrtiny uchazečů (78 %), asi 17 % bez přijímací zkoušky (viz tabulka 5 v příloze 1). Z Informačního systému UK lze vyčíst, že ze studentů zapsaných do bakalářského studia na KTF mezi lety 2004–2010, kteří buďto absolvovali, nebo

odešli k 31. 10. 2014, absolvovalo pouze 45 %, ze studia *Teologie* odešlo předčasně¹⁰⁰ téměř 70 % (viz tabulka 2 v příloze 1). Asi třetina těch, kteří předčasně odejdou, odchází v prvním ročníku studia, nejvyšší počet (44–45 %) ale odejde až ve třetím ročníku (viz tabulka 3 v příloze 1). Jak je uvedeno v tabulce 6 v příloze 1, jedna čtvrtina z těch, kteří předčasně odejdou, odchází, aniž by získala jediný kredit. V případě studijního programu *Teologie* je to téměř jedna třetina (31 %). Toto potvrzuje i KTF ve svých odpovědích. Nejčastější příčiny neúspěšného ukončení studia spatřuje fakulta v nesplnění minimálního stanoveného objemu studijních povinností v 1. nebo 2. ročníku a dodává, že „ve většině případů nebyla v 1. ročníku splněna žádná studijní povinnost, nebo bylo splněno jen minimální penzum, což působí potíže ve 2. ročníku“. K tomu dodává, že „se jedná se o situaci opakující se každý rok“ (Dotazník KTF). Další důvody vidí KTF v nesplnění povinnosti opětovného zápisu do studia po uplynutí doby, na kterou bylo studium přerušeno, souběžné studium dvou fakult či vysokých škol a pozdější preference studií mino KTF nebo že studenti při studiu pracují (ibid.).

O trochu menší podíl studentů než v bakalářském studiu odchází i z nestrukturovaného magisterského programu *Teologie (Katolická teologie)*. Ze zapsaných mezi léty 2004–2007 předčasně odešlo 58 % zapsaných studentů (viz tabulka 8 v příloze 1). Do tohoto studia bylo přijato 90 % uchazečů, necelá jedna třetina bez přijímací zkoušky (viz tabulka 10 v příloze 1). Příčinu předčasných odchodů ze studia spatřuje KTF v náročnosti studijního programu.

V navazujících magisterských programech je situace lepší. Předčasně odejde asi jedna čtvrtina zapsaných studentů, bez přijímací zkoušky je přijímáno asi 40 % (viz tabulka 12 a 13 v příloze

¹⁰⁰ Pojem „předčasný odchod ze studia“ je v celé příloze (i v celé práci) používán obdobně jako ve studii „Předčasně odchody ze studia“, která byla zpracována v rámci řešení projektu KREDO na UK v březnu 2015. Taktéž z této studie jsou čerpány počty studentů, kteří pod tento termín spadají. „Předčasný odchod ze studia“ je zde analytickým nástrojem, nikoli právním pojmem. Vychází ze zákona č. 111/1998 o vysokých školách a zastřešuje situace, kdy je studium ukončeno jinak než absolvováním (§ 56). Platí přitom, že jeho časové určení se nevztahuje k délce studia, týká se pouze skutečnosti, že studium nebylo ukončeno absolvováním. Konkrétně pak jsou do kategorie předčasných odchodů ze studia v této analýze počítány tyto situace: *zanechání studia* (§ 56, odstavec 1, písmeno a) vysokoškolského zákona), *nesplnění podmínek studijního programu podle studijního a zkušebního řádu* (§ 56, odstavec 1, písmeno b) a *vyloučení ze studia* (§ 65, odstavec 1, písmeno c) a § 67). Stranou jsou – kromě absolvování – ponechány ostatní případy ukončení studia, tj. *úmrtí, odnětí či zánik akreditace studijního programu* (§ 56, odstavec 1, písmena c a d), *přestup na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu a převedení na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu na základě zákona*. Tyto případy jsou dále (v tabulkách) zahrnuty do kategorie „ostatní“. Zpráva nepracuje s pojmem „studijní neúspěšnost“, neboť oproti pojmu „předčasný odchod ze studia“ nepostihuje tak široké spektrum možných příčin a důvodů nedokončení studia. Ke všem úvahám o předčasných odchodech ze studia je třeba podotknout, že nejsou k dispozici data, která by ukázala, zda studenti nepokračovali ve studiu na jiné vysoké škole.

1). Asi jedna polovina zapsaných studentů absolvovala předchozí bakalářské studium na jiné vysoké škole (viz tabulka 14 v příloze 1). Zde uvádí fakulta jako příčinu předčasných odchodů, že studenti souběžně pracují (zejména ti, kteří studují v kombinované formě) a/nebo se starají o rodinu (Dotazník KTF).

Průměrná délka studia

Průměrnou délku studia lze určit jenom v rámci studijního programu, nikoliv ale na jednotlivých fakultách, neboť údaje ve výročních zprávách UK jsou k dispozici za celé studijní programy, z nichž je *Teologie* realizována na všech třech teologických fakultách a také programy *Humanitní studia*, *Historické vědy* či *Obecná teorie a dějiny umění a kultury* jsou uskutečňovány na více fakultách (např. navazující magisterský program *Historické vědy* má na jedné z nich, na Filozofické fakultě, 24 oborů, *Obecná teorie a dějiny umění a kultury* jich má na téže fakultě 9 oborů).

Tabulka 18 v příloze 1 obsahuje údaje vztahující se k bakalářským studijním programům. Studium ve studijním programu *Teologie* v období 2009 – 2014 v průměru probíhalo o sedm měsíců (celkem 43 měsíců) déle, než činí jeho standardní doba. V období 2009-2011 činila tato délka 39 měsíců, absolventi, kteří absolvovali v letech 2012 – 2014, již studovali téměř o celý rok déle než standardní dobu, a to 47 měsíců. Průměrná délka studia ve zbývajících bakalářských studijních programech činila v průměru za celé období 42 – 43 měsíců, tedy asi o půl roku déle, než je standardní doba 36 měsíců. V programu *Historické vědy* to bylo zhruba 42 měsíců v obou sledovaných obdobích, v programu *Obecná teorie a dějiny umění a kultury* studovali ti, kteří absolvovali mezi léty 2009-2011 necelých 41 měsíců, v období 2012-2014 o něco více než 44 měsíců (tedy téměř o celý rok déle).

I v navazujícím magisterském studiu *Teologie* studovali jeho absolventi ve sledovaném období déle, nežli je standardní doba 24 měsíců. V průměru za celé sledované období je to 29 měsíců. I zde se délka studia prodloužila – z 28 měsíců mezi roky 2009 – 2011 na 30 měsíců v období 2012 - 2014. Ve zbývajících navazujících magisterských programech byla doba absolvování studijního programu v průměru ještě delší. V případě celého sledovaného období se pohybovala mezi 31 (*Historické vědy*) a 34 měsíci (*Humanitní studia*). V programu *Humanitní studia* byla poměrně stálá – 33 měsíců mezi roky 2009 – 2011 a o jeden měsíc déle v letech 2012-2014. Nejvíce narostla v programu *Obecná teorie a dějiny umění a kultury*, a to z necelých 28 měsíců mezi lety 2009-2011 na 34 měsíců v letech 2012-2014. (Viz tabulka 19 v příloze 1).

V nestrukturovaném programu *Teologie* činila doba studia průměrně 70 měsíců, v prvním sledovaném období činila 68 měsíců, ve druhém narostla na 73 měsíců, a přesáhla tedy standardní dobu studia 60 měsíců o více než jeden rok. (Viz tabulka 20 v příloze 1).

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu¹⁰¹

KTF k problematice zpracovávání dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu uvádí, že „*po úspěšné obhajobě bakalářské práce je student zpravidla lépe připraven na zpracování diplomové práce*“, neboť podle vyjádření fakulty získá „*větší schopnost lépe uchopit téma práce a kritičtěji pracovat s použitými zdroji či lepší formulační schopnosti*“ (Dotazník KTF).

Nevýhody spatřuje zejména ve větší administrativní, personální a časové zátěži spojené s organizací státních zkoušek, jejichž součástí je i obhajoba bakalářské práce (viz též výše). Student se nemůže náležitě věnovat přípravě bakalářské práce, musí-li zároveň absolvovat značné množství dalších studijních povinností, což vede k prodloužení studia, zatímco u pětiletého magisterského studia je 5. ročník z hlediska studijních povinností mnohem volnější a je zaměřen na podporu samostatné odborné práce na diplomové práci (Dotazník KTF). Nicméně však dodává, že „*při restrukturalizovaném studiu humanitních oborů lze na bakalářskou [práci] obtížně rezignovat, protože bakalářský stupeň má představovat uzavřenou část studia a student má být schopen odborné práce, která je na magisterském stupni samozřejmě předpokládána – navíc při eventuálním přestupu na jinou vysokou školu (do navazujícího magisterského programu) by byl student bez zkušenosti závěrečné odborné práce znevýhodněn a od učitelů by to vyžadovalo práci navíc*“ (ibid.).

Vertikální prostupnost

Studenti, kteří ukončili bakalářské studium na KTF a chtějí odejít jinam, zpravidla pokračují v navazujícím studiu na Filozofické fakultě UK, nicméně naprostá většina pokračuje na KTF.

¹⁰¹ Zákon o vysokých školách ani vnitřní předpisy UK nevyžadují explicitně na bakalářské úrovni zpracování závěrečné bakalářské práce. Viz paragraf 45, odst. 3 zákona o vysokých školách nebo čl. 2, odst. 3 *Studijního a zkušebního řádu Univerzity Karlovy* (UK, 2017b). Oba dokumenty shodně uvádějí, že v případě bakalářského studijního programu „*studium se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce*“.

Nicméně drtivá většina bakalářských studijních programů na Univerzitě Karlově je zakončována závěrečnou bakalářskou prací.

KTF by uvítala možnost obohacení studentského kolektivu i výuky jinými zkušenostmi studujících z jiné vysoké školy či fakulty. Ale dodává, že „*v programech, kde hrají důležitou roli teologické předměty, je velmi často úroveň těchto studentů nižší, než je tomu i studentů KTF, neboť jim chybí některé základní znalosti, orientace v literatuře i studijní předpoklady – v rámci přijímací zkoušky nelze všechno ověřit*“ (Dotazník KTF).

Ke studiu v navazujícím magisterském programu se hlásí asi čtvrtina uchazečů, kteří ukončili bakalářské studium na jiné vysoké škole, mezi přijatými a zapsanými jich je 30 % (viz tabulka 15 v příloze 1). Údaje v tabulce 16 v příloze 1 naznačují, že jejich úspěšnost není menší než těch, kteří absolvovali bakalářské studium na KTF. Počty jsou však malé, takže nelze tuto skutečnost na základě číselných údajů seriózněji analyzovat.

Kreditní systém

Při přidělování kreditů je brán ohled především na časovou a obsahovou náročnost daného předmětu. Hlavní váhu mají předměty povinné, předepsané skupiny povinně volitelných a staré jazyky. Z volitelných předmětů jsou výše kreditově hodnoceny předměty vyučované v cizích jazycích (zejména v angličtině).

Fakulta respektuje normu Univerzity Karlovy, že minimálně 10 % kreditů musí být ponecháno pro volitelné předměty. Rozdělení předmětů na povinné, povinně volitelné a volitelné je různé v závislosti na studijních oborech. Např. u studentů kombinovaného bakalářského studia *Teologie* je dodržena pouze povinná desetiprocentní hranice. V tomto oboru je také vysokým počtem kreditů ohodnocena závěrečná práce (celkem 14 povinných kreditů). U prezenční formy oborů *Dějiny křesťanského umění* a *Dějiny evropské kultury* je respektována větší volnost ve výběru, tedy poměru povinných/ povinně volitelných a volitelných předmětů (Dotazník KTF).

Sestavování studijních plánů

Studijní plány sestavuje jmenovaná skupina vyučujících daného oboru. Poté procházejí korekcí garanta, proděkana pro studium, případně kolegiem děkana a schválením vědecké rady a akademického senátu fakulty. KTF uvádí, že „*členové těchto grémií se nezřídka ke studijním plánům i kreditáži vyjadřují*“ (Dotazník KTF).

5.2.2 Evangelická teologická fakulta (ETF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Přechod na strukturované studium byl na ETF postupný, lišil se v jednotlivých oborech. Několik let probíhala zásadní debata o tom, zda je vůbec vhodné strukturovat studijní program teologie, a to jak s tuzemskými partnery, tak na mezinárodním fóru, v těsné návaznosti na středoevropskou německojazyčnou oblast (Německo, Rakousko, Švýcarsko). V tomto geografickém prostoru je způsob vzdělávání dlouhodobě koordinován, Boloňské reformě a možnostem její implementace v oblasti teologie byla věnována řada konferencí různých ekumenických a akademických grémií, která sdružují teologické fakulty a další instituce poskytující teologické vzdělání v Evropě. Kompatibilita a možnost bezproblémového pokračování v programech mobility s nejdůležitějšími zahraničními partnery byla pro nás jedním z nejdůležitějších kritérií při přechodu na strukturované studium ve stěžejním studijním programu *Teologie* (obor *Evangelická teologie*). V devadesátých letech převažoval u většiny partnerů (zejména německých) konzervativní postoj, po roce 2000 zavedla vídeňská i curyšská univerzita strukturované studium teologie a německé univerzity postupně přistoupily na strukturaci také. Partnerské fakulty z oblasti Skandinávie a zemí Beneluxu zavedly strukturaci již dříve. V této situaci byl v roce 2007 program *Teologie*, obor *Evangelická teologie* na ETF z dříve pětiletého akreditován jako tříletý bakalářský a navazující dvouletý magisterský. Studenti byli do bakalářského studia poprvé přijímáni pro akademický rok 2008/2009. Dříve přijatí studenti dostudovávali podle původního pětiletého studijního plánu.

Dříve pětileté studium *Evangelická teologie* bylo tradičně (v mezinárodním, resp. středoevropském, německém modelu) děleno na první tři ročníky (s dosti volným, blokovým systémem studia), uzavřené tzv. první státní zkouškou z osmi hlavních „oborů“, a pak na další dva roky (spíše badatelsky zaměřené výuky), uzavřené tzv. druhou státní zkouškou ze všech osmi hlavních „oborů“. Jak ve třetím, tak čtvrtém i pátém roce studenti psávali „ročníkové písemné práce“, které byly oponovány a klasifikovány. Strukturace proto neznamenal velký zásah do postupu studia, nýbrž jen dílčí úpravu dosavadního rozvržení studijního plánu. Část souborných zkoušek na konci 3. ročníku (tzv. prvních státních zkoušek) byla přetvořena na bakalářskou státní závěrečnou zkoušku (ze dvou disciplín) spojenou s obhajobou bakalářské práce, ostatní souborné zkoušky se staly závěrečnými soubornými zkouškami z jednotlivých disciplín. Tento postup nebyl později zásadně kritizován, oddělení spíše propedeutické a encyklopedicky zaměřené výuky od pokročilejšího, badatelsky orientovaného studia (monografické přednášky, badatelské semináře) je vnímáno jako správné. (Dotazník ETF).

Obor *Teologie křesťanských tradic* byl akreditován v roce 1999 již jako bakalářský, nejprve čtyřletý, v roce 2007 pak reakreditován s tříletou standardní dobou studia. Jako nabídku navazujícího studia pro jeho absolventy byl koncipován studijní obor *Teologie křesťanských tradic – Ekumenika*, který byl akreditován v roce 2008. Vzhledem k malému počtu zájemců o toto studium se fakulta rozhodla po několika letech tento obor dále neotevírat a akreditovat nový, na vstupu „otevřenější“, obor bez předpokládané přímé návaznosti, *Teologie – spiritualita – etika*, který byl akreditován v roce 2014.

Vedle teologických oborů nabízí ETF také vzdělávání v oblasti sociální práce. Obor *Pastorační a sociální práce* byl koncipován a akreditován jako bakalářský, profesně zaměřený, ve spolupráci s vyšší odbornou školou a v souladu se standardy příslušné asociace. V roce 2013 byl akreditován studijní obor *Social Services Focused on Diaconia and Christian Social Practice*, který je společným studijním programem typu *joint degree* s finskou vysokou školou Diak Helsinki. V roce 2008 byl v návaznosti na bakalářský program v oblasti sociální práce vytvořen a akreditován navazující magisterský studijní obor v programu Teologie, a to *Křesťanská humanitární a pastorační práce – diakonika*. Koncepce tohoto studijního oboru vycházela již ze strukturovaného modelu studijních programů. Studium bylo zahájeno v akademickém roce 2009/2010, při reakreditaci byl v roce 2012 s ohledem na dominantní zaměření studijního plánu přejmenován na *Křesťanská krizová a pastorační práce – diakonika*.

Tabulka 10: Přehled studijních programů ETF

bakalářské	Teologie (2 obory: Evangelická teologie a Teologie křesťanských tradic) Sociální práce (na dostudování)
magisterské navazující	Teologie (5 oborů: Evangelická teologie, Křesťanská humanitární a pastorační práce – diakonika, Křesťanská krizová a pastorační práce – diakonika, Teologie - spiritualita – etika, Teologie křesťanských tradic – ekumenika)

magisterské dlouhé	Teologie (obor Evangelická teologie – na dostudování)
--------------------	--

Zdroj: Informační systém. *Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze)* [2017-11-16]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Návrat k nestrukturovaným programům není pro ETF prioritou. Výhodou současné (strukturované) koncepce studia je, že studenti, kteří dříve bývali neúspěšní až v závěru studia, mohou ukončit své vzdělání bakalářským diplomem, jakkoli toto absolutorium není profesní přípravou. Stále však platí, že v případě *Evangelické teologie* většina absolventů bakalářského stupně pokračuje také v navazujícím magisterském studiu v témže oboru. Otevřela se i možnost „horizontální“ změny oboru navazujícího magisterského studia (přechod na jiný obor mezi bakalářským a magisterským stupněm).

V kombinované formě jsou tříleté studijní programy pro uchazeče zřetelně atraktivnější. Po zavedení strukturace se počet zájemců o studium v kombinované formě zdvojnásobil. Rozdělení do dvou cyklů umožnilo zavést navazující magisterské obory, které jsou otevřené bakalářům z jiných fakult či jiných vysokých škol.

Sociální práce představuje studium profesně zaměřené, bakalářský stupeň poskytuje dostačující kvalifikaci, pětiletý program by byl zbytečně náročný. Navíc je toto studium na ETF utlumováno.

Zavádění strukturovaného studia přineslo dílčí problémy, např. výrazný nárůst kapacitních nároků na komisionální zkoušení v rámci bakalářské státní závěrečné zkoušky a obhajoby bakalářských prací, výrazné navýšení administrativy spojené s ukončením bakalářského a přijetím do navazujícího magisterského studia, narostl počet promócí. Jistou nevýhodou je i to, že bakalář není v oboru teologie profesně uplatnitelný (Dotazník ETF).

Předčasné odchody ze studia

Z informačního systému UK lze vyčíst, že ze studentů zapsaných do bakalářského studia na ETF mezi lety 2004-2010, kteří buďto absolvovali nebo odešli k 31. 10. 2014, pouze jedna polovina absolvovala. Ve studijním programu *Evangelická teologie* odešlo předčasně více než 80 % zapsaných studentů, v programu *Sociální práce* 40 % (viz tabulka 5 v příloze 1). Na ETF je přijímáno značné procento studentů bez přijímací zkoušky (37%), z toho do programu *Evangelické teologie*

gelická teologie téměř tři čtvrtiny studentů, do *Sociální práce* 22%. Nejvíce neúspěšných studentů odešlo z obou programů v prvním ročníku, téměř 60% (z programu *Evangelická teologie* 76%, z programu *Sociální práce* 43%). Z těch, kteří předčasně odešli ze studia, nezískala jedna polovina ani jeden kredit. Značný podíl studentů ještě odchází ze třetího ročníku *Sociální práce*, 37 % (viz tabulka 3 v příloze 1).

S vysokým procentem odchodů bezesporu souvisí pojetí přijímacího řízení na ETF, které je velmi otevřené zejména v programu *Evangelická teologie*, kde uchazeči jsou přijímáni bez přijímací zkoušky. ETF k tomu uvádí, že „ze strany studentů se často jednalo o 'odložené rozhodnutí', zda mají o obor zájem, ze strany fakulty o 'odložené prověření', zda jsou studia schopni a zda vskutku hodlají studovat.“ Další důvod vidí fakulta v tom, „že „během studia vzrůstá tlak na sociální zabezpečení studenta, případně jeho zakládané rodiny, a s tím roste nárok na přivýdělek, nezřídka i plnou zaměstnanost vedle studia. Nemálo studentů z tohoto důvodu přechází do kombinované formy studia či studia zanechává.“ (Dotazník ETF).

Data, která jsou k dispozici, byla shromážděna k 31. 10. 2014 a vzhledem k tomu, že navazující magisterské programy byly v období 2004-2010 realizovány teprve druhým rokem, je obtížné uvádět nějaká čísla. Ze studentů, kteří se ve sledovaném období zapsali, jedna polovina absolvovala, jedna třetina odešla, ostatní ještě studovali. Za předčasnými odchody ETF spatřuje kombinaci nároků studia a sociálního zatížení, kdy studenti zakládání rodiny a potřebují si vydělávat, případně naplno pracovat. (Dotazník ETF).

Dlouhý magisterský program je ponechán pouze na dostudování, k 31. 10. 2014 jej ukončilo 25 % absolventů zapsaných v letech 2004–2007, 60 % z něj odešlo, ostatní (15%) ještě studovalo, viz tabulka 8 v příloze 1.

Průměrná délka studia

Průměrnou délku studia lze určit pouze přibližně, neboť údaje ve výročních zprávách UK jsou k dispozici za jednotlivé studijní programy, z nichž je *Teologie* realizována na všech třech teologických fakultách a také *Sociální práce* je uskutečňována na více fakultách.

Studium v bakalářském studijním programu *Teologie* v období 2009–2014 v průměru probíhalo o sedm měsíců déle, než činí jeho standardní doba (celkem 43 měsíců). V období 2009-2011 činila tato délka 39 měsíců, absolventi, kteří absolvovali v letech 2012 – 2014, již studovali téměř o celý rok déle než standardní dobu, a to 47 měsíců. V bakalářském programu *Sociální práce* studenti ukončovali studium přibližně ve standardní době, i když i zde jeho délka v období 2012 – 2014 mírně narostla. (Viz tabulka 18 v příloze 1).

I v navazujícím magisterském studiu studují studenti déle, nežli je standardní doba 24 měsíců. V průměru za celé sledované období je to 29 měsíců (standardní doba činí 24 měsíců). I zde se délka studia prodloužila – z 28 měsíců mezi roky 2009 – 2011 na 30 měsíců v období 2012 - 2014.

V nestrukturovaném programu *Teologie* činila doba studia průměrně 70 měsíců, v prvním sledovaném období činila 68 měsíců, ve druhém narostla na 73 měsíců, a přesáhla tedy standardní dobu studia 60 měsíců o více než jeden rok.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Podle ETF má být každý studijní program ukončen větší, vlastní vypracovanou písemnou prací studenta, v níž prokáže svou odbornost. Ani u pětiletých studijních programů by student neměl zpracovávat pouze diplomovou práci v samém závěru studia. Na ETF nepředstavoval systém dvou prací žádný problém. Také v dřívějším modelu pětiletého studijního plánu v oboru *Evangelická teologie* se v souvislosti se soubornými zkouškami na konci 3. ročníku vždy psala větší „ročníková“ písemná práce, která byla oponována a hodnocena. Zpracování bakalářské práce (spolu s pojednáními/referáty (*papery*) a seminárními písemnými pracemi) je vhodnou přípravou k výrazně důkladnější a více vědecky zaměřené práci na magisterské diplomové práci. Jistým záporným rysem je zvýšení administrativní náročnosti, zejména organizace komisionálních obhajob a s nimi související agenda (oponentury, obhajoba, veškerá dokumentace a archivace, předpisy a pokyny atd.). (Dotazník ETF).

Vertikální prostupnost

ETF by uvítala více studentů z jiných vysokých škol či dalších fakult UK, možnosti jsou však specifické v závislosti na studovaném oboru. Fakulta se snaží nastavit podmínky pro všechny uchazeče shodně, základním požadavkem je úspěšné absolvování přijímací zkoušky; v případě zřejmé vyhovující kvalifikace uchazečů lze od zkoušky upustit.

Ve studijním oboru *Evangelická teologie* zahrnují požadavky na absolventa bakalářského programu nejen znalost tří starověkých jazyků (latina, řečtina, hebrejšтина), ale především na ně navazující metodologické prosemináře v disciplínách biblických, historických, systematických i prakticko-teologických, což jiné vysoké školy v ČR ani jiné fakulty UK v předpokládané úplnosti neposkytují (s výjimkou určitých variant studijního plánu jednooborového studia teologie na zbývajících teologických fakultách UK).

Ve studijním oboru *Křesťanská krizová a pastorační práce – diakonika* jsou absolventi jiných fakult (včetně jiných vysokých škol) přijímáni, nikoli však většinově. Obor je na vstupu značně

otevřený, „pestrý původ“ studentů je přínosem (Dotazník ETF). V nejpozději akreditovaném studijním oboru *Teologie – spiritualita – etika* jsou jak otevřenost „cizím“ absolventům, tak současně přechod mezi obory volné, jak pro absolventy dalších bakalářských oborů studijního programu *Teologie* na ETF, tak pro bakaláře dalších humanitně zaměřených oborů. Studium je zaměřeno jako „*další oborové vzdělání – rozšíření humanitního vzdělání (historiků, kunsthistoriků, sociologů, ...) o dimenzi teologicko-etickou*“ (Dotazník ETF). Důležitou roli však hraje kvalita uchazečů a jejich zájem vybraný obor studovat. Viz též kapitola 5.1.3, ze které je zřejmé, že větší otevřenost na vstupu do studijního programu je vyvažována vysokým procentem odchodů, aniž studenti studium dokončí.

Ke studiu na ETF se hlásí více než jedna polovina studentů, kteří absolvovali bakalářské studium na jiné vysoké škole, zapsaných je okolo 45 % (jedná se však o malé počty, procentní podíl je orientační, pouze naznačuje, že větší díl zapsaných studentů vystudoval bakalářský studijní program na UK). Vzhledem k malým číslům je obtížné analyzovat, zda jsou studenti, kteří ukončili předchozí studium na UK úspěšnější.

Kreditní systém

Fakulta postupuje dle doporučených kritérií v rámci Univerzity Karlovy, dle vlastního vyjádření „*s nimi nemá problémy*“ (Dotazník ETF). Postupuje podle náročnosti předmětu a výstupů z nich, kdy 1 kredit odpovídá 25-30 hodinám práce. U předmětů povinných a povinně volitelných obvykle počítá v případě přednášky 2 kredity, u seminářů (proseminářů) 5-6 kreditů. Přínos kreditního systému pro sestavování studijních plánů spatřuje fakulta ve „*zřetelném vymezení studijní zátěže, a to v obou směrech. Pomáhá využít kapacity studentů ke studiu, ale nepřetěžovat je*“ (ibid.).

Sestavování studijních plánů

Pro sestavování studijních plánů se fakulta řídí především tím, aby studenti v daném úseku studia nebyli přetížení nebo nevytíženi. Snahou je rovnoměrné rozložení studijní zátěže, při možnosti určité variability. V posledních ročnících je důraz kladen na samostatné studium, v nižších ročnících na (povinné) propedeutické předměty.

Rozdělení kreditů mezi jednotlivé předměty je stanoveno na základě dohody garanta studijního programu s vyučujícími; schvalováno proděkanem pro studium. Na sestavování se podílí vyučující, garant a proděkan, studenti se doposud mohou účastnit jen připomínkami. (Dotazník ETF).

5.2.3 Husitská teologická fakulta (HTF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Strukturace byla provedena u všech pětiletých oborů a proběhla postupně s novými akreditacemi. Staré pětileté obory dobehly či některé ještě dobíhají a mají studenty pouze na dostudování. Hlavním problémem byly návaznosti jednotlivých předmětů na předměty navazujícího magisterského studia nelze uplatnit prerekvizity ze studia bakalářského. Možná tyto problémy podporuje i to, že HTF provedla strukturaci studia prostým rozdělením dlouhého programu na dvě části a neproběhly zásadní změny kurikula.

Výhody strukturovaného modelu studia spatřuje fakulta v tom, že držitel bakalářského diplomu může pokračovat v jiném oboru studia, studenti často studují po ukončení navazujícího magisterského studia další příbuzný navazující magisterský obor a nemusí jej studovat od začátku (v pětiletém cyklu).

Nevýhodou je, že podle vyjádření fakulty „*velké množství studentů NMgr [navazujícího magisterského programu], kteří nemají odpovídající znalosti v některých předmětech, což se nejvíce projevuje v studijním programu Učitelství pro střední školy*“ (Dotazník HTF).

Tabulka 11: Přehled studijních programů HTF

bakalářské	Filozofie (akreditován, nevyučován) Humanitní studia Sociální práce Specializace v pedagogice (2 obory: <i>Náboženství, etika a filozofie se zaměřením na vzdělávání a Sociální pedagogika</i>) Teologie (11 oborů, řada není vyučována, akreditace pouze na dostudování; vyučovány: <i>Husitská teologie</i> jedno a dvouoborové studium, <i>Pravoslavná teologie</i> jedno a dvouo-
------------	--

	borové studium, <i>Religionistika, Starokatolická teologie</i>)
magisterské navazující	Filozofie – akreditován, nevyučován Humanitní studia - <i>Judaistika</i> Sociální práce - <i>Sociální a charitativní práce</i> Teologie (8 oborů: <i>Husitská teologie</i> jedno a dvouoborové studium, <i>Husitská teologie v kombinaci s psychosociálními studii</i> -pouze na dostudování, <i>Pravoslavná teologie</i> jedno a dvouoborové studium, <i>Pravoslavná teologie v kombinaci s psychosociálními studii</i> – nevyučován, <i>Religionistika a Starokatolická teologie</i>) Učitelství pro střední školy
magisterské dlouhé	Teologie (7 oborů, na dostudování) Učitelství pro střední školy (obor Učitelství náboženství, etiky a filozofie)

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-16]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Strukturovaný model se nezdá být dobrý v případě studijního programu *Učitelství pro střední školy* (obor *Učitelství náboženství, etiky a filozofie*), který vyžaduje pětiletou intenzivní přípravu. Obdobně to platí podle názoru HTF i pro jednooborové studium teologie (*Husitská teologie, Starokatolická teologie a Pravoslavná teologie*), neboť ani zde nelze bakalářské studium považovat za plnou kvalifikaci pro výkon duchovenského povolání. Obor nelze rozdělit do dvou stupňů, které by mohly fungovat samostatně jako nezávislé a smysluplné celky, neboť teologie vyžaduje řadu náročných přípravných a teoretických předmětů, které se potom aplikují v speciálních teologických oborech (např. předpokladem je znalost klasických jazyků pro biblickou exegezi, nebo filozofie a církevních dějin pro systematickou teologii), a proto by bylo lepší program koncipovat jako nedělený, a to po stránce administrativní i lepší logiky i návaznosti předmětů budovaných na specifickém teoretickém a metodologickém základě.

Předčasné odchody ze studia

Z Informačního systému UK lze vyčíst, že ze studentů zapsaných do bakalářského studia na HTF mezi lety 2004-2010, kteří buďto absolvovali nebo odešli k 31. 10. 2014, absolvovalo pouze 40 %. Ve studijním programu *Teologie* odešly předčasné tři čtvrtiny zapsaných studentů, v programu *Sociální práce* více než 40 % a v programu *Specializace v pedagogice* jedna třetina zapsaných studentů (viz tabulka 2 v příloze 1). Nejčastěji studenti odcházejí ve 2. ročníku (více než 40 % z těch, kteří studium předčasné opustí), ve 3. ročníku pak odejde asi jedna třetina (viz tabulka 3 v příloze 1). Na HTF asi 40 % studentů bylo přijato bez přijímací zkoušky, v roce 2013 to bylo dokonce téměř 60 % (viz tabulka 4 v příloze 1). Z tabulky 6 v příloze 1 vyplývá, že ze studentů, kteří odešli předčasné, v programu *Teologie* nezískalo téměř 60 % ani jeden kredit, v programu *Specializace v pedagogice* to bylo více než 40 %.

Nejčastěji předčasné opouští studium studenti bakalářských programů. Hlavní příčinu neúspěšných studií spatřuje fakulta v masifikaci vysokého školství v České republice: „*V současnosti mohou na VŠ studovat i studenti, kteří by dříve na univerzitní studium nedosáhli*“ (Dotazník HTF). Další příčina podle HTF spočívá ve finančních nákladech studia – „*většina studentů musí mít nějaké vedlejší zaměstnání a nemůže se tak plně věnovat studiu*“ - a nezanedbatelnou příčinou je i náročnost studia „*zejména v jednooborových teologických programech, kde je vyžadováno vedle ovládnutí světového jazyka též intenzivní studium tří klasických jazyků*“ (Dotazník HTF). Jako nejčastější důvody uvádí fakulta nesplnění dostatečného počtu kreditů, zaměstnání při studiu, studium jiné vysoké školy nebo fakultě UK, zdravotní důvody nebo rodičovství (ibid.).

Dlouhý magisterský program je ponechán pouze na dostudování, k 31. 10. 2014 jej ukončilo asi 36 %, více než 60 % odešlo a asi 5 % ještě studovalo, viz tabulka 8 v příloze 1.

Z bakalářského studia předčasné odešlo 60 % studentů, nejvyšší podíl (75 %) ze studijního programu *Teologie*, přičemž více než jedna polovina nezískala ani jeden kredit. V navazujícím magisterském studiu je situace výrazně lepší, byť asi polovina studentů je přijímána bez přijímací zkoušky (v roce 2013 dokonce 65%). Ze studentů, kteří se ve sledovaném období zapsali ke studiu, odešla jedna třetina, absolvovalo více než 60 %, ostatní k 31. 10. 2014 ještě studovali¹⁰². Za předčasnými odchody HTF spatřuje stejné důvody jako v bakalářském studiu. (Dotazník HTF).

¹⁰² K dispozici nebyla data ze studijního programu *Sociální práce*.

Průměrná délka studia

Průměrnou délku studia lze určit jenom v rámci studijního programu, nikoliv ale na jednotlivých fakultách, neboť údaje ve výročních zprávách UK jsou k dispozici za celé studijní programy, z nichž je *Teologie* realizována na všech třech teologických fakultách a také *Sociální práce*, *Humanitní studia* či *Specializace v pedagogice* jsou uskutečňovány na více fakultách.

Studium v bakalářském studijním programu *Teologie* v období 2009–2014 v průměru probíhalo o sedm měsíců (celkem 43 měsíců) déle, než činí jeho standardní doba. V období 2009–2011 činila tato délka 39 měsíců, absolventi, kteří absolvovali v letech 2012–2014, již studovali téměř o celý rok déle než standardní dobu, a to 47 měsíců. V bakalářském programu *Sociální práce* studenti ukončovali studium přibližně ve standardní době, i když i zde jeho délka v období 2012–2014 mírně narostla. Studium v bakalářském studijním programu *Humanitní studia* patřilo v období 2009 - 2011 vedle studijního programu *Filozofie* (na Filozofické fakultě) k nejdélším na UK. Jeho standardní doba je 36 měsíců, reálně probíhalo déle o jeden rok (celkem 48 měsíců)¹⁰³. Absolventi, kteří absolvovali v letech 2012–2014 již studovali o tři měsíce méně, 45 měsíců. Nejvíce se přiblížila standardní době 36 měsíců doba studia *Specializace v pedagogice*. V průměru za celé období činila 39 měsíců, v letech 2009–2011 překročili absolventi v průměru standardní dobu studia o 1 měsíc, v období 2012–2014 již téměř o pět měsíců (činila skoro 41 měsíců). V programu *Sociální práce* absolvovali studenti v průměru ve standardní době 36 měsíců, v období 2012–2014 však doba studia činila v průměru o dva měsíce déle (38 měsíců), viz tabulka 18 v příloze 1.

I v navazujícím magisterském studiu *Teologie* studují studenti déle, nežli je standardní doba 24 měsíců. V průměru za celé sledované období je to 29 měsíců (standardní doba činí 24 měsíců). I zde se délka studia prodloužila – z 28 měsíců mezi roky 2009–2011 na 30 měsíců v období 2012–2014. V případě *Učitelství pro střední školy* studovali absolventi z let 2009–2014 obdobně dlouho, 30 měsíců. Nicméně v období 2009–2011 právě po standardní dobu studia, zatímco v letech 2012–2014 již více než 31 měsíců. Data k programu *Sociální práce* nejsou k dispozici (Viz tabulka 19 v příloze 1).

V nestrukturovaném programu *Teologie* činila doba studia průměrně 70 měsíců, v prvním sledovaném činila 68 měsíců, ve druhém narostla na 73 měsíců, a přesáhla tedy standardní dobu studia 60 měsíců o více než jeden rok. (Viz tabulka 20 v příloze 1).

¹⁰³ Studijní program *Filozofie* trval dokonce 50 měsíců.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

HTF považuje systém dvou závěrečných kvalifikačních prací za správný. Pozitivní je, že se student již v prvních letech studia musí naučit psát akademickou práci. Fakulta uvedla, že se již před strukturováním studia psala ročníková práce „*jako určitý ekvivalent k práci bakalářské*“ (Dotazník HTF).

Vertikální prostupnost

O studentech, kteří ukončili bakalářské studium na HTF a odejdou na jinou vysokou školu, nemá fakulta informace. Pokud studenti přicházejí na HTF z jiné vysoké školy, ne vždy se dokáží adaptovat, velké problémy jsou např. s nutnou znalostí klasických jazyků, které jsou na HTF vyučovány v bakalářském studiu. (Situace bude pravděpodobně podobná té, kterou zmiňovala ETF, viz její profil). Do navazujících magisterských programů přichází o něco více než jedna čtvrtina (27%) studentů, kteří ukončili bakalářské studium na jiné vysoké škole (viz tabulka 14 v příloze 1). Více než 40 % studentů z jiné vysoké školy se запиše ke studiu *Teologie a Sociální práce* (viz tabulka 15 v příloze 1).

HTF by uvítala ve dvouoborových kombinacích nebo v programu Sociální práce, oboru *Sociální a charitativní práce* ještě více „přespolních“ studentů, neboť to „*vede k obohacení přístupů k práci, k rozšiřování kontaktů mezi pracovišti apod.*“ (Dotazník HTF). Nicméně dodává, že „*absolventi bakalářského studia naší fakulty jsou zejména v teologickém navazujícím magisterském programu lépe připraveni na studium než studenti odjinud, a to přirozeně v teologických oborech a klasických jazycích*“ (ibid.). Studentům navazujících magisterských programů HTF doporučuje doplnit si poznatky návštěvou předmětů bakalářského studia. (Dotazník HTF).

Důležitou roli i na HTF hraje kvalita uchazečů a jejich zájem vybraný obor studovat. Vzhledem k malým číslům je obtížné analyzovat, zda jsou studenti, kteří ukončili předchozí studium na UK úspěšnější.

Kreditní systém

Při přidělování kreditů postupuje HTF podle obecného pravidla: předmět zakončený kolokviem představuje přidělení 1-2 kreditů, zápočtem 2-3 kreditů, zkouškou 3-5 kreditů, v úvahu se bere i počet hodin. Konzultace k bakalářské práci představují 3 kredity, konzultace k diplomové práci třikrát 3 kredity. Bakalářský program představuje obvyklých 180 kreditů, navazující magisterský program 120 kreditů. V současnosti neshledává HTF v kreditovém systému zásadní přínos.

Sestavování studijních plánů

Studijní plány sestavuje a kredity předmětům přiděluje ve spolupráci garant a proděkan pro studium. Rozdělení poměru mezi povinnými, povinně volitelnými a volitelnými předměty se liší v závislosti na oboru.

5.2.4 Právnická fakulta (PF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Právnická fakulta náleží k těm, jichž se strukturace studia nedotkla, studijní program Právo a právní věda zůstal nestrukturován, fakulta nezavedla ani žádné bakalářské či navazující magisterské studium.

Tabulka 12: Přehled studijních programů PF

bakalářské	---
magisterské navazující	---
magisterské dlouhé	Právo a právní věda

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2016-07-08]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Na PF není a nebylo realizováno žádné strukturované studium.

Předčasné odchody ze studia

Z Informačního systému UK zjišťujeme, že k 31. 10. 2014 ze studentů zapsaných mezi lety 2004-2007 absolvovalo 75 % studentů a odešlo 25 % (za základ byl vzat součet počtu studentů, kteří absolvovali a kteří odešli). Nejvíce studentů odešlo v prvním ročníku (42%) a ve třetím ročníku 25 %. V ostatních ročnících opouštělo studium 11–12 % studentů. (Procenta jsou vztažena k celkovému počtu předčasných odchodů ze studia v uvedeném období.)

Jako nejčastější příčiny předčasných odchodů ze studia identifikovala PF: náročnost studijního plánu, nezvládnutí různých studijních postupů, jiné představy uchazeče a skutečnost během studia na PF, pokusy o souběžné studium na jiné vysoké škole či fakultě UK a osobní nebo

rodinné problémy. Někdy dochází k problémům spojeným s výjezdem v programu ERASMUS a následným nezvládnutím zbývajících studijních povinností. (Dotazník PF).

Někteří studenti nezvládnou závěr studia, kdy prochází před jeho koncem tzv. klauzurními pracemi z předmětů *Občanské právo*, *Obchodní právo*, *Trestní právo*, *Správní právo*. (Téměř jedna čtvrtina z neúspěšných studentů ukončí studium ve čtvrtém nebo pátém ročníku – celkem 23%.) Studenti musí prokázat zvládnutí znalosti zákonných norem při řešení praktického zadání. Mají možnost se rozhodnout zapsat si předmět ve 4. nebo v 5. ročníku. U státních závěrečných zkoušek jsou neúspěšní ti studenti, kteří nezvládnou komplexnost otázek. (Dotazník PF).

Průměrná délka studia

Nestrukturovaný program *Právo a právní věda* je pětiletý, se standardní délkou 60 měsíců. Průměrná délka studia je po celé sledované období 2009 až 2014 zhruba stejná mezi sedmdesáti a sedmdesáti jedním měsícem.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Není relevantní.

Vertikální prostupnost

Není relevantní.

Kreditní systém

PF má zaveden kreditní systém. Pětileté studium představuje 300 kreditů (60 kreditů získá student za splnění všech povinností v jednom akademickém roce). Za „povinné“ předměty společného základu zakončené zápočtem získá student 4 kredity, zkouškou 6 kreditů, klauzurní práce je hodnocena 4 kredity. Povinně volitelné předměty jsou hodnoceny 3 kredity, jsou-li vyučovány v cizím jazyce 4 kredity. Za volitelné předměty získá student 2 kredity

Pro postup do vyššího ročníku je třeba získat minimálně předepsaný počet kreditů (do 2. ročníku 60 kreditů, do 3. ročníku 110 kreditů, do 4. ročníku 160 kreditů, do 5. ročníku 210 kreditů).

Pro konání první a druhé části státní závěrečné zkoušky je nutné mít 210 kreditů a splněné studijní povinnosti z předmětu, z kterého vykonává student první část státní závěrečné zkoušky (diplomovou práci) a druhou část státní závěrečné zkoušky. Pro vykonání třetí nebo čtvrté části státní závěrečné zkoušky je nutné mít 300 kreditů a splněné všechny studijní povinnosti dané studijním plánem. Student musí od 2. do ukončení 5. ročníku úspěšně splnit 8 povinně volitel-

ných předmětů. PF považuje kreditní systém za přínosný zejména pro jeho přehlednost. (Dotazník PF).

Sestavování studijních plánů

Návrh studijního plánu pro účely akreditačního řízení se řídí vnitřními předpisy. Podílí se na něm Vědecká rada, Akademický senát, Kolegium děkana, garant oboru, garanti předmětů, katedry, studenti. Využívána je zpětná vazba ze studentských dotazníkových šetření. (Dotazník PF).

5.2.5 První lékařská fakulta (1LF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Pro studijní programy *Všeobecné lékařství* a *Zubní lékařství* bylo shledáno strukturované studium naprosto nevhodným, oba studijní programy pokračují šestiletým, respektive pětiletým studijním programem. V rámci reakreditace však zásadní reformou prošel studijní program *Zubní lékařství* v době, kdy Česká republika vstupovala do Evropské unie, a to z důvodu, aby jeho výuka byla kompatibilní s požadavky EU a vzdělání i profesní kvalifikace absolventů mohly být v zemích Evropské unie uznávány. Byla striktně oddělena výuka *Zubního lékařství* od výuky *Všeobecného lékařství*, byl snížen počet hodin všeobecných předmětů (a i v těch, které zůstaly, je zdůrazňována stomatologická problematika) a rozšířen počet hodin stomatologických předmětů s možností pracovat od prvního ročníku na fantomech. Cílem bylo vedle splnění požadavků Evropské unie na daný typ studia, aby program zajišťoval výchovu absolventů schopných samostatného výkonu povolání praktického zubního lékaře bez potřeby dalšího vzdělávání. Tato reforma platí pro všechny fakulty, které poskytují studijní program *Zubní lékařství* (tj. 1. lékařskou fakultu, Lékařskou fakultu v Hradci Králové a Lékařskou fakultu v Plzni).

Strukturované studium bylo na 1. lékařské fakultě zavedeno v nelékařských oborech, jeho zavedení se datuje do roku 2005/2006, kdy byly otevřeny navazující magisterské studijní programy.

Tabulka 13: Přehled studijních programů 1LF

bakalářské	Ošetrovatelství (obor: Všeobecná sestra), Porodní asistence (obor: Porodní asistentka), Specializace ve zdravotnictví (obory: Adiktologie, Ergoterapie, Fyzioterapie, Nutriční terapeut)
magisterské navazující	Specializace ve zdravotnictví (obory: Adiktologie, Ergoterapie, Intenzivní péče (nebylo vypsáno přijímací řízení), Nutriční specialista a Ošetrovatelská péče v anesteziologii, resuscitaci a intenzivní péči (nebylo vypsáno přijímací řízení)
magisterské dlouhé	Všeobecné lékařství, Zubní lékařství

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-14]

Dlouhé magisterské studijní programy *Všeobecné lékařství* a *Zubní lékařství* probíhají beze změn, mají stabilní kurikulum podléhající průběžnému vylepšování a hodnocení, avšak již v naprosto stabilním a vyzkoušeném prostředí.

V nelékařských studijních programech byl zvolen postup blízký „sendvičové metodě“, tedy specializace již v bakalářské formě je rozšířena o teoretické i speciální další předměty, případně prohlubování znalostí v již absolvovaných předmětech ve formě navazujících předmětů.

Návrat k nestrukturovanému studiu

Přestože studijní programy v nelékařských oborech vznikaly rovnou jako strukturované, fakulta v tomto pojetí neshledává žádné výhody, snad kromě lepší srovnatelnosti programů mezi jednotlivými vysokými školami a snazších přestupů mezi nimi. Z pohledu fakulty nevýhody převažují. Jako důvod uvádí, že jde o tzv. *profesní vzdělávání*, které vyžaduje jasné znalosti, dovednosti a kompetence definované v návaznosti na zákon 96/2004 Sb. Jedná se o studium rozsáhlé z hlediska povinné části a délky i obsahu praxí. Fakulta shledává vážný problém především v tom, že nejdříve proběhne prakticky zaměřené bakalářské studium, při kterém díky roz-

sahu odborných předmětů a praxe není velký prostor na teorii. Teprve poté následuje více teoretické magisterské studium. Pracovníci fakulty označili tento postup za probíhající „*v opačné logice, než má být*“.

Protože u nelékařských oborů chtějí všichni taktéž pokračovat v navazujícím magisterském studiu, vidí fakulta možnost koncipovat i tyto studijní programy jako dlouhé a nedělené magisterské jako výhodnější, a to po stránce administrativní i lepší logiky v návaznosti předmětů – od teoretických k praktickým. Mnohdy je dle výpovědi fakulty obtížné vysvětlit studentům a motivovat je, pakliže se v navazujícím magisterském studiu zpětně učí teorie k něčemu, co se učili již na úrovni bakalářské. (Dotazník 1LF)

I přes výše uvedené výhrady ke strukturovanému studiu nelékařských oborů uvádí fakulta, že bakalářské studium poskytuje kvalitní základní odborné způsobilosti pro výkon povolání, magisterské studium potom prohlubuje klinické kompetence a dovednosti a doplňuje teoretický základ. Ve svém dlouhodobém záměru pro období 2016 – 2020 si fakulta stanovila za cíl průběžně „*rozvíjet kurikula studijních programů, jak co do obsahu, tak co do jejich realizace a vnitřní provázanosti, v souladu se světovými trendy a standardy předních evropských lékařských fakult*“, „*s cílem maximální uplatnitelnosti našich absolventů v ČR i zahraničí*“ (DZ 1LF 2016-2020). O přechodu k dlouhému magisterskému studiu se dlouhodobý záměr fakulty nikterak nezmiňuje, a to i přes fakt, že Dlouhodobý – strategický záměr University Karlovy 2016 – 2020 v části věnované vzdělávací činnosti, cíli 2 (*Univerzita Karlova se profiluje jako otevřená, internacionalizovaná, výzkumná univerzita atraktivní v širokém spektru studijních programů a oborů*) je explicitně uvedeno, že bude dokončena analýza těch studijních programů a oborů, kde se zdá být vhodné navrátit se či přejít na dlouhý magisterský program namísto strukturovaného modelu bakalářského a následného magisterského studia¹⁰⁴. Dlužno uvést, že v nelékařských specializacích se jedná vesměs o regulovaná povolání, přičemž bakalářská kvalifikace je již dostatečnou.

Předčasné odchody ze studia

Z bakalářských studijních programů k 31. 10. 2014 předčasně odešlo 35 % studentů přijatých v období 2004-2010. Z toho z programu *Ošetřovatelství* 32%, z oborů spadajících do studijního programu *Specializace ve zdravotnictví* celkově 37%. Fakulta spatřuje problém předčasných odchodů již v tom, že studenti přicházejí nedostatečně připraveni ze středních škol, resp. velmi

¹⁰⁴ „*Dokončení analýzy vhodnosti případného návratu k nestrukturované podobě vybraných studijních programů, rozhodnutí o případech přechodu k dlouhému magisterskému studiu*“. (DZ UK 2016-2020).

záleží na tom, ze které střední školy přijdou, neboť studium v těchto programech fakulta hodnotí jako náročné. S problémy se potýkají zejména studenti „bez kvalitních základů přírodních věd a se slabou motivací a výkonností...“ (Dotazník 1LF)

Tabulka 3 v příloze 1 ukazuje, že více než polovina těch, kteří předčasně studium opustí, odejde v prvním ročníku studia, mezi 30 % a 40 % pak studium opustí ve druhém ročníku. 20 % studentů odejde, aniž by získali jediný kredit (viz tabulka 6 v příloze 1). Přitom téměř sto procent uchazečů prošlo ve sledovaném období přijímacím řízením (viz tabulka 4 v příloze 1), a z těch, kteří se dostavili k přijímací zkoušce, je nakonec přijato pouze necelých 40 %, jak ukazuje tabulka 5 v příloze 1.

Přitom fakulta uvádí, že stejně jako u dlouhých šesti a pěti letých studijních programů, studenti z kvalitních středních škol, převážně gymnázií, studují bez problémů, ostatní s problémy. Čísla naznačují, že v případě bakalářských studijních programů teprve studenti, kteří ukončí úspěšně první a druhý ročník studia, již s vysokou pravděpodobností studium také úspěšně ukončí. V prvním a druhém ročníku ale odejde předčasně ze studia asi jedna třetina ze zapsaných studentů.

Nejméně studentů odchází z dlouhého magisterského studijního programu *Zubní lékařství* a taktéž z navazujícího magisterského studia (viz tabulky 10–12 v příloze 1). V navazujících magisterských programech předčasně odchází podstatně nižší procento studentů (19 %) než v bakalářských programech či dlouhých magisterských, přičemž procento předčasných odchodů se příliš neliší mezi těmi, kteří absolvovali předchozí bakalářské studium na UK nebo na jiné vysoké škole (viz tabulka 13 v příloze 1). Fakulta uvádí jako jeden z důvodů předčasných odchodů ze studia nedostatek motivace, což považuje za důsledek neodpovídajícího ohodnocení absolventa magisterského studijního programu ve zdravotnictví. Jako další důvod uvádí rodinné problémy.

Průměrná délka studia

Univerzita Karlova realizuje na jednotlivých lékařských fakultách studijní programy téhož názvu. Uváděná čísla jsou tedy výsledkem všech programů ze všech pěti lékařských fakult UK, přesněji z těch fakult, které sledovaný program realizují. Např. v případě studijního programu *Všeobecné lékařství* se jedná o všech pět lékařských fakult. V případě programu *Zubní lékařství* o 1LF, LFHK a LFP. Bakalářské studijní programy *Ošetrovatelství* a *Specializace ve zdravotnictví* jsou poskytovány na 1LF, 2LF, 3LF.

Průměrná délka studijního programu *Všeobecné lékařství* téměř odpovídá standardní době studia (tj. šest let, tedy sedmdesát dva měsíců). V období 2009 -2011 činila 74,3 měsíce, absolvent,

který ukončil studia všeobecného lékařství na UK v letech 2012-2014, studoval v průměru 74 měsíců. Celkově za období let 2009 – 2014 přesáhla průměrná délka studia o 2,2 měsíce standardní dobu (činila 74,2 měsíců).

Průměrná délka studia absolventa *Zubního lékařství* je rovna standardní době studia, prakticky se ve sledovaném období neměnila.

V bakalářských studijních programech *Ošetrovatelství* a *Specializace ve zdravotnictví* je vývoj na UK opačný. V programech se standardní dobou tří let (tj. třiceti šesti měsíců) studoval absolvent z let 2009-2014 průměrně 37 měsíců (přesněji v obou programech 37,2 měsíců). Průměrná doba se však prodlužovala. Absolventi z let 2009 - 2011 v obou programech shodně studovali v průměru necelých 37 měsíců (36,6 měsíců), zatímco v období 2012 – 2014 činila průměrná délka v programu *Ošetrovatelství* i programu *Specializace ve zdravotnictví* 38 měsíců.

V případě navazujících magisterských programů *Specializace ve zdravotnictví* překračoval absolvent v období 2009–2014 standardní dobu studia o necelé dva měsíce. Průměrná doba studia byla 25,7 měsíce, přičemž rostla. Zatímco v letech 2009 - 2011 činila 24,7 měsíce, v období 2012 – 2014 již absolventi ukončili studium v průměru za 26,7 měsíce, tedy studovali o dva měsíce déle.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Strukturované studium přináší také otázku zpracování dvou závěrečných prací, a to na konci bakalářského a na konci navazujícího magisterského studijního programu. Fakulta uvádí, že administrativní nároky kladené na dvě práce ubírají studentům čas na práci. Řada studentů navazujícího magisterského studia si totiž neuvědomí výhodu pokračování v tématu, začnou znovu s tématem novým a poté jim chybí čas pro jeho hlubší zpracování. Volil-li by student v navazujícím magisterském studiu pokračování ve zvoleném tématu bakalářské práce, bylo by možné zvýšit kvalitu magisterské práce, ponořit se hlouběji do tématu pod vedením jednoho vedoucího a vidět vývoj a zrání studenta v delším čase a bylo by možné jej cíleněji podpořit. Je otázkou, do jaké míry by toto mohli ovlivnit sami vyučující.

Vertikální prostupnost

ILF se podle dostupných dat řadí mezi fakulty, které lehce překročily průměrný podíl studentů z jiných fakult či vysokých škol zapsaných do navazujícího magisterského studia, který na UK činí 30 %. Dle svého vyjádření fakulta studenty z jiných institucí ve všech nelékařských oborech vítá a považuje je za prospěšné zvýšení konkurence u přijímacího řízení, ve studiu pak

zvyšuje jeho náročnost a kvalitu.

Každý obor má přesně definované vstupní podmínky, a pokud je uchazeči splní, jsou přijati. U některých oborů však fakulta cítí horší teoretickou i praktickou připravenost ke studiu. Tyto rozdíly se snaží vyrovnávat a jako volitelné předměty zařazuje do navazujícího magisterského studia předměty, o kterých ví, že nejsou na jiných fakultách součástí bakalářských studijních programů.

Podíváme-li se podrobněji na studenty zapsané do navazujících magisterských programů v období let 2010-2012, pak pouze 56 % z nich absolvovalo bakalářské studium na 1LF. 14 % zapsaných studentů absolvovalo některou jinou fakultu UK, 30 % přišlo z jiné vysoké školy (viz tabulka 13 v příloze 1).

V letech 2012 a 2013 se na 1LF do navazujícího magisterského studia *Specializace ve zdravotnictví* hlásila více než polovina studentů z jiné vysoké školy. Mezi přijatými pak činil počet těchto studentů asi jednu třetinu. Tento poměr zůstal přibližně zachován i mezi zapsanými studenty, tedy oproti 2010–2012 se mírně zvýšil (viz tabulka 14 v příloze 1).

Kreditní systém

1LF využívá kreditního systému ECTS. Jeden rok představuje 60 kreditů, to představuje v bakalářském studiu celkem 180 ECTS kreditů, v navazujícím magisterském studiu 120 ECTS kreditů, šestileté nestrukturované studium *Všeobecného lékařství* představuje 360, pětileté nestrukturované studium *Zubního lékařství* 300 ECTS kreditů. Nicméně fakulta přínos kreditního systému pro sestavování studijních plánů nevidí, kurikulum je poměrně přesně dáno požadavky regulovaných povolání, naopak považuje kreditní systém za zbytečnou administrativní zátěž.

Sestavování studijních plánů

Studijní plán, určení studijní zátěže jednotlivých předmětů a přidělování kreditů probíhá tak, že garant připraví návrh studijního programu, proděkan pro studium jej zkontroluje a předloží kolegiu děkana. Děkan následně předkládá plán k projednání akademickému senátu a vědecké radě fakulty.

Fakulta není schopna dodržet na UK stanovený minimální procentuální poměr (deset procent) povinně volitelných a volitelných předmětů. Ten u lékařských i nelékařských studijních programů je díky závazné části studia snížen na pět procent, i těchto pět procent je problematické dodržet. (Dotazník 1LF).

5.2.6 Druhá lékařská fakulta (2LF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Do strukturovaného studia lze na 2. lékařské fakultě zařadit obor *Fyzioterapie*, akreditovaný od akademického roku 1998/1999 jako bakalářský a od roku 2005/2006 jako navazující magisterský. V rámci zavedení navazujícího magisterského studia bylo nutno přizpůsobit i obsah bakalářského studia. Celý proces byl provázen značnou administrativní zátěží v rámci akreditací i reakreditací obou stupňů studia.

Tabulka 14: Přehled studijních programů 2LF

Tabulka 14: PŘEHLED STUDIJNÍCH PROGRAMŮ 2LF	
bakalářské	Specializace ve zdravotnictví (obor Fyzioterapie) Ošetřovatelství (obor Všeobecná sestra)
magisterské navazující	Specializace ve zdravotnictví (obor Fyzioterapie)
magisterské dlouhé	Všeobecné lékařství

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-14]

Studijní program *Všeobecné lékařství* má na fakultě tradici již od roku 1954 a strukturované studium bylo pro tento typ programu shledáno naprosto nevhodným. Program pokračuje jako šestiletý. Studenti se v prvních třech letech zaměřují na teoretické a preklinické obory, které se stále více prolínají s výukou praktické medicíny. Od čtvrtého ročníku probíhá výuka v tzv. blokovém systému, který se zaměřuje na výuku v základních medicínských oborech interním lékařstvím počínaje, přes např. kožní a oční lékařství až po chirurgické obory, např. všeobecná chirurgie, ortopedie a traumatologie a další. Nedílnou součástí je také gynekologie a porodnictví. Velké obory – chirurgie, interní lékařství, gynekologie a porodnictví, pediatrie, veřejné zdravotnictví jsou pak státnicovými obory.

Studijní program *Zubní lékařství* není na fakultě vyučován.

Návrat k nestrukturovanému studiu

Zde se nejedná o návrat k nestrukturovanému studiu, neboť zásadní program, tj. *Všeobecné lékařství* nikdy strukturován nebyl a o strukturaci se ani neuvažuje. Nelékařské obory již byly koncipovány ve dvou cyklech, nebo pouze jako bakalářské. V případě 2LF se tedy následující úvahy mohou týkat pouze studia *Fyzioterapie*.

Za výhodu strukturované formy studia *Fyzioterapie* považuje fakulta dosažení vysokoškolského titulu u většího počtu studentů a kompatibilitu studijních programů a titulů v rámci všech zemí, které se k Boloňské deklaraci připojily. To vede i ke zvýšení mobilit jak na národní úrovni, tak i mezi obory. Z pohledu fakulty nevýhody ale převažují. Nestrukturovaný pětiletý magisterský studijní obor *Fyzioterapie* by zjednodušil přijímací řízení i státní zkoušky, včetně vypracování a následné obhajoby pouze jedné, tj. diplomové práce. Tím by se studenti i vyučující snadněji vyhnuli zdvojování všech těchto kroků, které jsou časově i personálně náročné. Kontinuální pětileté studium by též umožnilo redukci duplicity vyučované látky v navazujícím magisterském programu, kam přicházejí absolventi bakalářského studia z různých fakult, a proto je třeba, podle zkušeností fakulty, značnou část učiva z bakalářského programu nejdříve opakovat, aby byli všichni studenti na stejné úrovni, a teprve potom lze pokračovat dále. Vyjmutí duplicitního učiva ze studijních plánů by poskytlo značný prostor k cílenému rozšíření jak teoretické, tak hlavně praktické výuky studentů. Odpadlo by zpracovávání dvou kvalifikačních prací – bakalářské a diplomové, studenti by se mohli soustředit na jedinou závěrečnou diplomovou práci, na kterou budou kladeny větší nároky. Mělo by se vždy jednat výhradně o práce původní, experimentální.

Z výše uvedených důvodů se k této otázce fakulta jednoznačně vyjádřila v dotazníku: „*V oblasti studia fyzioterapie se jednoznačně přikláníme ke znovuzavedení pětiletého kontinuálního magisterského studia fyzioterapie.*“ (Dotazník2LF). Toto by však vyžadovalo hlubší analýzu, neboť i na jiných evropských vysokých školách je studium *Fyzioterapie* koncipováno jako bakalářské.

Předčasné odchody ze studia

Data týkající se studia v magisterském programu *Všeobecné lékařství* hovoří o více než jedné čtvrtině studentů, kteří se zapsali do 1. ročníku mezi roky 2004 - 2007, ale ze studia předčasně odešli, a to i přesto, že fakulta klade důraz na výběr kvalitních uchazečů o studium a studenty pozitivně motivuje k dobrým výkonům. Toto číslo nemusí být konečné, neboť více než jedna pětina těchto studentů ještě v roce 2014 studovala. Důvody nedokončení jsou podle fakulty

různé, mezi nejčastějšími uvádí 2LF nezvládnutí studia, podcenění vysokých nároků, nedisciplinovanost. Následují důvody rodinného charakteru a další méně časté příčiny jako např. nemoc.

S dokončením bakalářského studia mají v průměru studenti problémy pouze mírně menší (26 % odejde předčasně). Horší je situace v programu *Ošetrovatelství*, kde studium na 2LF nedokončila a odešla k 31. 10. 2014 více než jedna třetina studentů, kteří se zapsali mezi roky 2004 - 2010. Lepší byla ve sledovaném období situace u studia *Fyzioterapie*, kdy ze studia předčasně odešla jedna pětina (21 %) studentů. (Viz tabulka 2 v příloze 1).

Nejlepší je dokončování studia v případě navazujícího magisterského programu *Fyzioterapie*, zde odchází bez ukončení studia z 2LF pouze 9 % studentů (viz tabulka 12 v příloze 1). I fakulta uvádí, že s tímto typem studia nejsou problémy: „*Pokud ojedinelí studenti končí studium později, jde v naprosté většině případů o studenty, kteří stázovali v zahraničí a dokončují si vzdělání na naší fakultě se zpožděním, případně o studentky, které v době studia založily rodinu.*“

Tabulka 12 v příloze 1 ukazuje, že na výši odchodů z navazujícího magisterského studia nemá vliv absolvovaná škola bakalářského studia, navíc počet studentů z jiné vysoké školy je nízký, proto ani nemá smysl vyjadřovat procenty počet těch, kteří přišli z jiné vysoké školy a studium předčasně opustili (viz tabulka 12 v příloze 1).

Průměrná délka studia¹⁰⁵

Průměrná délka studijního programu *Všeobecné lékařství* téměř odpovídá standardní době studia (tj. šest let, tedy sedmdesát dva měsíců). V období 2009 - 2011 činila 74,3 měsíce, absolvent, který ukončil studia všeobecného lékařství na UK v letech 2012 - 2014, studoval v průměru 74 měsíců. Celkově za období let 2009 – 2014 přesáhla průměrná délka studia o 2,2 měsíce standardní dobu (činila 74,2 měsíců).

V bakalářských studijních programech *Ošetrovatelství* a *Specializace ve zdravotnictví* je vývoj na UK opačný. V programech se standardní dobou tří let (tj. třiceti šesti měsíců) studoval absolvent z let 2009-2014 průměrně 37 měsíců. Průměrná doba se však prodlužovala. Absolventi z let 2009 - 2011 v obou programech shodně studovali v průměru necelých 37 měsíců (36,6 měsíců), zatímco v období 2012 – 2014 činila průměrná délka studia 38 měsíců.

¹⁰⁵ Do výsledných čísel vstupují údaje ze všech lékařských fakult UK, na kterých je studijní program realizován. Proto následující text je v případě těch programů, které jsou realizovány na více fakultách, obdobný.

V případě navazujících magisterských programů *Specializace ve zdravotnictví* překračoval absolvent v období let 2009 – 2014 standardní dobu studia o necelé dva měsíce. Průměrná doba studia rostla. Zatímco v letech 2009 - 2011 činila 24,7 měsíce, v období 2012 – 2014 již absolventi ukončili studium v průměru za 26,7 měsíce, tedy studovali o dva měsíce déle.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Se studiem ve strukturovaném programu je nedílně spjata i zpracovávání dvou závěrečných prací (bakalářské a diplomové). Za „*relativní klad*“ mohou být pokládány nižší nároky kladené na zpracování bakalářské práce, kde fakulta uvedla, že vyžaduje „*pouze rešerši literatury na dané téma a zpracování kazuistiky, ale není podmínkou vypracování vlastní experimentální práce jako u práce diplomové*“. Fakulta dále uvádí, že „*tím podmínky pro vypracování a obhájení bakalářské práce splní větší počet studentů*“. Nicméně podle 2LF záporny „*jednoznačně převládají*“. Zajištění zpracování více než 50 závěrečných prací ročně klade vysoké nároky nejen na pracovníky fakulty, kteří práce vedou a oponují je, ale i na pacienty/klienty, kteří se účastní studií. To je spojeno i s nemalou administrativou, jakou představují informované souhlasy, dále např. souhlas etické komise fakulty atd. (Dotazník 2LF).

Zbytečná zátěž je i na straně studentů. Fakulta uvádí: „*Ne vždy bakalářská práce představuje základ budoucí diplomové práce. Většina studentů v průběhu pětiletého studia zpracovává dva různé projekty, místo toho aby se věnovali projektu jednomu, o to silnějšímu, experimentálnímu – tj. původnímu a lépe zpracovanému, s potenciálem k publikaci v recenzovaném časopise, což může pro řadu studentů představovat základ budoucí práce disertační. Redukce méně kvalitních bakalářských prací a koncentrace studentů i vyučujících na kvalitnější diplomové (v drtivé většině původní experimentální práce) může potencionálně vyústit ve větší počet impaktovaných publikací a WoS citací, což přinese benefit celé univerzitě.*“ Je otázkou, zda by bylo možné studenty bakalářského studia, kteří jsou rozhodnuti pokračovat v navazujícím magisterském studijním programu, již při výběru tématu bakalářské práce upozorňovat a motivovat, aby jej vybírali i s ohledem na to, aby v něm mohli pokračovat v rámci diplomové práce v případném plánovaném navazujícím studiu.

Prostupnost vertikální

V otázce vertikální prostupnosti 2LF dle svého vyjádření nechce navyšovat počty studentů, kteří přicházejí z jiných fakult UK či jiných vysokých škol. Vzhledem k omezené kapacitě fakulty chce

„udržet stávající počet studentů, který stále umožňuje dobrou kvalitu výuky při dostatečné ekonomické rentabilitě“. Studenti jsou přijati k dalšímu studiu na základě standardního přijímacího řízení. Poměr studentů přijatých z některé fakulty UK vzhledem k absolventům jiné vysoké školy mezi roky 2010–2012 činil 53 % absolventů UK oproti 47 % absolventům jiné vysoké školy (viz tabulka 13 v příloze 1).

Vyšší úspěšnost při přijímacím řízení mají absolventi Univerzity Karlovy, z nichž byla přijata v období 2012–2013 jedna pětina. Z absolventů jiných škol pouze 6%. Ke studiu se zapsalo téměř

90 % přijatých absolventů UK (oproti 70 % těch, kteří byli přijati po absolvování jiné vysoké školy). Poměr zapsaných studentů, kteří absolvovali UK, a těch, kteří absolvovali jinou vysokou školu, se v letech 2012 - 2013 (oproti období 2010 - 2012) posunul ve prospěch studentů UK, a to na 74 % zapsaných z UK a 26 % studentů zapsaných do navazujícího magisterského studia z jiné vysoké školy. Viz tabulky 13 a 14 v příloze 1.

Testy přijímacího řízení jsou dle vyjádření fakulty náročné. Z těch, kteří se dostavili k přijímacímu řízení, přijala fakulta pouze 12 %, vzhledem k těm, kteří se zapsali, činil tento podíl pouze 10 %. (Viz tabulka 14 v příloze 1).

Přestože písemný test na navazující magisterské studium je relativně náročný, je úroveň přijatých uchazečů z hlediska jejich teoretických znalostí i praktických schopností v prvním ročníku navazujícího magisterského studia velmi rozdílná, rozdíly jsou pak vyrovnávány v průběhu celého navazujícího magisterského studia. Vyrovnávací kurzy fakulta neprovádí. (Dotazník2LF).

Kreditní systém

Ve svém Dlouhodobém záměru pro období 2016–2020 fakulta uvedla: „*Kreditní systém usnadňuje prostupnost na úrovni fakult, univerzit i mezinárodně*“. Nicméně přínos v jeho využívání fakulta neshledává: „*Spíše studentům znesnadňuje život. Povinné předměty musí stejně absolvovat, a kreditní systém se snad uplatní jen při naplnění povinně volitelných předmětů, i když bychom se bez toho velmi dobře obešli.*“ (Dotazník2LF).

Při tvorbě studijních plánů vychází 2LF z předpisů daných akreditací studijních programů. V oboru fyzioterapie je dodrženo obvyklé základní rozdělení kreditů, bakalářský program 180 ECTS kreditů, navazující magisterský program 120 ECTS kreditů. V oboru Všeobecného lékařství je kreditní systém plně uplatňován v souladu s pravidly a akreditací oboru. Každý rok student získává 60 kreditů, které jsou distribuovány podle závažnosti a obtížnosti daných předmětů.

Sestavování studijních plánů

Na sestavování studijního plánu, určování studijní zátěže jednotlivým předmětům a přidělování kreditů se podílí garant oboru a proděkan pro studium po dohodě s vedoucími jednotlivých oborů. Kurikulum je projednáno na kolegiu děkana.

5.2.7 Třetí lékařská fakulta (3LF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

I 3LF využila, obdobně jako ostatní lékařské fakulty, možnosti zavést bakalářské studijní programy, které jsou koncipovány jako příprava na příslušná zdravotnická povolání, pro jejichž výkon poskytují odbornou způsobilost.

Tabulka 15: Přehled studijních programů 3LF

bakalářské	Ošetřovatelství (obor Všeobecná zdravotní setra) Specializace ve zdravotnictví (obory Fyzioterapie, Dentální hygienistka, Veřejné zdravotnictví)
magisterské navazující	----
magisterské dlouhé	Všeobecné lékařství

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-14]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Fakulta neposkytuje žádné navazující magisterské programy, nemá tedy strukturované studium.

Na magisterské úrovni existuje jediný, nestrukturovaný, studijní program *Všeobecné lékařství*. Zásadní reforma kurikula v programu *Všeobecné lékařství* proběhla v akademickém roce 1996/1997, kdy tradiční způsob výuky medicíny byl nahrazen integrovaným a problémově orientovaným studiem, které umožňuje studentům získat integrované znalosti v teoretických a

preklinických oborech. Se základními klinickými problémy se student seznamuje formou problémově orientovaného studia a klinický výcvik směřuje nejen k aplikaci teoretických poznatků, ale i k osvojení praktických dovedností. Aktualizovaná verze kurikula probíhá od roku 2011/2013, hlavním cílem bylo posílit klinickou přípravu v posledním roce studia.

Předčasné odchody ze studia

Z bakalářských studijních programů předčasně odešlo 22 % studentů, kteří se zapsali v období 2004–2010 (data byla sebrána k 31. 10. 2014). Z toho z programu *Ošetrovatelství* 18 %, z oborů spadajících do studijního programu *Specializace ve zdravotnictví* celkově 26 %. (Viz Tab. 5). Fakulta považuje takovou úspěšnost svých studentů za uspokojivou. Podle ní jsou mezi neúspěšnými studenty ti, kdo odcházejí z rodinných důvodů (např. v kombinované formě studia), část studentů taktéž mění své priority.

Tabulka 3 v příloze 1 ukazuje, že nejvíce studentů odejde v prvním ročníku bakalářského studia (téměř 60 % odchodů z programu *Ošetrovatelství* a téměř 80 % ze studijního programu *Specializace ve zdravotnictví*). Sedmdesát procent předčasných odchodů je v prvním ročníku, dalších dvacet procent pak studium opustí ve druhém ročníku (viz tabulka 3 v příloze 1). Více než jedna čtvrtina (27 %) z těch, kteří předčasně opustí studium, nezískala ani jeden kredit (viz tabulka 6 v příloze 1). Přitom sto procent uchazečů prošlo ve sledovaném období přijímacím řízením (viz tabulka 4 v příloze 1), a z těch, kteří se dostavili k přijímací zkoušce, je nakonec přijato pouze 23 %, jak ukazuje tabulka 5 v příloze 1.

U dlouhého magisterského programu „*Všeobecné lékařství*“ byli zkoumáni studenti, kteří se zapsali ke studiu v období 2004 - 2007 (Tab. 8). Z nich k 31. říjnu 2014 odešla téměř jedna třetina (32%). Studium je vysoce výběrové, ke studiu je přijato pouze o něco více než jedna třetina zájemců¹⁰⁶ (36 %). Bez přijímací zkoušky je přijata zhruba jedna čtvrtina studentů (26 %). 3LF k tomu uvádí: „*Z dlouhodobého pohledu je úspěšnost dokončení magisterského studijního programu v řádném termínu stabilní, pohybuje se kolem 60 - 70 %. Domníváme se, že tento poměr reflektuje jednak náročnost studia, dále také vyvrátní a sebereflexi studentů (studenti si během např. praktických stáží uvědomí, že lékařství se věnovat nechtějí). [...] Z dlouhodobého pohledu jsme s absolutními čísly i trendem spokojeni*“ (Dotazník 3LF). Necelých 60 % studentů odejde během prvního ročníku, dalších 20 % ve druhém. Ve srovnání s ostatními

¹⁰⁶ Mezi tyto studenty nejsou započítáni ti, kteří se nedostavili k přijímacímu řízení.

lékařskými fakultami odchází více (10 %) studentů ještě ve čtvrtém ročníku, u ostatních lékařských fakult je to mezi 1–5 % (viz tabulka 10 v příloze 1).

Průměrná délka studia¹⁰⁷

Průměrná délka studijního programu *Všeobecné lékařství* téměř odpovídá standardní době studia (tj. šest let, tedy sedmdesát dva měsíců). V období 2009 - 2011 činila 74,3 měsíce, absolvent, který ukončil studia všeobecného lékařství na UK v letech 2012 - 2014, studoval v průměru 74 měsíců. Celkově za období let 2009 – 2014 přesáhla průměrná délka studia o 2,2 měsíce standardní dobu (činila 74,2 měsíců).

V bakalářských studijních programech *Ošetrovatelství* a *Specializace ve zdravotnictví* je vývoj na UK opačný. V programech se standardní dobou tří let (tj. třiceti šesti měsíců) studoval absolvent z let 2009 - 2014 průměrně 37 měsíců. Průměrná doba se však prodlužovala. Absolventi z let 2009 - 2011 v obou programech shodně studovali v průměru necelých 37 měsíců (36,6 měsíců), zatímco v období 2012 – 2014 činila průměrná délka studia 38 měsíců.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Na 3LF se v bakalářském programu zpracovává závěrečná práce, navazující magisterský program fakulta neposkytuje, tento problém tedy nenastává. V magisterském programu *Všeobecné lékařství* se závěrečná (diplomová) práce nezpracovává.

Vertikální prostupnost

Na otázku, na jakých fakultách absolventi bakalářských studijních programů pokračují ve studiu, uvedenou v podkladovém dotazníku, nevedla 3LF žádnou odpověď. Z Informačního systému lze vygenerovat data pouze z pohledu fakulty, která studenty přijímá a 3LF neposkytuje žádné navazující magisterské programy.

Kreditní systém

Tím, že studium *Všeobecného lékařství* má poměrně přesně determinované kurikulum, je přínos kreditního systému omezený. Fakulta jej spatřuje v horizontální prostupnosti, tj. možnosti zaplat si či poskytnout některý předmět z jiné fakulty/jiné fakultě.

¹⁰⁷ Do výsledných čísel vstupují údaje ze všech lékařských fakult UK, na kterých je studijní program realizován. Proto následující text je v případě těch programů, které jsou realizovány na více fakultách, obdobný.

Sestavování studijních plánů

Studijní plány vycházejí z obvyklého obsahu a rozsahu výuky daného nařízením Evropské unie v oblasti lékařství. Kredity jsou přidělovány na základě počtu výukových hodin. Na sestavování studijního plánu se podílí vyučující, garanti a proděkan pro studium a výuku.

5.2.8 Lékařská fakulta v Plzni (LFP)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Lékařská fakulta v Plzni náleží mezi jediné dvě fakulty Univerzity Karlovy, které poskytují pouze dlouhé magisterské studijní programy.

Dle vyjádření fakulty (obdobného jako v případě ostatních lékařských fakult) není ani *Všeobecné lékařství* ani *Zubní lékařství* vhodné ke strukturaci. Mezi klady tohoto přístupu náleží jasný navazující postup vyučované látky mezi jednotlivými ročníky a lepší možnost rozčlenění dle závažnosti učiva. Tímto postupem se zamezí zbytečné akumulaci vyučované látky do závěrečné zkoušky ve třetím ročníku. Zápory nejsou z pohledu fakulty spatřovány. (Dotazník LFP).

Student musí mít po prvních třech ročnících studia splněné všechny povinné (převážně teoretické) předměty, aby mohl postoupit do čtvrtého ročníku. Je tedy oddělena teoretická část od preklinické a klinické. (Dotazník LFP).

Tabulka 16: Přehled studijních programů LFP

bakalářské	-----
magisterské navazující	-----
magisterské dlouhé	Všeobecné lékařství Zubní lékařství

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-14]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Tato otázka se LFP netýká, neboť programy *Všeobecné lékařství* a *Zubní lékařství*, nikdy strukturovány nebyly a o strukturaci se neuvažuje, bakalářské či navazující magisterské studijní programy ve zdravotních oborech fakulta neposkytuje.

Předčasné odchody ze studia

„Naši studenti nemají problém s dokončováním studia, pokud student neukončí studium hned po šestém ročníku, má ještě dva roky na ukončení studia v rámci dvouleté lhůty ke složení státních zkoušek. Případy studentů, kteří ani v této době studium nedokončí, jsou ojedinělé [...] bývají obvykle způsobené tím, že studenti nejsou dostatečně připraveni a celou situaci podcení“ (Dotazník LFP).

Situace při hodnocení posluchačů *Zubního lékařství* bývá ještě lepší. LFP se k tomuto programu nevyjádřila, nicméně o toto studium je velký zájem a fakulty mají možnost přijmout opravdu kvalitní uchazeče.

Průměrná délka studia¹⁰⁸

Průměrná délka studijního programu *Všeobecné lékařství* téměř odpovídá standardní době studia (tj. šest let, tedy sedmdesát dva měsíců). V období 2009 - 2011 činila 74,3 měsíce, absolvent, který ukončil studia všeobecného lékařství na UK v letech 2012 - 2014, studoval v průměru 74 měsíců. Celkově za období let 2009 – 2014 přesáhla průměrná délka studia o 2,2 měsíce standardní dobu (činila 74,2 měsíců).

Průměrná délka studia absolventa *Zubního lékařství* je rovna standardní době studia, prakticky se ve sledovaném období neměnila.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Tato otázka není pro LFP relevantní, fakulta poskytuje pouze nestrukturované studijní programy.

Prostupnost vertikální

Fakulta označila otázky v této části dotazníku za nerelevantní.

¹⁰⁸ Do výsledných čísel vstupují údaje ze všech lékařských fakult UK, na kterých je studijní program realizován. Proto následující text je v případě těch programů, které jsou realizovány na více fakultách, obdobný.

Kreditní systém

Počet kreditů je rozdělován podle počtu odučených hodin a podle náročnosti předmětu. Kreditní systém umožňuje studentům upravit si plnění studijních povinností podle jejich uvážení. Tento systém je přínosem pro zodpovědné studenty.

Sestavování studijních plánů

Na sestavování studijního plánu se podílí proděkan pro studium, vedoucí studijního oddělení a garant předmětu (Dotazník LFP). Fakulta nezmínila vůbec zapojení garanta studijního programu.

5.2.9 Lékařská fakulta v Hradci Králové (LFHK)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Restrukturace studia ve smyslu Boloňského procesu neproběhla. Na LFHK jsou vyučovány následující studijní programy

V kombinovaných bakalářských studijních programech *Ošetřovatelství* a *Specializace ve zdravotnictví - Fyzioterapie* byl zaznamenán výrazný pokles zájmu, který se projevil i na kvalitě uchazečů a častějším ukončení studia v 1. ročníku. Častější je i individuální studijní plán. To vedlo fakultu k rozhodnutí tyto programy utlumit¹⁰⁹. (Dotazník LFHK).

Tabulka 17: Přehled studijních programů LFHK

bakalářské	Specializace ve zdravotnictví (obor <i>Fyzioterapie</i>) Ošetřovatelství (obor <i>Všeobecná sestra</i>)
magisterské navazující	-----

¹⁰⁹ Program *Specializace ve zdravotnictví - Fyzioterapie* již fakulta nenabízí, program *Ošetřovatelství – Všeobecná zdravotní sestra* je stále otevřen.

magisterské dlouhé	Všeobecné lékařství Zubní lékařství
--------------------	--

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-14]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Zde se nejedná o návratu k nestrukturovanému studiu, neboť zásadní programy, tj. *Všeobecné lékařství* a *Zubní lékařství* nikdy strukturovány nebyly a o strukturaci se neuvažuje. Nelékařské obory byly koncipovány jako bakalářské a jsou utlumovány. Navazující magisterské studijní programy fakulta neposkytuje (Dotazník LFHK).

Předčasné odchody ze studia

„Sledování úspěšnosti studentů *Všeobecného lékařství* v průběhu celého studia ukazuje, že pro studenty je kritický první rok“, uvádí LFHK ve vyplněném dotazníku, „kdy zjišťují, že studium medicíny je velmi náročné a část končí úplně (mezi 10-15 %) a část má opakovaný zápis předmětů. Ve vyšších ročnících je počet neuspěvších studentů už významně nižší, v 6. ročníku někteří studenti využívají dvouleté lhůty pro dokončení SZK [státní závěrečné zkoušky]“ (Dotazník LFHK).

Odlišná je situace při hodnocení posluchačů *Zubního lékařství*, kde jsou dle vyjádření fakulty obvykle neúspěšní pouze jednotlivci, což je dáno velkým počtem zájemců a možnostmi přijmout opravdu kvalitní uchazeče.

Průměrná délka studia¹¹⁰

Průměrná délka studijního programu *Všeobecné lékařství* téměř odpovídá standardní době studia (tj. šest let, tedy sedmdesát dva měsíců). V období 2009-2011 činila 74,3 měsíce, absolvent, který ukončil studia všeobecného lékařství na UK v letech 2012-2014, studoval v průměru 74 měsíců. Celkově za období let 2009 – 2014 přesáhla průměrná délka studia o 2,2 měsíce standardní dobu (činila 74,2 měsíců).

Průměrná délka studia absolventa *Zubního lékařství* je rovna standardní době studia, prakticky se ve sledovaném období neměnila.

V bakalářských studijních programech *Ošetřovatelství* a *Specializace ve zdravotnictví* je vývoj

¹¹⁰ Do výsledných čísel vstupují údaje ze všech lékařských fakult UK, na kterých je studijní program realizován. Proto následující text je v případě těch programů, které jsou realizovány na více fakultách, obdobný.

na UK opačný. V programech se standardní dobou tří let (tj. třiceti šesti měsíců) studoval absolvent z let 2009-2014 průměrně 37 měsíců. Průměrná doba se však prodlužovala. Absolventi z let 2009-2011 v obou programech shodně studovali v průměru necelých 37 měsíců (36,6 měsíců), zatímco v období 2012 – 2014 činila průměrná délka studia 38 měsíců.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Tato otázka není pro LFHK relevantní, fakulta neposkytuje navazující magisterské programy.

Prostupnost vertikální

Protože LFHK neposkytuje navazující magisterské studijní programy, nepřijímá studenty, kteří ukončili bakalářská studia na jiné fakultě či univerzitě. Naopak, některé absolventky programu *Ošetrovatelství* pokračují v navazujícím magisterském studiu buď na jiných lékařských fakultách v ČR, nebo na fakultách s podobným zaměřením (Dotazník LFHK). Kolik takových studentek je, nelze z Informačního systému UK zjistit.

Kreditní systém

Při přípravě přechodu na kreditní systém bylo dohodou mezi lékařskými fakultami stanoveno, kolik kreditů připadá na volitelné předměty. Při tvorbě plánu studijního programu *Všeobecné lékařství* se vycházelo ze zkušeností. Drtivou většinu předmětů musí student absolvovat povinně, a to ještě v určité návaznosti. Při snaze zachovat doporučený průběh studia se 60 kredity na jeden standardní rok studia (tj. 360 pro *Všeobecné lékařství* a 300 pro *Zubní lékařství*) a s více méně pevným řazením povinných předmětů je počet kreditů stanovován podle výukové zátěže a s přihlédnutím k náročnosti předmětu. U volitelných předmětů je počet kreditů vcelku uniformní – za 15 hodin jeden kredit. Dle vyjádření fakulty zavedení kreditního systému žádné výhody nepřineslo, naopak LFHK hovoří spíše o komplikacích.

Sestavování studijních plánů

Náplň studia je striktně dána požadavky na absolventa. K diskusi fakultě zbývá forma, jakou cílů vzdělávání dosáhnout, a jak zachovat poměr mezi zaváděním nových poznatků a základními znalostmi. Dílčí změny připravuje pověřený garant studijního programu, projednává je s garanty předmětů, seznámí s nimi Akademický senát a jeho prostřednictvím i studenty. Vlastní schválení změny přísluší Vědecké radě.

Pokud jde o koncepčnější změny, berou se v potaz názory garantů předmětů, připomínky studentů a na základě toho připravuje návrh komise složená jak ze zástupců studentů, tak učitelů a vedení fakulty. Návrh pak prochází obdobným diskusním kolečkem jako dílčí změny.

5.2.10 Farmaceutická fakulta v Hradci Králové (FAF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Magisterský studijní program *Farmacie* vždy byl a bude pětiletým nestrukturovaným studijním programem, což koresponduje s požadavky danými *Směrnicí Evropského parlamentu a Rady 2005/36/ES ze dne 6. července 2005 o uznávání odborných kvalifikací*¹¹¹.

Tříletý bakalářský studijní program *Zdravotnická bioanalytika* a na něj navazující dvouletý magisterský program *Zdravotnická bioanalytika* vznikly po roce 2000 jako zcela nové studijní programy. Původně bylo studium zamýšleno jako pětiletý nedělený magisterský studijní program, nicméně nakonec bylo koncipováno jako strukturované, bakalářské a na něj navazující magisterské.

Základní specializační předměty jsou vyučovány již v bakalářském studiu. Tento postup se dle sdělení fakulty osvědčil, umožňuje studentovi větší variabilitu, neboť postačuje, aby ukončil bakalářské studium, a získává kvalifikaci. Určité problémy mohou nastat při přechodu mezi bakalářským a magisterským typem studia, zejména se sladěním časového harmonogramu, pokud studenti neukončují svá bakalářská studia v termínu. Do tohoto studia se hlásí studenti z celé České republiky. Tabulka 14 v příloze 1 ukazuje, že mezi studenty, kteří se zapsali do navazujícího magisterského programu v letech 2010–2012 bylo téměř 40 % absolventů bakalářského studia jiné vysoké školy. Dle statistik přijímacího řízení z let 2012-2013 (viz tabulka 15 v příloze 1) se ke studiu v navazujícím magisterském programu *Zdravotnická bioanalytika* hlásilo téměř 60 % uchazečů, kteří absolvovali bakalářské studium na jiné vysoké škole, mezi zapsanými pak tvořili absolventi odjinud o něco více než jednu třetinu.

Tabulka 18: Přehled studijních programů FaF

bakalářské	Zdravotnická bioanalytika (obor: Zdravotní laborant)
------------	--

¹¹¹ Směrnice 2005/36/ES vstoupila v platnost 20. října 2005 a měla být implementována do 20. října 2007. Poslední změny zavedené směrnicí 2013/55/EU vstoupily v platnost 17. ledna 2014 a implementovány do 18. ledna 2016.

magisterské navazující	Zdravotnická bioanalytika (obor: Odborný pracovník v laboratorních metodách)
magisterské dlouhé	Farmacie

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2016-05-22]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Ve studijním programu *Zdravotnická bioanalytika* FaF o návratu k dlouhému magisterskému programu neuvažuje, studium je ze své podstaty strukturované.

Předčasné odchody ze studia

V letech 2004–2010 se dostavilo k přijímací zkoušce zhruba 1500 uchazečů, přijato bylo necelých 70 % (žádný uchazeč nebyl přijat bez přijímací zkoušky). Ke studiu se zapsalo 64 % (viz tabulka 5 v příloze 1) přijatých. Tedy z těch, kteří se ke studiu přihlásili a dostavili se k přijímací zkoušce, se nakonec zapsala méně než jedna polovina (44 %), konkrétně 684 studentů. Přes značnou výběrovost však jedna polovina přijatých studentů studium předčasně opustila, přičemž 14 % z těch, kteří odešli, nezískalo ani jeden kredit (viz tabulka 6 v příloze 1, údaje k červnu 2014).

Jako důvod vysokého počtu neúspěšných studentů FaF uvádí především nízkou kvalitu znalostí studentů, kteří si tento obor volí, a také fakt, že mnoho studentů volí studium v kombinované formě. Ti pak často zanechají studia v důsledku pracovních či osobních povinností a/nebo problémů.

Od roku 2011 již FaF začala přijímat uchazeče do bakalářského studijního programu bez přijímací zkoušky. V roce 2011 a 2012 tak bylo přijato 40 % uchazečů, v roce 2013 dokonce 80 %. Lze se domnívat, že tímto počet předčasných odchodů ze studia může ještě více narůst.

Podstatně méně studentů odchází předčasně z dlouhého magisterského studijního programu *Farmacie*. Z těch, kteří se ke studiu zapsali v letech 2004-2007, studium opustilo 22 % (viz tabulka 8 v příloze 1, údaje k 31. 10. 2014). Z těch, kteří opustili studium, odešlo 43 % v prvním ročníku, třetina ve druhém, 17 % ve třetím, zbývajících 8 % ve čtvrtém a vyšším. Jako důvod zhruba třiceti procentní studijní neúspěšnosti FaF vidí náročné studium, na něž nejsou absolventi středních škol dostatečně připraveni.

Nejlépe si vedou studenti navazujících magisterských programů *Zdravotnická bioanalytika*. Z těch, kteří se ke studiu zapsali v letech 2004 - 2010, odešlo předčasně jenom 7 % (viz tabulka 12 v příloze 1, údaje k 31. 10. 2014). V tomto studiu byla asi jedna třetina studentů, kteří

absolvovali bakalářské studium na jiné vysoké škole (mezi studenty přijatými v letech 2009–2010 již tento podíl činil téměř 40 %) a 40–60 % uchazečů bylo v letech 2006–2011 přijato bez přijímací zkoušky, v letech 2012 a 2013 asi jedna třetina (viz tabulka 13 v příloze 1). Tabulka 17 v příloze 1 pak ukazuje, že z těch absolventů bakalářského studijního programu na FaF, kteří se rozhodli pokračovat ve studiu v navazujícím magisterském studijním programu, byli přijati a ke studiu se zapsali, odejdou předčasně pouze 2 %.

Průměrná délka studia

Průměrná délka studia v bakalářském studijním programu *Zdravotnická bioanalytika* absolventů z let 2012–2014 zhruba odpovídá standardní době studia (36 měsíců), viz tabulka 18 v příloze 1. V období 2009 - 2011 činila více než 39 měsíců, došlo tedy k jejímu zkrácení, což je případ spíše výjimečný, ve většině studijních programů se ve druhém sledovaném období studuje déle. Průměrný absolvent bakalářského studijního programu na UK v období 2012 - 2014 studoval více než 40 měsíců. Za celé sledované období (2009 - 2014) délka studia mírně přesáhla 38 měsíců, což je také méně než činí průměr UK v tomto období (39, 5 měsíce).

V navazujícím magisterském studijním programu bakalářském *Zdravotnická bioanalytika* průměrná doba studia po celé sledované období nepřesáhla standardní dobu, tj. 24 měsíců.

Ve studijním programu *Farmacie* ukončují absolventi z let 2009-2014 v průměru ve standardní době studia, která činí pět let (tj. šedesát měsíců).

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Součástí státní závěrečné zkoušky v bakalářském studijním programu *Zdravotnická bioanalytika* patří zpracování závěrečné bakalářské práce. Mezi kladné stránky zpracování bakalářské práce FaF řadí, že se studenti již při bakalářské práci seznámí s principy vědecké práce a získají jisté zkušenosti z laboratoře. Jako nevýhodu uvádí, že zpracování práce je časově náročné pro studenta, pro školitele, oponenty a komisi pro obhajoby. FaF v dotazníku uvedla: „*Vzhledem k nedostatku času jsou bakalářské práce často méně kvalitní a nemají velký přínos pro studenty ani pracoviště. Pokud by se mohly bakalářské práce zrušit, bylo by to prospěšné*“. Za dostatečné by fakulta považovala vykonání státní závěrečné zkoušky z vybraných předmětů. Zde je třeba uvést, že ani zákon o vysokých školách ani studijní předpisy UK explicitně zpracování bakalářské práce nepožadují. Hovoří o tom, že tato práce je „zpravidla“ součástí ukončování studia.

Vertikální prostupnost

V současné době je počet studentů navazujícího programu limitován mechanismy financování na národní úrovni (tj. fakulta dostane z ministerstva školství finanční prostředky pouze na určitý počet tzv. „financovatelných“ studentů. Dle svého vyjádření by FaF preferovala mít více financovatelných studentů v navazujícím magisterském programu, který by naplnila, neboť se hlásí absolventi bakalářského studia z celé České republiky a jejich studijní úspěšnost je vysoká. Určitým omezením by do určité míry zůstaly kapacitní a prostorové možnosti fakulty.

Pro přijetí je zásadní přijímací řízení a podmínkou přijetí je také předchozí absolvování bakalářského studijního programu, jehož absolventi mají oprávnění vykonávat zdravotnické povolání zdravotního laboranta. Jak dokládají statistiky a jak uvádí v dotazníku FaF, „*absolventi bakalářského studia z jiných škol většinou mají méně rozsáhlé znalosti a tím menší šanci projít přijímacím řízením*“ (Dotazník FaF).

Kreditní systém

FaF má zaveden kreditní systém. Jeden akademický rok odpovídá 60 kreditům ECTS. Kredity jsou přidělovány jednotlivým předmětům v návaznosti na počet hodin a s přihlédnutím k významnosti předmětu pro obor studia.

Dle vyjádření v dotazníku, ve studijním programu *Farmacie*, kdy je nutno zachovat logickou návaznost výuky i absolvování jednotlivých předmětů, fakulta uvádí, že (podobně jako v lékařských studijních programech) „*kreditní systém samotnému studiu nijak neprospěl a sestavování studijních plánů spíše komplikuje*“.

Sestavování studijních plánů

FaF uvedla, že s nástupem nového vedení fakulty v únoru 2014, *byla zřízena tzv. Kurikulární komise*, která dohlíží nad tím, kdo a v jaké míře se podílí na sestavování studijního plánu, určování studijní zátěže jednotlivým předmětům a přidělování kreditů. Tato komise je složena kromě děkana a studijních proděkanů z akademických pracovníků fakulty, externích odborníků, absolventů a studentů pregraduálního i postgraduálního studia.

5.2.11 Filozofická fakulta (FF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

FF je fakultou, kde hrály ze všech fakult UK nejvíce roli oborové odlišnosti. Vzhledem k počtu a různorodosti oborů na FF a také jejich různé připravenosti k realizaci strukturovaného studia probíhal proces strukturace studia na FF postupně po etapách a se snahou vyjít vstříc potřebám různých oborů (nikoliv centralizovaně).

Během přechodu na strukturované studium postrádala FF větší metodickou podporu, přímé zkušenosti ze zemí s dobře zavedeným strukturovaným studiem byly dostupné jen v omezené míře¹¹². Za zásadní problém považovala FF požadavek na to, aby bakalářské studium vzdělávalo v praktických dovednostech spjatých s daným oborem, zatímco fakulta jej považuje spíše za program, v jehož rámci by si studenti měli osvojit teoretické základy a dovednosti, na nichž by se dalo stavět v magisterském oboru. Jak FF uvedla, tento rozpor nebyl dosud uspokojivě vyřešen, různé obory jsou v různé fázi jeho řešení.

V první fázi (tj. při první akreditaci bakalářského studia 2003–2004) mnoho oborů postupovalo tak, že předchozí magisterské studium bylo víceméně rozděleno na dvě části, bakalářskou a navazující magisterskou. Až při akreditaci navazujícího magisterského studia nebo při prodloužení akreditace bakalářského studia docházelo ke koncepčnějšímu promýšlení strukturace, také s ohledem na již nabyté zkušenosti. Touto druhou fází v době sběru dat (2014) FF stále procházela.

Bakalářské studium ve strukturované variantě na většině oborů spěje ke společnému vstupnímu vzdělávání v daném oboru, kdežto v navazujícím magisterském studiu došlo k nárůstu specializací – buď přímo v podobě oddělených studijních oborů, nebo v podobě standardních specializací, nebo alespoň diverzifikací skupin povinně volitelných předmětů. Toto je cesta, kterou vidí FF do budoucna jako slibnou, neboť pomáhá odlišit požadavky na studenta na bakalářském a navazujícím magisterském studiu a také umožňuje lépe nastavit přijímací zkoušky do navazujícího magisterského stupně.

¹¹² Obecně zkušenost s přechodem na strukturované studium je nová v celé kontinentální Evropě. Zkušenosti z anglosaského prostředí jsou inspirativní, avšak obtížně přenositelné.

FF považuje výhody strukturovaného studia za převládající nad nevýhodami. Mezi hlavní podle fakulty patří snazší prostupnost, změna studijních oborů, přechod mezi dvouoborovým a jednooborovým studiem, snadná mobilita, snadná kompatibilita se zahraničními studijními programy při jednání o programech typu *joint degree* apod. Za výhodu považuje FF i větší diverzitu studentů v navazujícím magisterském programu, u oborů, kde se tohoto daří dosahovat, dochází ke zkvalitňování výběru studentů. To umožňuje koncipovat navazující magisterské studium jako náročnější a klást vyšší nároky na jeho studenty. Poslední výhodou, kterou FF uvedla, jsou zvýšené nároky na to, aby zástupci oborů důkladně promýšleli vzdělávací koncepci a strategii.

Náročné je personální pokrytí oborů, zejména oponentur a obhajob bakalářských prací i ústní části státních bakalářských zkoušek, stejně jako přijímacích zkoušek do navazujícího magisterského studia. Problém působí i to, že proces strukturace na FF probíhá již od roku 2004, avšak některé obory dosud nemají [2015/2016] ani první absolventy navazujícího magisterského studia (neboť jej akreditovaly později). Mnoho oborů neexistuje ve dvouoborové variantě, což ztěžuje realizaci dvouoborového studia ve strukturovaném systému (studenty to pak nutí studovat jen jeden obor nebo studovat paralelně dva jedno-obory). FF uvádí, že „*vzhledem k obecné výhodě spočívající v kombinaci oborů v humanitních vědách a k zřetelnému potenciálu mezipřehledné prostupnosti FF UK je tento fakt dosud zásadní slabinou strukturovaného studia.*“ (Dotazník FF).

Tabulka 19: Přehled studijních programů FF

bakalářské	Anglistika – amerikanistika (2 obory) Čeština v komunikaci neslyšících (2 obory) Filologie (54 oborů) Filozofie (4 obory) Historické vědy (19 oborů) Humanitní vědy */ Informační studia a knihovnictví Logika (2 obory) Obecná teorie a dějiny umění a kultury (10 oborů)
------------	--

	<p>Pedagogika (3 obory)</p> <p>Politologie (2 obory)</p> <p>Překladatelství a tlumočnictví (11 oborů)</p> <p>Psychologie</p> <p>Sociální politika a sociální práce</p> <p>Sociologie (2 obory)</p>
magisterské navazující	<p>Anglistika – amerikanistika (2 obory)</p> <p>Čeština v komunikaci neslyšících (2 obory)</p> <p>Filologie (62 oborů)</p> <p>Filozofie (4 obory)</p> <p>Historické vědy (24 oborů)</p> <p>Humanitní vědy</p> <p>Informační studia a knihovnictví (3 obory)</p> <p>Logika</p> <p>Obecná teorie a dějiny umění a kultury (9 oborů)</p> <p>Pedagogika (6 oborů)</p> <p>Politologie (3 obory)</p> <p>Překladatelství a tlumočnictví (10 oborů)</p> <p>Psychologie</p> <p>Sociální politika a sociální práce</p> <p>Sociologie</p> <p>Učitelství pro střední školy (7 oborů)</p>
magisterské dlouhé **/	<p>Anglistika - amerikanistika</p> <p>Čeština v komunikaci neslyšících</p>

	Filologie
	Filozofie
	Historické vědy
	Humanitní studia
	Logika
	Obecná teorie a dějiny umění a kultury
	Pedagogika
	Politologie
	Překladatelství a tlumočnictví
	Psychologie
	Sociální politika a sociální práce
	Sociologie

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2016-06-26]

*/ Akreditován, nevyučován (nemá studenty)

**/Tyto programy jsou akreditovány na dostudování, nejsou do nich přijímáni studenti, řada z nich již v řadě oborů nemá studenty. K 31. říjnu 2014 v těchto programech studovalo asi dvě stě studentů.

Návrat k nestrukturovanému studiu

Vedení FF vnímá strukturaci studia jako v zásadě akceptovatelný proces, za nutného předpokladu, že postupně prochází a projde po několikaleté zkušenosti koncepční revizí.¹¹³ Pokud by se FF chtěla vrátit k nestrukturovanému studiu, pak pouze ve výjimečných případech, u nichž se bude jednat o jednooborové studium, u něžž profil absolventa vyhlíží zásadně jinak než profil u studia dvouoborového, které bude dále buď (semi)regulovanou profesí a/nebo připravuje úzký okruh absolventů pro vysoce specializovanou profesi. Jako příklad takových oborů na FF byly v minulosti uváděny *Psychologie* či *Egyptologie*. Každý takový případ by bylo třeba posuzovat individuálně. Na základě dosavadních zkušeností např. nestrukturované studium učitelství se jeví jako nevhodný model, i když je nezbytné dosáhnout magisterské kvalifikace (Dotazník

¹¹³ Nicméně v dotazníku je poznamenáno, že jednotlivé obory FF se ke strukturaci studia stavějí různě a postoje jsou dosti diverzifikované.

FF). V dlouhodobém záměru fakulty není žádný návrat k dlouhým programům předpokládán.

„Snazší prostupnost, změna studijních oborů, přechod mezi dvouoborovým a jednooborovým studiem, snadná mobilita, snadná kompatibilita se zahraničními studijními programy při jednání o joint degrees apod. Toto je naprosto klíčová výhoda strukturovaného studia, která funguje výtečně, a nedomníváme se, že by bylo žádoucí se jí vzdávat nebo ji komplikovat návratem k nestrukturovanému studiu. (Dotazník FF). Podobně na základě dosavadních zkušeností uvádí FF, že „*nestrukturované studium učitelství jako nevhodný model*“ (ibid.).

Předčasné odchody ze studia

Z Informačního systému UK zjišťujeme, že ze studentů zapsaných ke studiu na FF mezi lety 2004–2010 do bakalářského studia odešlo k 31. 10. 2014 tolik studentů FF, kolik jich studium úspěšně absolvovalo. To je tolik, kolik činí průměr za celou Univerzitu Karlovu. Mezi obory jsou poměrně značné rozdíly, nejméně studentů odešlo z *Psychologie* (jedná se o čtyři studenty), *Sociální politika a sociální práce* (29 %), naopak nejvíce z oboru *Filozofie* (66 %) a *Logika* (téměř 74 %). Více než polovina studentů odešla taktéž v oborech *Filologie*, *Anglistika-amerikanistika*, *Historické vědy*, *Čeština v komunikaci neslyšících* a *Překladařství a tlumočnictví*. Nejvíce neúspěšných studentů odchází ve druhém ročníku (43 %), dále ve třetím (32 %), jenom jedna čtvrtina neúspěšných studentů odešla po prvním ročníku. I když i zde jsou oborové rozdíly, ve všech oborech dominují odchody ve druhém ročníku. Z těch, kteří předčasně odešli ze studia, nezískala téměř jedna třetina (30 %) ani jeden kredit. Relativně vysoké procento odchodů ze studia je na FF i přesto, že patří mezi fakulty, které své studenty prakticky nepřijímají bez přijímací zkoušky. Procento předčasných odchodů ze studia v bakalářském studijním programu je o něco vyšší než v rámci dřívějších dlouhých magisterských studijních programů.

FF má poměrně vysoký podíl studentů, mezi jejichž příčiny předčasného odchodu ze studia náleží ty, shrnuté v kategorii „ostatní“ (tj. úmrtí, odnětí či zánik akreditace studijního programu, nebo studenti přestoupili na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu, byli převedeni na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu na základě zákona). Pod tímto označením jsou také uvedeni v tabulkách v příloze 1. Za celou UK je těchto studentů v uvedeném období necelých sedm set, z toho na FF téměř šest set. (Viz tab. 8).

V navazujícím magisterském studiu odchází ze studia o něco více než jedna čtvrtina studentů (28 %), situace se liší podle jednotlivých oborů. Nejvíce (46 %) odešlo z *Politologie*, zhruba jedna třetina z *Informačních studií a knihovnictví* (32 %), *Filologie* (34 %) a *Obecné teorie a dějin umění a kultury* (34 %).

Průměrná délka studia

Průměrnou délku studia lze určit pouze přibližně, neboť údaje ve výročních zprávách UK jsou k dispozici za jednotlivé studijní programy, z nichž je celá řada uskutečňována na více fakultách.

V bakalářských studijních programech (standardní doba studia 36 měsíců) nejdéle studují studenti *Filozofie*, a to 50 měsíců, 48 měsíců studenti programu *Čeština v komunikaci neslyšících*. V obou případech se délka po sledované období 2009 – 2014 neměnila. V ostatních programech délka studia kolísá mezi 39 a 44 měsíci a mírně se navyšuje. Mezi obdobími 2009 – 2011 a 2012 – 2014 narostla zhruba o jeden až dva měsíce. Výjimkou je program *Překladařství a tlumočnictví*, kde došlo k nárůstu výraznému (z 30 na 42 měsíců), o tři měsíce narostla ve studijních programech *Obecná teorie a dějiny umění a kultury* a *Anglistika-amerikanistika*.

V navazujících magisterských programech (standardní doba 24 měsíců) se délka studia pohybovala ve sledovaném období nejčastěji mezi 30 a 33 měsíci. Nejdéle studovali studenti v programu *Informační studia a knihovnictví a Překladařství a tlumočnictví*, a to 34 měsíců. Studenti programu *Filozofie* a *Psychologie* studovali naopak po standardní dobu, resp. 26 měsíců v případě *Psychologie*. I v případě navazujících magisterských programů narostla průměrná délka studia mezi obdobími 2009 - 2011 a 2012 - 2014 o jeden až dva měsíce. To je podobné jako v průměru na UK, ale studenti studují déle, na UK činí průměrná délka 29 měsíců.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Vzhledem k diverzitě FF se pohled různých oborů na tuto otázku lišil (např. v oblasti filologie/sociálních věd/historie/filozofie). Z možných alternativních způsobů ukončení bakalářského studia fakulta uvedla, že jako možné „by přicházely v úvahu následující typy: klauzurní práce, zpráva o výzkumu (tj. návrh výzkumu, jeho provedení a zpráva o něm), u vybraných oborů např. zpracování bibliografie, archiválií apod.“ (Dotazník FF).

Za klady dvou závěrečných prací FF považuje kontinuitu s předchozím systémem v nestrukturovaném studiu, jehož součástí byla ve fázi postupové zkoušky písemná práce s předepsaným rozsahem (obvykle minimálně 20 normostran), již hodnotil vedoucí práce a na některých oborech i tzv. oponent. Student musí prokázat schopnost vypracovat odborný text předepsaného rozsahu. Fakulta uvedla, že tato zkušenost se pozitivně promítá do jeho pozdějších odborných prací v navazujícím magisterském studiu, mnohé bakalářské práce studentů FF dosahují kvalit standardního odborného textu, stávají se podkladem odborných studií, bývají publikovány a

bývají východiskem dalšího společného výzkumu studenta a jeho školitele (Dotazník FF). Zkušenost s bakalářskou prací konkrétního studenta umožňuje pedagogům posoudit jeho aktuální schopnosti i potenciál lépe než standardizované bakalářské zkoušky.

Zápory dvou závěrečných prací fakulta vidí v riziku toho, že vysoké procento prací bude vytvářeno pouze za účelem získání bakalářského titulu, bez valného odborného přínosu, obtížné je definovat optimální konkrétnost tématu bakalářské práce, aby odpovídala předpokládané úrovni studenta a jeho znalostem, vzniká vyšší riziko plagiátorství, vyšší nároky jsou kladeny na „technickou“ a metodologickou přípravu studentů bakalářského studia (metodologie výzkumu, techniky psaní odborných textů, citační normy, ukázky dobré praxe, etika akademické práce apod.).

Jako možnost vidí FF vypsání konkrétních témat bakalářských prací ve Studijním informačním systému. Od toho si fakulta slibuje „více možností ovlivňovat kvalitu kvalifikačních prací, regulovat případné překryvy, umožňovat provázanost jednotlivých témat, zpřesňovat adekvátní témata pro bakalářský stupeň apod.“ (Dotazník FF).

Vertikální prostupnost

Ze studentů, kteří se v letech 2010–2012 zapsali do prvního ročníku navazujícího magisterského studia, ukončila jedna polovina předchozí bakalářské studium na FF, jedna polovina přišla buďto z jiné fakulty UK (z celkového počtu zapsaných to bylo 8 %), nebo z jiné vysoké školy (40 % zapsaných studentů). V období 2012 - 2013 se hlásilo ke studiu na FF více než 40 % uchazečů z jiné vysoké školy. Mezi přijatými a zapsanými tvořili 23 %. I zde je však velká oborová rozmanitost. Nejvíce zájemců z jiné vysoké školy se hlásilo na obor *Sociální politika a sociální práce* (téměř 70 %) a taktéž přijatí a zapsaní z jiné vysoké školy tvořili vysoký podíl (60 %) mezi studenty, zdaleka nejvyšší na FF. V případě oborů *Politologie a Informační studia a knihovnictví* byla zapsaných ke studiu z jiné vysoké školy zhruba jedna třetina, téměř 30 % dosáhl jejich podíl v oboru *Psychologie*. Naopak na oboru *Překladařství tlumočnictví* přesáhl podíl přijatých a zapsaných studentů z jiné vysoké školy pouze nepatrně 10 %, u oboru *Sociologie* dosáhl 16 %, *Anglistika-amerikanistika* 17 %. Z těch, kteří se zapsali ke studiu do navazujícího magisterského studia na UK mezi lety 2004 - 2009, odešlo o něco více studentů, kteří absolvovali bakalářská studia na jiné vysoké škole. Tento podíl činil necelou třetinu (31 %), u absolventů FF zhruba čtvrtinu (26 %).

FF hodnotí prostupnost studia vysoko, nicméně otevírá klade nároky na dobře nastavený

proces výběru u přijímací zkoušky, a přechod studentů z jiných fakult či univerzit není bezproblémový, neboť studentům chybějí předměty oborového studia na bakalářském stupni. Dokud nedojde k dorovnání znalostí, musí vyučující uzpůsobovat výuku tak, aby odpovídala úrovni obou skupin. Vyrovnávání probíhá rozhodnutím vedoucích příslušných základních součástí. Jako typické nástroje FF uvádí: doporučení absolvovat vybrané klíčové předměty bakalářského studia jako volitelné; doporučení doplňující studijní literatury v kombinaci s nadstandardními konzultacemi vyučujícího pro studenty z jiných univerzit a zohlednění skupin na dvou úrovních v semináři diverzifikační činnosti.

FF uvedla: „*Všichni studenti bez rozdílu musejí projít přijímacím řízením, v případě NMgr. se přijímací zkouška takřka nepromíjí. Pokud jde o obecnější strategii, právě z důvodu poměru uchazečů o NMgr. studium na FF UK z jiných fakult a univerzit se mnoha oborům osvědčilo opustit jednokolovou přijímací zkoušku písemnou a přijmout buď jednokolovou ústní, nebo dvoukolovou písemnou a ústní. Ústní část se jeví jako klíčová pro pochopení, s jakými potenciálními nedostatky uchazeč patrně odjinud přichází, ale zejména jaký je jeho potenciál dalšího rozvoje. [...] Při přechodu z Bc. [bakalářského] do NMgr. [navazujícího magisterského] by podíl studentů z jiných fakult či univerzit neměl překračovat 50% hranici, aby bylo možné stále klást důraz na koherenci vzdělávání na obou stupních studia na FF UK a na komplexní koncepci oborové přípravy v průběhu pregraduálního studia [...]*“ (Dotazník FF).

Kreditní systém

Existují *Metodické pokyny pro přípravu studijních plánů v rámci akreditačních materiálů* (průběžně aktualizované), na jejichž základě si jednotlivé obory stanovily výši kreditů za volitelné předměty, jež uznávají studentům pro postup do dalšího ročníku studia. Obecně se počítá s minimálním počtem 10 % kreditů na volitelné předměty (jako horní hranice se obvykle stanovuje 20 % kreditů v obou typech studijních programů). Standardním předpokladem je, že v bakalářském studiu je relativně více povinně volitelných oproti navazujícímu magisterskému studiu.

Obvyklý počet kreditů udělovaných za dvouhodinový předmět v bakalářském programu je 3–4 kredity, v navazujícím magisterském spíše 4–5 kreditů. Na jaře 2014 proběhlo na FF UK šetření ohledně preferované kreditové dotace diplomových seminářů v navazujícím magisterském studiu. „*Zdá se, že FF UK v současné době tíhne k umírněnému ohodnocení diplomových seminářů jako průběžné práce na DP [diplomové práci] [...], tj. cca 3–4 kredity za semestr, přičemž některé obory navrhuji ohodnocení zásadně vyšší (8–12 kreditů), jež by dodalo diplomové práci náležitý prostor a význam ve studijním plánu dvouletého studia. [...]* Celkově lze konstatovat,

že při přípravě studijních materiálů příslušné orgány usilují o to, aby kreditové ohodnocení co nejvíce odpovídalo náročnosti předmětu, což v minulosti s poněkud překotným přechodem na strukturované studium nebylo na mnoha oborech FF UK zvykem.“ (Dotazník FF).

Sestavování studijních plánů

Obory se snaží splnit jak nárok na vytvoření teoretického základu oboru, tak nárok na praktické zaměření bakalářského studia. To vyžadovalo změnu kurikula. V zásadě je ve studiu kombinováno dané penzum povinných předmětů (často provázaných prerekvizitami) s pevně vymezenými skupinami povinně volitelných předmětů, jež umožňují studentovi postupně hledat své zaměření, nejprve mezi praktickými/aplikovanými a odbornými, posléze i ve smyslu úžeji zaměřenými specializačními předměty.

Zavedení bakalářské práce zvýšilo požadavky kladené na schopnosti studentů bakalářského studia zpracovat elementárně přijatelný odborný text; z toho důvodu mnoho oborů začalo řešit otázku propedeutiky odborného psaní (formou předmětů typu český jazyk pro odborný diskurz, praktika odborného diskurzu, techniky a metody filologické práce apod.).

Důsledkem strukturace studia, jež byla spojena s výrazným nárůstem celkového počtu studijních oborů na FF UK, byla nutnost standardizace studijních plánů, jejich jednotného zpracování a umístění v jedné databázi pro celou FF UK. Tato databáze je průběžně aktualizována.

„Návrh studijního plánu předkládá obor (reprezentovaný vedoucím pracoviště a garantem oboru, popřípadě autorem akreditačního materiálu) akreditačnímu referátu, jež provede první kontrolu. Dále se materiálem zabývá studijní komise při AS FF UK a proděkan pro studium, a to z koncepčního hlediska (nakolik naplňuje obecné směřování FF UK, nakolik je koherentní sám o sobě, míra hodinové zátěže pro studenty, výše kreditového ohodnocení jednotlivých předmětů apod.). Akreditační referát, studijní komise FF UK a proděkan pro studium jsou hlavními komunikačními partnery s obory o podobě jejich studijního plánu. Celý postup přípravy i revize studijních plánů koordinuje studijní oddělení, konkrétně akreditační referát v čele s akreditačním koordinátorem, jež je i akademickým koordinátorem pro SIS [Studijní informační systém]. Studenti do přípravy studijního plánu vstupují na samotném počátku, pokud obor při přípravě vychází ze zpětné vazby od studentů ve studentských evaluacích výuky nebo i z přímé zpětné vazby, a poté během projednávání studijní komisí, jež má i členy z řad studentů, a během projednávání akreditačních materiálů na zasedáních AS FF UK.“ (Dotazník FF).

5.2.12 Přírodovědecká fakulta (PřF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

PřF náleží mezi fakulty, které přešly kompletně na strukturované studium, neposkytuje již tedy žádné dlouhé pětileté studijní programy. Přechod na strukturované pregraduální studium na fakultě probíhal postupně a částečně „autonomně“ v rámci jednotlivých studijních programů.

V některých oborech (např. odborné studium biologie) bylo studium dělené na bakalářský a navazující magisterský stupeň zavedeno již v první polovině 90. let. Po krátké době ovšem došlo k opětovnému sjednocení studia zpět do dlouhých pětiletých magisterských oborů. Ke strukturovanému pojetí studia se PřF vrátila na základě novely zákona o vysokých školách¹¹⁴, která stanovila, že studium bude realizováno v bakalářských a navazujících magisterských studijních programech.

V bakalářském typu studijního programu jsou zastoupeny teoretické předměty, které tvoří základ přírodovědného vzdělání (např. *základy molekulární biologie* či *systematických disciplín* v biologii, *základy geologie* a *fyzické geografie* v geovědních oborech či *obecná chemie* a *laboratorní techniky* v chemických vědách). Až třicet procent studijního plánu tvoří volitelné předměty. Dominantní roli získaly povinně volitelné předměty vybírané studenty v rámci skupin oborově příbuzných předmětů (modulů), které představují základní prostor pro zařazení specializačních předmětů do studijních plánů studentů usilujících o budoucí magisterské studium jednotlivých specializovaných biologických disciplín (např. parazitologie, imunologie, ekologie a další).

Strukturace studia vedla taktéž k akreditacím úžeji specializovaných bakalářských oborů, které

¹¹⁴ Jednalo se o zákon č. 147/2001 Sb., kterým se změnil zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění dalších předpisů stanovil, že strukturované programy měly být akreditovány od akademického roku 2003/2004. Do původních zpravidla pětiletých programů mohly vysoké školy přijímat studenty pouze do 31. prosince 2003. Tyto nově akreditované studijní programy měly vystřídat tradiční dlouhé od akademického roku 2003/2004. Pětileté programy zůstaly pouze výjimečně, vysoká škola musela dokázat, že pro daný studijní program je strukturované studium nevhodné.

byly dříve pojaty v široce zaměřených tradičních oborech¹¹⁵ a jejichž cílem je přispět k větší atraktivitě studia na PřF.

PřF vyzkoušela myšlenku akreditovat pro některé obory navazujícího magisterského studia dvouleté i tříleté navazující studium. Původní myšlenka byla, aby se do dvouletého studia zapisovali absolventi odpovídajících oborů PřF a do tříletého studia absolventi z jiných škol či fakult UK, aby si mohli v průběhu 1. ročníku magisterského studia doplnit nejdůležitější chybějící předměty bakalářského studia. Vzhledem k problémům, jež při fungování tohoto paralelního pojetí navazujících magisterských programů nastávaly, fakulta tento model opustila¹¹⁶.

Za výhodu strukturovaného studia považuje PřF lepší prostupnost mezi obory přírodních věd při přechodu mezi jednotlivými stupni, a to jak v rámci fakulty, tak i mezi různými vysokými školami, dále možnost získat kvalitní uchazeče o studium do vyšších, navazujících stupňů studia z řad absolventů jiných vysokých škol v České republice i v zahraničí.

Došlo taktéž k systémovějšímu oddělení charakteru studia v jednotlivých typech studijních programů. Bakalářský klade větší důraz na přímou výuku a vytvoření základu, magisterský na specializační předměty a přípravu magisterské diplomové práce. (Doktorské studium je pak zaměřeno na vědeckou práci.) Problém PřF spatřovala v etablování bakalářského typu studijního programu jakožto samostatného a plnohodnotného vysokoškolského vzdělání, zejména v prvním období: „*V prvních letech existence odděleného bakalářského a magisterského stupně jsme pocítovali zřetelně nižší subjektivní význam bakalářského titulu, bakalářských státních závěrečných zkoušek, obhajob bakalářských prací atd., a to jak mezi studenty, tak i akademickými pracovníky zajišťujícími pregraduální výuku.*“ Jako hlavní nevýhodu PřF uvedla vyšší administrativní i časovou náročnost při zajištění všech typů státních zkoušek, obhajob, přijímacích řízení, jež vedla a vede k obtížím a zvýšené zátěži akademických i administrativních pracovníků fakulty. Nicméně to, co považuje fakulta za nejdůležitější je stabilita, žádné další reformy studia a možnost zavedení systém dále rozvíjet.

¹¹⁵ Např. byly akreditovány nové bakalářské obory *Chemie životního prostředí* a *Medicinální chemie* dříve víceméně v rámci oboru *Chemie*; obory *Molekulární biologie a biochemie organismů* a *Ekologická a evoluční biologie* dříve společně zahrnuté v oboru *Biologie*; obory *Geotechnologie* a *Hospodaření s přírodními zdroji* dříve pojaté v rámci široce pojaté *Geologie*.

¹¹⁶ Např. absolventi z jiných škol se hlásili do dvouletého studia.

Tabulka 20: Přehled studijních programů PŘF

<p>Bakalářské (Není-li uvedeno jinak, obsahuje studijní program jeden studijní obor)</p>	<p>Biochemie, Bioinformatika, Biologie (3 obory), Demografie (3 obory), Ekologie a ochrana prostředí, Geografie (5 oborů), Geologie (7 oborů), Hydrologie a hydrogeologie, Chemie (7 oborů), Klinická a toxikologická analýza, Speciální chemicko-biologické obory, Vědy o Zemi</p>
<p>magisterské navazující (Není-li uvedeno jinak, obsahuje studijní program jeden studijní obor)</p>	<p>Biochemie, Bioinformatika, Biologie (16 oborů), Demografie, Ekologie a ochrana prostředí, Epidemiologie, Geografie (8 oborů), Geologie (6 oborů), Hydrologie a hydrogeologie, Chemie (13 oborů), Klinická a toxikologická analýza</p>
<p>magisterské dlouhé</p>	<p>---</p>

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2016-05-22]

Návrat k nestrukturovanému studiu

PřF se kloní k tomu, nevracet se zpět k dlouhým magisterským programům. V dotazníku napsala: „Každý systém má samozřejmě své pozitivní i negativní rysy, ale snad jedním z hlavních problémů českého vysokoškolského prostředí je (např. ve srovnání s nejvyspělejšími státy západní Evropy) jeho nestabilita, neustálé pokusy o tzv. „reformy“ a tedy principiální nemožnost strategického plánování i rozvoje institucí. Proto se nedomníváme, že by v této oblasti mohly kataklyzmatické změny jakéhokoli typu v současnosti přinést podstatnější pozitiva“ (Dotazník PřF).

Předčasné odchody ze studia

Na PřF opustí předčasně bakalářské studium asi 40 % studentů, kteří se do něho zapsali. Situace se však liší podle jednotlivých studijních programů. Nejvíce předčasných odchodů je v programech *Geologie* a *Chemie*, okolo 60 %. Nejméně studentů odejde předčasně ze studijních programů *Speciální biologické obory* a *Biologie*, zhruba jedna čtvrtina. Podrobnější údaje je možné vyčíst z tabulky 2 v příloze 1. Nejvíce studentů odchází v prvním ročníku (v průměru 65 %), ale i zde se liší situace podle studijních programů. V programu *Biologie* odejde asi 40 % neúspěšných studentů v prvním ročníku, v programu *Geologie* činí podíl 80 %. Ve studijním programu *Biochemie* odchází 54 % z těch, kteří studium předčasně ukončí, v prvním ročníku, ale téměř 30 % v ročníku třetím (a vyšším). Podobná situace je i ve studijním programu *Klinická a toxikologická analýza*. Jiná je situace v programech *Geologie*, *Geografie* nebo *Demografie*, kde odejde pouze 5 %, resp. zhruba 10 % neúspěšných studentů až ve třetím ročníku.

Podle PřF roli hraje odlišný zájem uchazečů o různé studijní obory. V programech, kde je zájem veliký a probíhá výběr v rámci přijímacích zkoušek, je i vyšší podíl úspěšných absolventů. Naopak obory, které přijímají velkou většinu zájemců, čelí pak relativně vysokým počtům neúspěšných studentů, kteří nestačí nárokům studijních plánů. Do studijních programů *Geologie* a *Chemie* je přijato okolo 90 % uchazečů, z toho bez přijímací zkoušky 40 % resp. 50 %. Celkově je na PřF do bakalářského studia každoročně přijato bez přijímací zkoušky okolo 6 % studentů (viz tabulka 4 v příloze 1). Mezi dalšími faktory, které ovlivňují podle PřF úspěšnost studentů, patří také: „klesající úroveň středoškolského vzdělání včetně gymnázií [z nichž se hlásí naprostá většina uchazečů o studium na fakultě], nižší hodinová dotace přírodovědných předmětů, jejich význam (zejména v případě matematiky) je často nedoceněn, ekonomická situace uchazečů a jejich rodin, kdy vyšší náklady studia v Praze ovlivňují jednak častou volbu vysoké školy v místě bydliště, jednak u mnoha studentů vyžadují spoluúčast na finančním zabezpečení (brigády,

práce na částečný úvazek)“ nebo „náročnost některých oborů, kdy velká část absolventů středních škol dává přednost studiu snadnějších či populárnějších oborů a také náročnost hlavních profilujících předmětů“ (Dotazník PŘF).

V navazujících magisterských programech odejde ze studia v průměru (celé fakulty) 13 % studentů. Situace je opačná než u studia bakalářského. Ze studijního programu *Geologie* odchází zhruba průměrný počet, tj. 13 % studentů, z programu *Biochemie* 2 %, *Chemie* 9 %, *Klinická a toxikologická analýza* 7 %. Naopak z programu *Demografie* 19 % a *Geografie* dokonce 21 % studentů. 74 % studentů navazujících magisterských programů absolvovalo PŘF. Absolventi PŘF jsou pak v navazujícím magisterském studiu vcelku úspěšní, odchází jich 9 %. Z těch, kteří přišli odjinud, odchází téměř jedna třetina (31 %). Podrobněji viz tabulka č. 16 v příloze 1.

Za největší problém v navazujícím magisterském programu fakulta považuje „nároky kladené jednotlivými obory na úroveň, objem dat i formální zpracování magisterských diplomových prací a schopnost zvládnout jednotlivé experimentální i interpretační techniky (hodnocení dat)“ (Dotazník PŘF). Důvod vidí PŘF i „v malém soustředění studentů na práci při přípravě diplomových prací (např. kvůli paralelním výdělečným či zájmovým aktivitám studentů)“ (ibid.).

Průměrná délka studia

Průměrná délka bakalářského studia se pohybuje mezi 38–40 měsíci. V letech 2012–2014 se oproti letům 2009–2011 se zvýšila zhruba o jeden měsíc (viz tabulka 18 v příloze 1). Výjimkou je *Geografie*, kde průměrná délka studia v letech 2012–2014 klesla na 38 na 37 měsíců.

V navazujícím magisterském studiu se situace v jednotlivých programech liší. Absolventi *Chemie*, *Biochemie* a *Klinické a toxikologické analýzy prakticky končí ve standardní době*. Nejdéle studují studenti ve studijních programech *Geografie* a *Ekologie a ochrana životního prostředí*, a to zhruba 30 měsíců. U *Geografie* průměrná délka o měsíc narostla, v případě *Ekologie a ochrany životního prostředí* naopak délka studia mírně poklesla. Podrobnější data jsou uvedena v tabulce 19 v příloze 1. Propojíme-li délku studia a předčasné odchody, zdá se, že pokud studenti častěji odchází ze studia na úrovni bakalářského studijního programu, ti, kteří ve studiu pokračují v navazujícím magisterském programu, jej pak častěji ukončují, a to blíže standardní době studia.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Strukturované studium přináší také otázku zpracování dvou závěrečných prací, a to na konci bakalářského a na konci navazujícího magisterského studijního programu. PŘF stávající systém

dvou závěrečných kvalifikačních prací považuje za „v zásadě funkční“ (Dotazník PřF). Problémy měla PřF zpočátku zejména s vymezením, v čem je charakter těchto prací odlišný. Tyto problémy se nicméně díky zvýšenému důrazu školitelů i garantů studijních programů (oborů) na odlišná zadání náplní a cílů prací podařilo v zásadě vyřešit. V každém typu studijního programu získá absolvent jiné kompetence. Zatímco bakalářské práce zaměřuje PřF zejména na rešerše a kompilace odborné literatury, magisterské práce jsou převážně výsledkem vlastní tvůrčí (výzkumné) činnosti studentů.

Za trvajícím problémem považuje fakulta zdvojenou administrativní zátěž pracovníků, „*kteřá je dále umocněna novými předpisy souvisejícími se státními závěrečnými zkouškami. Během června a září každého akademického roku se v současném systému strukturovaného studia konají dvoje přijímací zkoušky, čtyři státní zkoušky, dále pak - samozřejmě a s ohledem na přírodovědecké zaměření oborů - terénní cvičení a exkurze, v neposlední řadě pak i běžné zkoušky*“, uvedla PřF v dotazníku.

Vertikální prostupnost

Jak vyplývá z tabulek 14 a 15 v příloze 1, tři čtvrtiny až 80 % zapsaných studentů tvoří absolventi bakalářských studijních programů PřF. Nejvíce uchazečů z jiné školy se hlásí do studijního programu *Geografie*, téměř 50 %, třetina se jich pak hlásí do programu *Biologie*. Mezi zapsanými studenty *Biologie* je pak 18 % absolventů jiné vysoké školy, mezi studenty *Geografie* 35 %. Naopak téměř žádní se nehlásí ke studiu *Demografie* nebo *Klinické a toxikologické analýzy*. Pokračování absolventů PřF na jiné vysoké škole není typické. Jedná se o jednotlivce, kteří odcházejí na Vysokou školu chemicko-technologickou v Praze (chemické obory) či na Přírodovědeckou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (biologické obory).

PřF cítí problémy v připravenosti studentů, kteří se na ni hlásí do navazujícího magisterského studia: „*Dílčím strukturálním problémem současného systému je často nedostatečné vzdělání absolventů bakalářských či magisterských oborů českých regionálních vysokých škol hlásících se na navazující studijní obory na PřF UK. Nejde ovšem v řadě těchto případů ani tak o nedostatek teoretických učebnicových znalostí, jako o naprostou nedotčenost vlastní tvůrčí prací, schopností samostatně řešit problémově zadané odborné úkoly či vůbec chápat, jakým způsobem funguje věda a výzkum (formulace a falzifikace hypotéz, příprava experimentálního designu, atd.)*“ (Dotazník PřF).

K přirozenému zvyšování podílu studentů z jiných škol dochází v řadě studijních oborů (např.

Ekologie a ochrana prostředí, Ekologie, Botanika, Imunologie, Biochemie, Aplikovaná geologie, Demografie). Další nárůst by PřF uvítala pouze tehdy, pokud schopnosti těchto uchazečů budou „alespoň rámcově“ (Dotazník PřF) srovnatelné s úrovní jejích vlastních absolventů.

PřF se vyjádřila i k rozdílům mezi absolventy bakalářského studia na vlastní a „jiné“ fakultě: „Průměrný prospěch vlastních absolventů bakalářských oborů při magisterských státních závěrečných zkouškách činí v současnosti 1,63 [2013], u absolventů bakalářských oborů na jiných vysokých školách je to 1,95. Vlastní absolventi jsou pochopitelně více „v obraze“; tedy jsou lépe připraveni na povýtce výzkumně a specializačně zaměřený charakter navazujícího magisterského studia. Uchazeči z regionálních škol si v tomto ohledu často až překvapivě nedokážou představit, že studium bude sestávat většinou z jiného typu aktivity, než je pouze navštěvování přednášek a skládání zkoušek“ (Dotazník PřF).

Pro vyrovnání rozdílů v kurikulu těch studentů, kteří přišli z jiné vysoké školy (oproti vlastním absolventům), je využíváno volitelných předmětů, jež většinou umožňují na základě doporučení školitele si případné chybějící znalosti doplnit.

PřF prostupnost svého studia hodnotí takto: „Zpočátku (po zavedení strukturovaného studia) byla spíše jen formální; v posledních letech se situace přirozeným vývojem i adaptací studentů i pedagogů blíží již stavu běžnému na západoevropských univerzitách“ (Dotazník PřF).

Kreditní systém

PřF v oblasti kreditového systému ponechala kompetence na garantech, resp. na radách garantů jednotlivých oborů a oborových skupin. V rámci fakulty tak – ve vztahu k charakteru jednotlivých oborů – existují studijní obory s výrazným podílem povinně-volitelných předmětů (biologické obory jich mají 60 %), tak i studijní obory s dominantním důrazem na předměty povinné (např. chemické obory). Základními kritérii jsou časová a intelektuální náročnost jednotlivých předmětů. Hlavním přínosem zavedení kreditového systému na PřF je snazší prostupnost (stáže, horizontální prostupnost mezi obory i fakultami atd.). Dalším pozitivním aspektem je pak snadnější a logičtější začlenění jednotlivých povinností a jejich kontrola v rámci Studijního informačního systému (dosažení minimálních limitů pro postupy do dalších stupňů studia, limity pro uzavření studia, atd.). U studijních plánů využívajících modulového systému v podobě skupin povinně-volitelných předmětů (biologické obory, část geologických oborů) je kreditní systém velmi důležitý (fakulta uvádí, že je nenahraditelný), protože umožňuje relativně snadné a spravedlivé nastavení proporcí (počtů kreditů) mezi jednotlivými částmi studovaného oboru (tedy

skupinami povinně volitelných předmětů). Dílčím problémem kreditního systému přesto zůstává, že mezi volitelnými předměty jsou předměty různé náročnosti - relativně méně náročné a PŘF potvrdila, že není výjimkou, že studenti v rámci volitelných předmětů mají tendenci vybírat ty snadnější. Toto riziko se PŘF snaží omezit přesně stanovenými nároky na státní závěrečnou zkoušku.

Sestavování studijních plánů

Stanovení konkrétních studijních plánů i kreditních hodnocení předmětů je v kompetenci garantů studijního programu/oboru a podléhá schválení tzv. *sekčních vědeckých rad fakulty*¹¹⁷. Tento systém rozdělení kompetencí na PŘF funguje již od roku 1989.

5.2.13 Matematicko-fyzikální fakulta (MFF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému
Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

MFF náleží k fakultám, na kterých proběhl úplný přechod na strukturované studium v akademickém roce 2003/2004 v důsledku novely zákona o vysokých školách¹¹⁸. Předcházela mu několikaletá pečlivá příprava. Dlouhé magisterské obory ještě pokračovaly několik let, aby bylo umožněno posluchačům těchto oborů dostudovat. Hlavním problémem byly překryvy studijních plánů bakalářského a navazujícího magisterského studia. Ty byly postupně řešeny v rámci reakreditací studijních programů a jejich studijních oborů.

Studijní programy byly koncipovány tak, aby bakalářské studium vytvořilo v prvních dvou letech teoretický základ, v souvislosti se zadáním bakalářské práce si pak ve třetím roce volí student svoji specializaci. Navazující magisterské studium je vždy specializované na určitý obor. Fakulta uvádí, že tento postup se dobře osvědčil. Bakalářské studijní programy mají standardní

¹¹⁷ Čtyři sekční vědecké rady (biologie, chemie, geografie, geologie) pokrývají spektrum oborů na fakultě a zahrnují kompetentní a uznávané osobnosti jednotlivých oborů (vedoucí kateder/ústavů, vedoucí výzkumných záměrů, proděkaní fakulty, atd.)

¹¹⁸ Jednalo se o zákon č. 147/2001 Sb., kterým se změnil zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění dalších předpisů stanovil, že strukturované programy měly být akreditovány od akademického roku 2003/2004. Do původních zpravidla pětiletých programů mohly vysoké školy přijímat studenty pouze do 31. prosince 2003.

dobu studia tři roky, navazující magisterské dva roky.

V rámci strukturace dlouhého magisterského studia došlo k přerozdělení předmětů mezi oba typy studijních programů (bakalářský a navazující magisterský), aniž by se výrazně změnil jejich obsah. Výhodu strukturovaného studia spatřuje fakulta ve zpracování bakalářské práce, ta podle jejího názoru „umožní *prostupnost mezi vysokými školami*“ (Dotazník MFF). Naopak nevýhodou podle MFF jsou „*malé problémy v návaznosti studijních plánů*“ (ibid.), které jsou řešeny nabídkou individuálních studijních plánů.

Tabulka 21: Přehled studijních programů MFF

Tabulka 21: PŘEHLED STUDIJNÍCH PROGRAMŮ MFF	
bakalářské	<p>Bioinformatika (Obor: Bioinformatika, společný program s PřF)</p> <p>Matematika (obory: Deskriptivní geometrie se zaměřením na vzdělávání dvouoborová, Finanční matematika, Matematické metody informační bezpečnosti, Matematika pro informační technologie, Matematika se zaměřením na vzdělávání, a to dvouoborová i jednooborová, Obecná matematika).</p> <p>Fyzika (obory: Aplikovaná fyzika, Fyzika zaměřená na vzdělávání jednooborová, Obecná fyzika).</p> <p>Informatika (obory: Informatika se zaměřením na vzdělávání dvouoborová, Obecná informatika, Programování, Programování a softwarové systémy, Softwarové a datové inženýrství, Správa počítačových systémů).</p>
magisterské navazující	<p>Bioinformatika (Obor: Bioinformatika, společný program s PřF),</p> <p>Matematika (Finanční a pojistná matematika, Matematická analýza, Matematické metody</p>

	<p>informační bezpečnosti, Matematické modelování ve fyzice a technice, Matematické struktury, Matematika pro informační technologie, Numerická a výpočtová matematika, Pravděpodobnost, matematická statistika a ekonometrie, Učitelství deskriptivní geometrie dvouoborové, Učitelství matematiky dvouoborové)*/,</p> <p>Fyzika (obory: Astronomie a astrofyzika, Biofyzika a chemická fyzika, Fyzika kondenzovaných soustav a materiálů, Fyzika povrchů a ionizovaných prostředí, Geofyzika, Jaderná a subjaderná fyzika, Matematické a počítačové modelování ve fyzice, Meteorologie a klimatologie, Optika a optoelektronika, Teoretická fyzika, Učitelství fyziky dvouoborové)**/,</p> <p>Informatika (obory: Diskrétní modely a algoritmy, Matematická lingvistika, Počítačová grafika a vývoj počítačových her, Softwarové a datové inženýrství, Softwarové systémy, Teoretická informatika, Umělá inteligence)***/,</p> <p>Učitelství pro základní školy (obor: Učitelství fyziky - matematiky pro 2. stupeň základních škol je akreditován na dostudování)</p>
magisterské dlouhé	---

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-05-22]

*/Studijní obory navazujícího magisterského studijního programu *Matematika* Učitelství matematiky – deskriptivní geometrie pro střední školy jednooborové, Učitelství matematiky – informatiky pro střední školy jednooborové, Učitelství matematiky pro střední školy dvouoborové, Učitelství matematiky pro

střední školy v kombinaci s odbornou matematikou jednooborově nepřijímají studenty, jsou akreditovány pouze na dostudování a zpravidla nejsou již vyučovány.

**/ Studijní obory navazujícího magisterského studijního programu *Fyzika* Matematické a počítačové modelování ve fyzice a technice, Učitelství fyziky - matematiky pro střední školy a Učitelství fyziky pro střední školy v kombinaci s odbornou fyzikou nepřijímají studenty, jsou akreditovány pouze na dostudování a již nemusí být ani již vyučovány.

***/ Studijní obory navazujícího magisterského studijního programu *Informatika* Učitelství informatiky a Učitelství informatiky pro střední školy v kombinaci s odbornou informatikou nepřijímají studenty, jsou akreditovány pouze na dostudování.

V rámci bakalářského programu *Matematika* je jedním z realizovaných oborů *Matematika zaměřená na vzdělávání*, obdobně platí i pro studijní program *Fyzika* a obor *Fyzika se zaměřením na vzdělávání*, resp. *Informatika* a obor *Informatika se zaměřením na vzdělávání*. Na ně navazují v magisterských studijních programech *Matematika*, *Fyzika* a *Informatika* obory, jejichž absolvent je připraven pro výuku na středních školách. Vedle toho existuje navazující magisterský studijní program *Učitelství pro základní školy*, s jedním oborem: *Učitelství fyziky-matematiky pro 2. stupeň základních škol*, který dává absolventům aprobaci pro výuku na druhém stupni základní školy.

Návrat k nestrukturovanému studiu

MFF v současné době o návratu k dlouhým magisterským studijním programům/oborům neuvažuje.

Předčasné odchody ze studia

MFF k této otázce uvedla: „MFF UK patří k fakultám, kde procento bakalářských studentů, kteří nedokončí studijní program, je vyšší než 50 %. Příčinou však nejsou jen studijní problémy. Výsledky našich vlastních šetření mezi nastupujícími posluchači ukazují, že zhruba polovina nastupujících posluchačů si podává přihlášky na více vysokých škol. Mezi další příčiny patří nezvládnutí studia z důvodu souběžného zaměstnání, existenčních, zdravotních či rodinných problémů. Nelze rovněž vyloučit případy, kdy se studenti запиší, ale úmyslně nestudují – jedním z důvodů nedávného zavedení kontroly studia po prvním semestru bakalářského studia na MFF je právě snížení počtu takových případů. Případy, kdy je posluchačům ukončeno studium z důvodu nezvládnutí některého předmětu/některých předmětů představují jen menší část z celkového počtu jiných než řádně zakončených studií.“ (Dotazník MFF).

Data z Informačního systému UK dokládají vysoký podíl studentů, kteří odejdou ze studia bez

jeho řádného ukončení. Z bakalářských studijních programů k 31. 10. 2014 předčasně odešly dvě třetiny (65 %) studentů přijatých v období 2004 - 2010, kteří se zapsali ke studiu. Situace se mírně liší mezi studijními programy. Ze studijního programu *Matematika* odešlo 67 %, z programu *Fyzika* 57 % a z programu *Informatika* 66 %. Ze studentů zapsaných mezi roky 2007 - 2010, kteří opustili předčasně studium, odešlo, aniž by získalo jediný kredit, téměř 70 % studentů. Podrobněji viz tabulka 6 v příloze 1. Z uchazečů o studium bylo přijato přibližně 90 %, přibližně tři čtvrtiny bez přijímací zkoušky. Konkrétně jsou data pro jednotlivé studijní programy uvedeny v tabulce 5 v příloze 1. Většina studentů odchází během prvního ročníku, zhruba 80 % (viz tabulka 3 v příloze 1).

Problémy s řádným ukončením studia jsou mnohem méně časté v navazujících magisterských studijních programech. K nim MFF uvádí, že „na vině jsou zejména souběžná zaměstnání či nutnost péče o rodinu. Ukončení z důvodů studijních neúspěchů je zde vzácné a to i u posluchačů, kteří přišli z jiných vysokých škol.“ (Dotazník MFF). Informační systém Univerzity Karlovy uvádí následující data. V průměru předčasně odejde na MFF zhruba jedna čtvrtina studentů navazujících magisterských programů. Ve studijním programu *Matematika* odejde necelá čtvrtina (22 %), *Fyzika* 17 % a *Informatika* zhruba jedna třetina (34 %). Podrobněji viz tabulka 12 v příloze 1. Většina studentů byla ke studiu přijata bez přijímací zkoušky.

Průměrná délka studia

Průměrná délka absolventa bakalářského studijního programu na MFF se liší podle oborů. Ve studijním programu *Matematika* v období 2009 - 2014 byla 39,3 měsíců, přičemž v průběhu sledovaného období mírně rostla, z 39 měsíců (2009 - 2011), na necelých 40 měsíců (2012 - 2014). V programu *Fyzika* k prodloužení standardní doby téměř nedocházelo. Studenti jej ukončovali ve sledovaných obdobích shodně, za 36 měsíců. Nejdéle studovali studenti v programu *Informatika*, a to 44 měsíců. Průměrná délka studia vzrostla jenom velmi mírně. Viz tabulka 18 v příloze 1.

Výraznější byl nárůst průměrné délky studia v navazujících magisterských programech. Absolvent navazujícího magisterského studijního programu MFF ve sledovaném období studoval necelých 28 měsíců (27,8), přičemž absolvent z let 2009 - 2011 studoval v průměru 26,4 měsíce, absolvent z let 2012 - 2014 již zhruba o dva a půl měsíce déle, tj. 28,8 měsíců. Situace se opět v jednotlivých programech lišila. V *Matematice* studoval absolvent z let 2009 - 2011 v průměru 26,4 měsíců, v letech 2012 - 2014 už o více než dva měsíce déle, 28,8 měsíců. V programu *Informatika* se délka studia prodloužila z necelých 30 měsíců o dva. Nejlepší byla situace ve studijním programu *Fyzika*, i tam ale délka studia mírně vzrostla. Absolventi z let 2009 - 2011

končili ve standardní době, v letech 2012 - 2014 o jeden měsíc později, za 25 měsíců.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Strukturované studium přináší také otázku zpracování dvou závěrečných prací, a to na konci bakalářského na konci navazujícího magisterského studijního programu. To MFF považuje za jednoznačný klad strukturovaného studia, Dle jejího vyjádření zpracovávání závěrečné práce již v bakalářském studijním programu vede studenty k získávání hlubších návyků vědeckého výzkumu a prezentace získaných výsledků, stejně tak i k získání hlubších znalostí ve vybraném oboru. Určitou nevýhodou jsou mnohem větší nároky na personální zabezpečení ze strany fakulty, fakulta to však v současné době nevnímá jako problém.

Vertikální prostupnost

Podle dostupných dat náleží Univerzita Karlova v rámci domácích veřejných vysokých škol mezi školy s nadprůměrným podílem nově zapsaných studentů, kteří studovali bakalářský program na jiné než na své současné škole: v letech 2012 a 2013 se do jejich navazujících magisterských programů zapsalo přibližně 30 % takových studentů. Počet studentů, kteří přicházejí na MFF z jiných vysokých škol, oproti tomu není velký a opět existují rozdíly v jednotlivých studijních programech. V průměru v letech 2010 - 2012 přišlo na MFF 11 % studentů a studentek z jiné vysoké školy. Situace v jednotlivých programech byla zkoumána podrobněji na datech z přijímacího řízení v letech 2012 a 2013. Zatímco na *Informatiku* se zapsalo 19 % studentů z jiné vysoké školy, na *Matematiku* to bylo 8 % a na *Fyziku* pouze 4 %. (Viz tabulky 14 a 15 v příloze 1). Z dat uvedených v tabulkách 16 a 17 v příloze 1 taktéž vyplývá, že míra úspěšnosti těchto studentů je výrazně nižší než u studentů, kteří absolvovali bakalářské studium na MFF. Zatímco z absolventů bakalářského studia na MFF odešlo ze studia v navazujícím magisterském programu 15 %, u studentů, kteří přišli z jiné vysoké školy, činil tento podíl tři čtvrtiny.

V menší míře studenti odcházejí z MFF na jiné školy. Fakulta uvádí, že se jedná o jednotlivce, kteří zpravidla pokračují ve studiu na Českém vysokém učení technickém, Fakultě informačních technologií, Fakultě elektrotechnické nebo Fakultě jaderně inženýrské.

Většina absolventů magisterského studijního programu pokračovala po ukončení bakalářského studia v magisterském studijním programu opět na MFF. Prostupnost pro studenty z jiných škol mezi bakalářským a magisterským studiem považuje fakulta za bezproblémovou, i když by uvítala více studentů z jiných škol, kteří by dle jejího vyjádření „*v přiměřené míře*“ mohli získat „*unikátní kombinaci znalostí*“ a naopak „*specifické znalosti a návyky, které si přinášejí ze své dřívější univerzity, obohacují výukový proces*“ (Dotazník MFF).

Ke svým studijním programům v bakalářském i navazujícím magisterském typu studia fakulta uvedla, že všechny její studijní programy jsou „jedinečné šíří a hloubkou svého záběru, důkladným teoretickým základem a těsným provázáním se špičkovým výzkumem (a tím i nadprůměrným personálním obsazením). Řada studijních oborů není nikde jinde v ČR vyučována [...]“ (Dotazník MFF).

Kreditní systém

Hlavním metodickým kritériem pro rozdělení kreditů je pro MFF standardní doba studia jednotlivých studijních programů (v případě bakalářského 3 roky, magisterského 2 roky). Počet kreditů za 1 rok studia je dle doporučeného studijního plánu 60.

MFF dbá vyváženosti počtu povinných a povinně volitelných předmětů ve studijním plánu. Počet uznatelných kreditů za volitelné předměty pro jednotlivé úseky studia je stanoven *Pravidly pro organizaci studia* na MFF UK. Kreditové ohodnocení jednotlivých předmětů se vypočítává z časové dotace na předmět. Fakulta spatřuje hlavní přínosy na kreditové hodnocení v tom, že zabezpečuje lepší vyváženost studijních oborů, standardizuje jejich časovou náročnost, usnadňuje horizontální i vertikální prostupnost studia a konsekventně i uznávání předmětů.

Sestavování studijních plánů

Za sestavení studijních plánů jsou odpovědni příslušní garanti studijních programů a oborů a proděkan pro koncepci studia. Garanti oslovují příslušné učitele. Studenti mají možnost podávat návrhy a připomínky osobně k rukám výše uvedených funkcionářů, mohou se též vyjádřit prostřednictvím studentské ankety či Studentské komory Akademického senátu (studijní komise) fakulty.

Obecnou strategií tvorby studijních plánů MFF je především stavět na kvalitním personálním obsazení. K tomu fakulta uvedla: „*Domníváme se, že především tento důraz nám umožňuje nabízet dlouhodobě kvalitní, žádané a použitelné vzdělání. Jinými slovy, máme za to, že to jsou především konkrétní lidé, kteří zajišťují kvalitu vzdělávání na MFF [...] Tvorba studijních plánů pak vychází z dlouholetých zkušeností našich akademických pracovníků a je vždy výsledkem konsensu zúčastněných.*“ (Dotazník MFF).

5.2.14 Pedagogická fakulta (PedF)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Strukturované studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů bylo na PedF UK zavedeno od akademického roku 2006/2007. Předcházelo mu modulové uspořádání studia, které od roku 1996/1997 nahradilo ročníkový systém. Modulové studium bylo rozděleno na tříletý a dvouletý cyklus, což lze považovat za jakýsi předstupeň strukturace. Již před tím, od začátku devadesátých let, však na PedF existovaly bakalářské obory, zejména pro učitele mateřských škol a krátce též pro učitele cizích jazyků. Dlouho před zavedením plošné strukturace (která se ovšem netýkala učitelství pro 1. stupeň ZŠ) otevřela PedF v roce 1995 několik navazujících magisterských oborů pro učitele cizích jazyků, v tehdejší terminologii šlo o externí dvouleté následné studium.

Přípravám na přechod ke strukturovanému studiu předcházela na fakultě řada diskusí i odborných setkání. Požadavek na strukturaci studia chápala většina pedagogických pracovníků fakulty jako výrazný zásah do její dosavadní profesní profilace a tato situace vyvolala již v etapě příprav řadu obav, zejména, zda se nesníží kvalita učitelské přípravy.

Zavedení strukturovaného studia vyžadovalo zásadní přepracování dosavadních studijních plánů. Šlo nejenom o jiné časové rozvržení, ale současně také o nutný zásah do struktury předmětů a částečně do jejich obsahového zaměření. Řešila se otázka, jak navrhnout bakalářské studium, u kterého jedna část absolventů odejde do praxe, druhá část bude pokračovat v navazujícím magisterském (učitelském) studiu.

Situaci komplikovalo i to, že nebyly stanoveny standardy učitelského vzdělávání, tj. konkrétní požadavky na přípravu učitelů pro jednotlivé stupně škol. Navíc diskusi ovlivnila i debata politická. Přestože zákon o pedagogických pracovnících již v té době předepisoval pro učitele všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů magisterské vzdělání, diskutovalo se o tom, že pro přípravu na profesi učitele dostačuje pouze bakalářský cyklus. Od tohoto pojetí se naštěstí ustoupilo, nicméně i tato diskuse se obráží spolu s faktem, že bakalářské studium nedává svým absolventům oprávnění učit, jakož i obava, že by ředitelé škol mohli z finančních důvodů (možnost nižšího platu) preferovat absolventy pouze s bakalářským diplomem v rozhodnutí, že při strukturaci učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF byl zvolen semikonsekutivní

model učitelství přípravy. Nejprve jsou zařazeny převážně předměty vědního základu (studenti studují např. matematiku nebo dějepis) a následně předměty pedagogicko-psychologické a didaktické (studenti se učí učit). První, bakalářský cyklus, byl tedy koncipován jako neučitelství, což se nejvíce projevilo ve složce pedagogické praxe, kdy v bakalářském studiu zůstala pouze týdenní motivační praxe a praxe pedagogicko-psychologická a související oborová byla odsunuta do magisterského stupně. Na ryze učitelství přípravy bylo tak ponecháno navazující magisterské studium.

PedF UK přistoupila k plošné strukturaci jako jedna z posledních pedagogických fakult v republice, první absolventi strukturovaných studií opustili fakultu teprve v roce 2011.

„Strukturované studium je pro studenty atraktivnější a z pragmatického hlediska výhodnější. Umožňuje změnu oboru v případě, že student v průběhu bakalářského studia přehodnotí svou volbu. Umožňuje dosažení magisterského vzdělání absolventům profesních bakalářských studií, i těm, kteří absolvovali v minulosti“ (Dotazník PedF).

Tabulka 22: Přehled studijních programů PedF

bakalářské	<p>Psychologie (2 obory: <i>Psychologie a speciální pedagogika</i> a <i>Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku</i>)</p> <p>Specializace v pedagogice (27 oborů, jedná se o aprobační obory budoucích učitelů se zaměřením na vzdělávání a dále obory <i>Školský management</i>, <i>Učitelství pro mateřské školy</i>, <i>Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání</i>)</p> <p>Speciální pedagogika</p> <p>Vychovatelství</p>
magisterské navazující	<p>Pedagogika</p> <p>Psychologie</p> <p>Specializace v pedagogice</p> <p>Speciální pedagogika</p>

	Učitelství pro střední školy (27 oborů, v drtivé většině se jedná o <i>Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a, střední školy</i> v daném aprobačním oboru, případně <i>základní umělecké školy</i> v uměleckých oborech; výjimkou jsou obory <i>Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy</i> a <i>Učitelství společenských věd, filozofie a etiky pro střední školy a vyšší odborné školy</i>)
magisterské dlouhé ¹¹⁹	Učitelství pro střední školy (pouze na dostudování) Učitelství pro základní školy – obor <i>Učitelství pro 1. stupeň základní školy</i>

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-14]

Návrat k nestrukturovanému studiu

PedF zahájila na jaře 2014 vnitrořadní diskusi o koncepci učitelství studijních programů, a to v souvislosti s přípravami na novou institucionální akreditaci. Na jedné straně argumenty pro návrat k nestrukturovanému studiu zaznívají prakticky od doby zavedení strukturace. Z odborného pohledu fakulty je strukturované studium pro učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů méně vhodné, hůře se v něm propojují jednotlivé složky učitelství přípravy. (Dotazník PedF).

Velkou administrativní zátěž představuje také agenda spojená s dvojím přijímacím řízením, státními závěrečnými zkouškami apod.

Na druhé straně je strukturace studia vnímána jako v zásadě akceptovatelný proces, za nutného předpokladu, že postupně prochází a projde po několikaleté zkušenosti koncepční revizí. Zároveň si PedF uvědomuje poměrně krátkou dobu, po kterou probíhá strukturované studium a kdy zkušenosti s ním nejsou jednoznačné (náhled různých oborů se diametrálně liší) a některé

¹¹⁹ Akreditované studijní programy, které mají ještě platnou akreditaci, ale byly akreditovány jenom na dostudování a nejsou již vyučovány, nejsou ani uvedeny (např. Psychologie, Pedagogika, Speciální pedagogika apod.). Tyto programy jsou již realizovány ve strukturované podobě.

jeho nedostatky jsou průběžně odstraňovány. Na základě vnitrořadkové diskuse a rozsáhlého šetření mezi studenty, se PedF zůstat pro přípravu nových akreditací u strukturovaného modelu.

Jediným nestrukturovaným studijním programem zůstal studijní program *Učitelství pro 1. stupeň základní školy*. „Fakt, že tento obor nebyl strukturován, je třeba hodnotit jednoznačně kladně. Nestalo se tak na žádné z devíti pedagogických fakult v republice, neboť bylo od počátku přihlédnuto ke specifickým přípravě učitelů 1. stupně základních škol. Okruh uchazečů o studium *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* je relativně stabilní, motivace pro obor je výrazná, podobně jako inklinace ke zvolené učitelské profesi“, uvedla PedF v dotazníku.

Předčasné odchody ze studia

„Na PedF UK je situace velmi odlišná v jednotlivých programech a oborech. Jsou obory, kde mají studenti minimální problémy s dokončováním studia a úspěšnost se pohybuje okolo 90 % (to se týká zejména tzv. profesních bakalářských oborů) a jsou obory, kde je úspěšnost pouze 50%. To se týká zejména některých dvouoborových kombinací se zaměřením na vzdělávání (v bakalářském studiu) a některých kombinací učitelských (v navazujícím magisterském studiu). Evidentní je souvislost s náročností oboru, mnoho studentů nedokončí např. obor matematika nebo informační technologie“ (Dotazník PedF).

Data z Informačního systému UK ukazují, že ze studentů, kteří se zapsali ke studiu v bakalářském studijním programu v letech 2004–2010 předčasně odešlo k 31. 10. 2014 téměř čtyřicet procent studentů. Jak uvedla PedF, situace se liší mezi studijními programy. Nejvyšší podíl studentů odešel ze studijního programu *Specializace v pedagogice* (46 %), nejnižší (12 %) pak ze studijního programu *Vychovatelství*, okolo jedné pětiny odchází ze studijních programů *Speciální pedagogika* a *Psychologie*. Ze studentů zapsaných mezi roky 2007–2010, kteří opustili předčasně studium, odešla, aniž by získala jediný kredit, jedna čtvrtina studentů z programu *Specializace v pedagogice*, tj. asi 12 % zapsaných (viz tabulka 6 v příloze 1). V ostatních programech takoví studenti nebyli. Z uchazečů o studium bylo přijato bez přijímací zkoušky asi 13 % studentů v programu *Specializace v pedagogice* (což podílem odpovídá studentům, kteří odešli, aniž by získali jediný kredit; pro hypotézu tohoto typu však není dostatek podkladů), v ostatních programech nikdo nebyl přijat bez přijímací zkoušky. Konkrétně jsou data pro jednotlivé studijní programy uvedena v tabulce 5 v příloze 1.

Nejvíce studentů bakalářského studia odchází během druhého ročníku, zhruba 40 %, jedna čtvrtina předčasných odchodů se odehraje až ve třetím ročníku, zhruba jedna třetina odejde v prvním

ročníku (viz tabulka 3 v příloze 1). V zásadě se jedná o studenty programu *Specializace v pedagogice*, počty v ostatních studijních programech jsou zanedbatelné. Jako důvody vyšší neúspěšnosti v bakalářských oborech *Specializace v pedagogice* uvádí fakulta, že se do nich hlásí profesně nevyhranění zájemci, překážky mohou dále spočívat jak v náročnosti daného studia, tak v nesprávně zvoleném oboru, který je součástí tzv. „dvoukombinace“ pro budoucí učitelskou aprobaci a student si jeden z oborů zvolil pouze z nutnosti. Významným zdrojem problémů u studentů v kombinované formě je nutnost sladit studijní a pracovní povinnosti (Dotazník PedF).

Problémy s řádným ukončením studia jsou méně časté v navazujících magisterských studijních programech, jedná se asi o jednu čtvrtinu z celkového počtu zapsaných studentů. Nejčastější jsou ve studijním programu *Učitelství pro střední školy*, kde předčasně odejde každý pátý student a každý desátý pak v programu *Pedagogika*. V ostatních navazujících magisterských programech jsou počty zanedbatelné. Podrobněji viz tabulka 12 v příloze 1. PedF uvádí obdobné příčiny jako v případě bakalářského studia. Studenti nejsou do navazujícího magisterského programu prakticky přijímáni bez přijímací zkoušky (s výjimkou let 2009 a 2011). V nestrukturovaném studiu *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* odejde předčasně více než čtvrtina (28 %) studentů. Nejvíce ve druhém a ve třetím ročníku. Fakulta nepovažuje problém předčasných odchodů v tomto studijním programu za „zásadní“ a uvádí, že „problémy mívají studenti kombinované formy, kteří při studiu pracují“ (Dotazník PedF).

Průměrná délka studia

Průměrnou délku studia lze určit pouze přibližně, neboť údaje ve výročních zprávách UK jsou k dispozici za jednotlivé studijní programy, z nichž je celá řada uskutečňována na více fakultách.

Délka studia absolventa bakalářských studijních programů realizovaných na PedF činila v období let 2009–2014 v programu *Specializace v pedagogice* 39 měsíců, v programu *Psychologie* 38 měsíců, tedy o 2-3 měsíce více nežli je standardní doba studia. V letech 2009 - 2011 byl průměr v obou případech nižší než v následujícím období 2012 - 2014. V prvním programu necelých 37 měsíců a vzrostl na necelých 41, ve druhém programu se doba studia prodloužila z necelých 38 na necelých 39 měsíců. Viz tabulka 18 v příloze 1. Průměrná délka studia absolventa studijního programu *Vychovatelství a Speciální pedagogika* nepřekročila standardní dobu studia.

V navazujících magisterských studijních programech, které mají standardní dobu studia 24 měsíců, absolventi programu *Učitelství pro střední školy* studovali v průměru mezi 30 a 31 měsíci, v programu *Pedagogika* 29 měsíců, přičemž v prvním sledovaném období to bylo 28 měsíců, ve druhém 30. V programu *Speciální pedagogika* činila průměrná doba studia zhruba 26 měsíců. Ve všech případech se spíše mírně prodlužovala.

U nestrukturovaného studijního programu *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* činila průměrná délka studia 65 (u absolventů 2009–2011), resp. 66 měsíců (v případě absolventů 2012–2014) namísto standardní doby 60 měsíců.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Problematika závěrečných bakalářských prací je na PedF diskutovaným tématem. Pro zachování jejich podoby se vyslovila jenom polovina akademických pracovníků, kteří se v roce 2013 zúčastnili šetření postojů ke strukturovanému studiu učitelství (Bendl et al., 2013: 60). Ostatní by preferovali buď jejich úplné zrušení, nebo eventuálně zachování prací bez nutnosti obhajoby. Případné zrušení bakalářských prací by, jak vyplývá z citovaného šetření, ušetřilo studentům i vyučujícím čas, ovšem objevuje se obava, zda by absence této průpravy neměla negativní dopad na kvalitu prací diplomových. Opakovaně vyučující PedF upozorňují na skutečnost, že diplomovou práci, která se zadává na počátku 2. semestru navazujícího magisterského studia, student zpracovává ve skutečnosti pouze dva semestry. V nestrukturovaném studiu bylo přitom obvyklé, že student na diplomovém úkolu pracoval čtyři i více semestrů. Častým problémem je i fakt, že student učitelství řeší bakalářský úkol na zcela jiné téma, než později úkol diplomový. V profesních oborech (např. *Vychovatelství* nebo *Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku*) je zase problémem nedostatečná teoretická a výzkumná erudice studentů, kteří se v rámci bakalářské práce pokoušejí např. o empirický výzkum. Tento poznatek se ovšem netýká všech profesních oborů, například ve studijním programu *Psychologie a Speciální pedagogika* je zkušenost se zpracováním bakalářských prací dobrá a o změně podoby bakalářské práce příslušné katedry neuvažují (Dotazník PedF).

„Určitým řešením by mohla být změna koncepce bakalářské práce – v některých profesně orientovaných oborech by mohla mít charakter projektu či portfolia profesního rozvoje, v oborech směřujících k učitelství by pak mohla mít charakter literární rešerše a být tak de facto přípravou na práci diplomovou. Lze však uvažovat i o úplném zrušení bakalářské práce a studium končit státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí by mohla být např. obhajoba portfolia profesního rozvoje (které by nemuselo splňovat parametry bakalářské práce)“ (ibid.).

Vertikální prostupnost

Podíl studentů, kteří přicházejí do navazujícího magisterského studia na PedF z jiných vysokých škol je o něco nižší, činí jednu čtvrtinu zapsaných studentů. Zájemců je podstatně více (i 50 až 60 %), nicméně s výjimkou programu *Učitelství pro střední školy* je přijatých či zapsaných zanedbatelný počet, viz tabulky 14 a 15 v příloze 1. Tabulka 16 v příloze 1 pak ukazuje, že studenti z jiné vysoké školy odcházejí ze studia předčasně dvakrát častěji (27 % oproti 13 % těch, kteří ukončili bakalářské studium na Univerzitě Karlově). PedF vyrovnávací kurzy pro navazující magisterské studijní obory nepořádá, stejně tak nebyl zaveden systém rozdílových zkoušek. V některých navazujících magisterských oborech se však osvědčily volitelné předměty, které jsou doporučeny absolventům bakalářských oborů jiných fakult a jejichž cílem je zopakovat a prohloubit relevantní učivo bakalářského stupně. I tam, kde tyto volitelné předměty nejsou, mají studenti možnost využívat individuální konzultace s vyučujícími.

PedF neuvádí žádné závažné problémy v oblasti vertikální prostupnosti. Pouze při přijímání studentů, kteří absolvovali bakalářské studium na jiné fakultě či vysoké škole, do navazujícího magisterského studia, vyvstává otázka, zda studentem absolvovaný obor odpovídá charakteru oboru, pro který bylo navazující studium koncipováno. Jejich počet narostl zejména v posledních dvou letech. Nicméně PedF tento nárůst vítá, důvodem je snaha posilovat magisterské studium. Velký zájem je o navazující magisterské obory je v případě *Psychologie* (10:1), dále *Speciální pedagogiky* (4:1), *Učitelství pro střední školy* (3:1, ale zájem o konkrétní obory je nevyvážený, někde je možné přijmout jenom 1 z 6 uchazečů, v jiných je převis jen nepatrný). (Dotazník PedF).

Odchod studentů na jiné fakulty po dokončení jejich bakalářského studia se na PedF systematicky nesleduje, fakulta uvádí, že tyto odchody nejsou časté. Zájemci o navazující magisterské studium zpravidla pokračují na PedF, případně na jiných fakultách UK (Filozofické fakultě či Přírodovědecké fakultě). (Dotazník PedF).

Kreditní systém

Studijní plán by měl garantovat studentovi 90 % kreditů v rámci povinných a povinně volitelných předmětů, student si dále vybírá z další nabídky 10 % volitelných předmětů (UK, 2017a).

Kredity jsou mezi jednotlivé předměty rozdělovány v intencích níže uvedeného metodického materiálu, přičemž rozhodující při přidělování kreditů konkrétním předmětům je jejich studijní náročnost, včetně podílu přímé výuky, zpracování prací a samostudia.

„Kreditní systém umožňuje vyjádřit a porovnat studijní zátěž jednotlivých předmětů, ovšem za

předpokladu, že jsou kredity správně (nikoli pouze formálně) rozloženy. Na PedF se dlouhodobě řeší situace, kdy v některých oborech existuje velké množství předmětů, jež jsou málo dotovány kredity“ (Dotazník PedF).

Sestavování studijních plánů

Návrh studijního plánu pro účely akreditačního řízení vytváří zpracovatel, kterým je zpravidla (předpokládaný) garant příslušného studijního oboru, případně jím pověřený jiný akademický pracovník. V takovém případě zpracovatel návrhu s garantem úzce spolupracuje. Dodržení zásad pro tvorbu studijních plánů, zejména rozložení hodin a kreditů, pak kontroluje proděkan pověřený agendou akreditací. Do přípravy akreditace se mohou zapojit i zástupci studentských oborových rad a zástupci akademického senátu z řad studentů.

Principy jednotné tvorby studijních plánů jsou zakomponovány do všech akreditačních spisů oborů. PedF UK má vypracovaný materiál, ze kterého vyplývá předepsané rozložení hodin a kreditů v bakalářských a navazujících magisterských studijních programech. Toto rozložení se týká jednotlivých ročníků a předepisuje, kolik hodin a kreditů má být věnováno předmětům oborového základu, univerzitního základu, pedagogicko-psychologické přípravy a praxe.

Specifikem PedF bylo vyvážení kreditů u dvouoborových kombinací.

5.2.15 Fakulta sociálních věd (FSV)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Přechod na strukturované studium proběhl v devadesátých letech. Podle vyjádření fakulty nedošlo k výraznějším problémům, složitější byl přechod na kreditní systém (Dotazník FSV). Teoretičtější předměty byly spíše přesunuty do navazujícího magisterského studia, v bakalářském studiu se naopak objevilo více praktických předmětů. K zásadnějším změnám kurikula již poté nedošlo.

Výhodu strukturovaného studia spatřuje fakulta zejména v propustnosti mezi obory (studenti mohou změnit obor bez nutnosti absolvovat první tři ročníky bakalářského studia), v možnosti odejít studovat navazující magisterský obor do zahraničí a v možnosti získat kvalitní studenty z jiných fakult v České republice.

Nevýhodou je nestejná vstupní úroveň studentů navazujícího magisterského studia. „Kvalita a znalosti všech studentů nejsou na stejné úrovni a toto se musí během prvního ročníku doladit“ (Dotazník FSV).

Tabulka 23: Přehled studijních programů FSV

bakalářské	<p>Ekonomické teorie (obory: Ekonomie a Ekonomie a finance),</p> <p>Historické vědy (obor Soudobé dějiny),</p> <p>Mediální a komunikační studia (obory: Marketingová komunikace a public relations, Mediální studia, Žurnalistika),</p> <p>Mezinárodní teritoriální studia (obory: Česko-německá studia/Deutsch - Tschechische Studien, Mezinárodní teritoriální studia, Teritoriální studia),</p> <p>Politologie (obory: Politologie a mezinárodní vztahy, Politologie a veřejná politika),</p> <p>Sociologie (obory: Sociologie a sociální antropologie Sociologie a sociální politika).</p>
magisterské navazující	<p>Ekonomické teorie (obory: Ekonomie a Ekonomie a finance),</p> <p>Mediální a komunikační studia (obory: Mediální studia, Žurnalistika),</p> <p>Mezinárodní teritoriální studia (obory: Americká studia, Balkánská, euroasijská a středoevropská studia, Evropská studia, Mezinárodní teritoriální studia, Německá a rakouská studia, Německá a středoevropská studia, Ruská a východoevropská studia, Středoevropská komparativní studia, Transatlantická studia, Západoevropská studia, Politologie,</p>

	Sociologie) Politologie (obory: Bezpečnostní studia, Mezinárodní vztahy, Politologie) Sociologie (obory: Sociologie, Veřejná a sociální politika)
magisterské dlouhé	---

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-11-14]

Návrat k nestrukturovanému studiu

O návratu k nestrukturovaným dlouhým magisterským programům by FSV rozhodně neuvažovala.

Předčasné odchody ze studia

Data z Informačního systému UK dokládají vysoký podíl studentů, kteří se zapsali ke studiu v některém bakalářském studijním programu a odejdou z něho bez jeho řádného ukončení. K 31. 10. 2014 takto předčasné odešlo čtyřicet procent studentů přijatých v období 2004 - 2010. Situace se liší mezi studijními programy. Nejvyšší podíl studentů odešel ze studijního programu *Historické vědy* (81 %), nejnižší, třetinový, ze studijních programů *Politologie* a *Mediální a komunikační studia*. Ze studentů zapsaných mezi roky 2007 - 2010, kteří opustili předčasné studium, odešla, aniž by získala jediný kredit, více než jedna třetina studentů (35%). Podrobněji viz tabulka 6 v příloze 1. Z uchazečů o studium byl přijat přibližně každý pátý uchazeč, který se dostavil k přijímací zkoušce, téměř nikdo nebyl přijat bez přijímací zkoušky. Konkrétně jsou data pro jednotlivé studijní programy uvedeny v tabulce 5 v příloze 1.

Nejvíce studentů bakalářského studia odchází během druhého ročníku, zhruba 40 %, nejméně, jedna čtvrtina předčasných odchodů se odehraje již v prvním ročníku, ještě 35 % odejde ve třetím ročníku bakalářského studia (viz tabulka 3 v příloze 1). Problém spatřuje FSV v nedostatečné studijní pílí a v tom, že studenti si nezvykli na požadavky vysokoškolského studia.

Problémy s řádným ukončením studia jsou méně časté v navazujících magisterských studijních programech. K nim FSV uvádí, že na vině je zejména „*snaha sladit studium s prací na částečný nebo dokonce plný úvazek*“ (Dotazník FSV). Informační systém UK uvádí následující data. V průměru předčasné odejde z navazujících magisterských studijních programů více než čtvrtina (28%) studentů. V jednotlivých studijních programech se jejich podíl pohybuje mezi 22 % a 34 %. Podrobněji viz tabulka 12 v příloze 1. Mezi 35 % a 40 % studentů bylo ke studiu přijato

bez přijímací zkoušky (počty takto přijatých spíše klesají, 35 % to bylo v roce 2013).

Průměrná délka studia

Průměrnou délku studia lze určit pouze přibližně, neboť údaje ve výročních zprávách UK jsou k dispozici za jednotlivé studijní programy, z nichž je celá řada uskutečňována na více fakultách.

Délka studia absolventa bakalářských studijních programů realizovaných na FSV činila v období let 2009–2014 v závislosti na studijním programu v průměru 38 (*Mediální a komunikační studia* a *Mezinárodní teritoriální studia*) až 42 měsíců (*Historické vědy*), přičemž v průběhu sledovaného období mírně rostla s výjimkou programu *Ekonomické teorie*, kde o dva měsíce poklesla (v letech 2009–2011 byl průměr 41 měsíců, v následujícím období 2012–2014 činil 39 měsíců). Viz tabulka 18 v příloze 1.

Obdobná situace je i v navazujících magisterských studijních programech. Absolvent navazujícího magisterského studijního programu realizovaného FSV ve sledovaném období studoval 29 až 31 měsíců, přičemž absolvent z let 2012–2014 o něco málo déle než absolventi mezi lety 2009 – 2011. Nejméně překračoval standardní dobu studia v průměru absolvent studijního programu *Ekonomické teorie*, v tomto programu se taktéž průměrná doba studia mírně snížila, a to z 28,6 na 28 měsíců.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Strukturované studium přináší také otázku zpracování dvou závěrečných prací, a to na konci bakalářského na konci navazujícího magisterského studijního programu. Klad je spatřován v tom, že student se učí napsat souvislejší odborný text založený na odborné literatuře a „*ideálně vlastním výzkumu*“ (Dotazník FSV).

Nicméně fakulta vidí i stinné stránky. Dochází ke zbytečnému stresu studentů z kombinace státních zkoušek a obhajoby bakalářské či diplomové práce, práce nejsou dále využívány. V odpovědi se objevil názor, že by „*postačovalo mít během studia více delších (cca 10 stránkových textů) s podrobným hodnocením*“, a bylo by možné závěrečné práce zrušit (Dotazník FSV). (Pozn.: V případě diplomové práce toto zákon o vysokých školách neumožňuje).

Vertikální prostupnost

Podíl studentů, kteří přicházejí na FSV z jiných vysokých škol, je vyšší, v průměru činí více než polovinu (56 %) a existují rozdíly v jednotlivých studijních programech. Nejvíce zapsaných studentů z jiných vysokých škol je ve studijním programu *Politologie*, téměř 60 %. Velký zájem

je taktéž o Ekonomické teorie (Více než 60 % zájemců je z jiné vysoké školy, nicméně mezi přijatými je jich již „jenom“ 47 % a mezi zapsanými 37 %. Nejméně, 35 % studentů, kteří ukončili bakalářské studium na jiné vysoké škole, je zapsáno do studijního programu *Mezinárodní teritoriální studia*.

Vezmeme-li v úvahu i absolventy UK, kteří ukončili bakalářské studium na jiné fakultě, činí podíl studentů zapsaných do prvního ročníku navazujícího magisterského programu, kteří ukončili bakalářské studium jinde než na FSV, 58 %; „domácích“ zapsaných studentů je pak pouze 42 %. (Viz tabulky 14 a 15 v příloze 1).

FSV uvedla, že „kvalita studentů přicházejících z jiných fakult je zpravidla o něco menší“ než u vlastních absolventů. Dříve fakulta poskytovala vyrovnávací („přemostovací“) kurzy, které měly rozdíly vyrovnávat, nyní vychází z přesvědčení, že student navazujícího magisterského studijního programu studia je plně schopen sám „odhalit své slabiny a odstranit je“ (Dotazník FSV).

Data v tabulce 16 a v tabulce 17 v příloze 1 dokládají, že míra úspěšnosti studentů, kteří nestudovali bakalářský studijní program na FSV, je výrazně nižší než u studentů, kteří bakalářské studium na FSV absolvovali. Zatímco z absolventů bakalářského studia na FSV odešlo ze studia v navazujícím magisterském programu 26 %, u studentů, kteří přišli z jiné vysoké školy, činil tento podíl o téměř deset procentních bodů více – 35 %.

V menší míře studenti odcházejí z FSV na jiné fakulty. Studenti zpravidla pokračují ve studiu na Filozofické fakultě, Fakultě humanitních studií nebo na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity.

Kreditní systém

Jednotlivým předmětům jsou přidělovány kredity dle časové náročnosti všech aktivit studenta, FSV má vypracován interní manuál, který poskytuje propracovanou metodiku popisující převod celkové práce studenta na hodiny a následný přepočítání na kredity.

Díky kreditům je možné zohlednit obtížnost předmětů a zejména u povinně volitelných předmětů mohou studenti volit více méně časově náročných předmětů nebo naopak méně časově náročnějších.

Sestavování studijních plánů

Sestavování studijního plánu, určování studijní zátěže jednotlivým předmětům a přidělování

kreditů řeší garanti studijních programů na základě diskuse na příslušné katedře. Existuje doporučení, aby povinné předměty nepřesáhly 60 % a volitelné předměty tvořily nejméně 10 %.

5.2.16 Fakulta tělesné výchovy a sportu (FTVS)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Příprava a zavedení strukturovaného studia probíhalo na FTVS v letech 2003 - 2006. Od akademického roku 2006/2007 byly studijní programy již strukturovány a studenti přijímáni pouze do bakalářského typu studia. Došlo ke strukturaci původně čtyřletého magisterského studijního programu *Tělesná výchova a sport* (jednooborového studia *Tělesná výchova a sport* a oboru *Management tělesné výchovy a sportu*) a zároveň byla celková standardní doba studia k získání magisterského diplomu prodloužena ze čtyř let (v původním nestrukturovaném magisterském studiu) na pět let; tj. tříleté bakalářské a dvouleté navazující magisterské.

Fakulta uvedla, že mírně snížila výběrovost přijímaných studentů do prvního ročníku bakalářského studia a že v kombinovaném studiu je v bakalářském i navazujícím magisterském studijním programu „šance na přijetí velmi dobrá“ (Dotazník FTVS), nicméně data z Informačního systému UK ukazují, že do bakalářského typu studijního programu bylo v letech 2004–2010 přijímáno pouze 40 % uchazečů (viz tabulka 5 v příloze 1). Došlo k převodu předmětů na kreditní systém a jeho podpoře *Studijním informačním systémem*.

Reforma probíhala v následujících etapách: V letech 2003 - 2004 probíhala diskuse o inovacích jednotlivých oborů v návaznosti na chystané změny struktury, padlo rozhodnutí o hlavních vyučovaných oborech a zejména zachování celého oboru *Tělesná výchova a sport* jako učitelského studia s tím, že u dvouoborového studia bude pokračovat spolupráce s ostatními fakultami UK a u jednooborového studia budou studenti volit z pěti studijních směrů, které vycházely z aktuálních trendů ve sportu (trenér, fitness a zdraví, volnočasové sportovní aktivity, sport osob se specifickými potřebami a ochrana obyvatelstva). V letech 2004 - 2005 proběhla příprava akreditace, jednání s guaranty studijních programů a oborů a s katedrami. V roce 2006 byly zavedeny nové programy, které byly v období do roku 2009 vyhodnocovány. V roce 2009 byla připravena reakreditace, v jejímž rámci došlo k navýšení kreditního ohodnocení a zásadnímu snížení nabídky povinně volitelných a výběrových předmětů. Mezi roky 2010 - 2013 byly převedeny

výběrové předměty do systému celoživotního vzdělávání a v roce 2012 proběhlo v souvislosti se zaváděním Národní soustavy kvalifikací hodnocení studia. V letech 2012 - 2014 bylo studium transformováno do nových studijních oborů (*Ochrana obyvatelstva, Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami*).

Dle vyjádření fakulty přinesla strukturace studia spíše problémy. Došlo k zásadnímu nárůstu administrativního zatížení akademických pracovníků spojenému se zdvojnásobením počtu státních závěrečných zkoušek, přijímacích řízení, vedení závěrečných prací. Problémy jsou spojené i se vstupem do navazujících magisterských programů při přijímání studentů z jiných fakult, zejména z jiných oborů bakalářského studia, neboť dochází ke zvyšování heterogenity studijních skupin. Velmi problematický je i odhad, kolik studentů bakalářského studia zvládne dokončit včas a bezprostředně bude pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Přijetí v červnu je většinou podmíněčné a teprve po státních závěrečných zkouškách v září jsou zřejmé skutečné počty studentů navazujícího magisterského studia. Dále došlo k poklesu spolupráce s ostatními fakultami UK při vzdělávání učitelů dvouoborového studia, obory byly postupně redukovány.

V oboru *Tělesná výchova a sport*, který byl koncipován jako univerzální široký obor, byla příliš velká nabídka povinně volitelných a volitelných předmětů, které měly za cíl umožnit studentovi vytvořit si programem vlastní cestu. Studenti však nevstupují do studia s jasnou představou o povolání a volí předměty z různých oblastí, vzdělání je pak široké a většinou povrchní. Problémem tohoto oboru jsou i praxe, kdy studenti musí absolvovat jak *učitelské* praxe, tak *směrové* (odborné) praxe. Vzhledem ke skutečnosti, že klesá dobrovolná mimoškolní angažovanost studentů ve sportovním prostředí, se rozsah praxe předepsané v rámci studia ukazuje jako nedostatečný.

Fakulta vyšla z tradičního pojetí studia¹²⁰ a i z možností sportovních zařízení a limitů zdravotního stavu studentů a rozložila sportovní a teoretické předměty do celého studia. V bakalářském studiu převládá výuka techniky sportovních disciplín, v navazujícím studiu pak jejich didaktika. Teoretické předměty (společenskovední a biomedicínské) jsou v průběhu studia nejprve všeobecné a poté aplikované.

¹²⁰ Tradiční pojetí studia bylo sestaveno tak, že zaměření jednotlivých kateder (sportovních her, atletiky, gymnastiky apod.) a jejich předměty dlouhodobě působily na studenty po dobu více semestrů. Katedry jako takové byly a do jisté míry zůstaly unikátními odbornými pracovišti v ČR. Takový systém studia je do značné míry uzavřený. Z toho pak vyplývají rozdíly pojetí studia a možnosti využívání mezinárodní spolupráce v rámci řady zemí EU, studentské mobility či výměny akademických pracovníků apod.

Tento postup předpokládá, že většina studentů bakalářského studia bude pokračovat v navazujícím magisterském studiu. V případě, že student přechází po ukončení bakalářského studia do praxe, je jeho vzdělání příliš teoretické. Ukazuje se, že i vzhledem k výběru přijímaných studentů a jejich množství bude nutné otevřít diskusi o redukci počtu předmětů s cílem větší připravenosti absolventů a dále umožnit doškolování či rekvalifikace v rámci celoživotního vzdělávání. Situaci neusnadňuje ani samotný trh práce. Nerozlišuje se, kde se předpokládá bakalářská a kde magisterská kvalifikace vzdělání. Navíc je stále snahou studentů získat tradiční titul magistr.

Reforma kurikula proběhla v oboru *Tělesná výchova a sport* – jednooborové studium a to zavedením pěti studijních směrů, které byly koncipovány jako moduly povinně volitelných předmětů skládajících se ze sedmi předmětů. Dva směry byly zcela nové, na FTVS dosud nevyučované, a to *Aktivity podporující zdraví* a *Ochrana obyvatelstva*, dva byly tradiční a mírně upravené *Sportovní specializace* a *Aktivity v přírodě*. Zanikl obor *Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených*, který byl nahrazen oborem *Aktivity osob se specifickými potřebami*.

Došlo ke zvýšení nabídky povinně volitelných předmětů, zejména s rozvojem nových sportovních odvětví a pohybových aktivit. Do reformy se nepodařilo zařadit či posílit projektově orientovanou výuku ani oblast aplikovaných informačních technologií.

Fakulta při přípravě nových zejména navazujících magisterských oborů neuvažovala o aplikovaných sportovních oborech, které by byly zaměřeny na absolventy jiných bakalářských oborů (ekonomy, novináře, technické obory apod.), kteří by do navazujícího studia na FTVS přišli s vidinou sportu jako atraktivního odvětví.

Tabulka 24: Přehled studijních programů FTVS

bakalářské	Tělesná výchova a sport (obory: Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami, Management tělesné výchovy a sportu, Ochrana obyvatelstva se zaměřením na vzdělávání, Tělesná výchova a sport, Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání, Vojenská tělovýchova, Tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami nepřijímá studenty),
------------	---

	Specializace ve zdravotnictví (obory: Fyzioterapie, Ortotik-protetik).
magisterské dlouhé	-----
magisterské navazující	Tělesná výchova a sport (obory: Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami, Management tělesné výchovy a sportu, Učitelství pro střední školy - Ochrana obyvatelstva, Učitelství pro střední školy - tělesná výchova, Vojenská tělovýchova; obory Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených a Tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami – akreditovány pouze na dostudování, nepřijímají studenty), Specializace ve zdravotnictví (obory: Fyzioterapie).

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2016-05-29]

Návrat k nestrukturovanému studiu

Fakulta nepovažuje stávající dvoustupňovou strukturu studia za vyhovující. Jako vhodný a v minulosti osvědčený model se jí jeví učitelské vzdělání jako pětileté nestrukturované a tělovýchovné jednooborové studium jako čtyřleté bakalářské. Dle odpovědi fakulty i v zahraničí je tělovýchovný pracovník v oborech jako *fitness a zdraví*, *outdoorové aktivity* apod. zpravidla bakalář, a magisterská studia jsou v oborech *fyzioterapie*, *učitelství* a *managementu*, někde *trénérská studia*.

Model, který fakulta zvolila, se liší od některých jiných spolupracujících fakult dvouoborového studia na UK, a to i v případě fakult, ze kterých studenti přicházejí do navazujícího magisterského studia. V učitelském studiu došlo k významnému úbytku studentů i kombinací, na druhou stranu je vzájemně provázané s jednooborovým studiem *Tělesné výchovy a sportu*, které dle názoru fakulty bude do budoucna vyžadovat bakalářský typ studia profesně zaměřit¹²¹.

¹²¹ Profesionální profil bakalářského studia umožňuje získat novela zákona o vysokých školách z roku 2016.

„Vývoj oborů tedy v oblasti sportu souvisí se změnami legislativy a potřebou státu výrazně zlepšit zdatnost a pohybovou gramotnost obyvatel. Společenská potřeba řízených pohybových aktivit jako zdravotní prevence mění dosavadní pohledy na sport a vznikají zejména pracovní místa v oblasti komerčního sportu (fitness, instruktoři golfu, tenisu, lezení, lyžování, atp.). Na rozdíl od vyspělých zemí EU zcela absentuje veřejná sportovní sféra zajišťující pohybové aktivity pro široké vrstvy obyvatel (municipální nebo komunitní sport). Zde komerční sektor vytlačuje spolkový sport a pohybové aktivity se stávají poměrně nákladnou službou s omezenou dostupností (děti, mládež, senioři, sociálně slabší)“. (Dotazník FTVS)

FTVS se nabízí možnost v rámci transformace studijních programů, která musí nastat v důsledku novely č. 137/2016 Sb. do roku 2019, se nad uvedenými náměty zamyslet.

Předčasné odchody ze studia

Z Informačního systému UK (tabulka 5 v příloze 1) je možno zjistit, že v letech 2004–2010 FTVS přijala 40 % uchazečů (čísla za prezenční i kombinované studium), bez přijímací zkoušky bylo přijato 8 % studentů. Z přijatých studentů se ke studiu zapsalo 94 %, což je nejvyšší podíl mezi fakultami UK. Ze studentů, kteří se ke studiu zapsali, téměř jedna polovina (48 %) studium předčasně opustila, z těch, kteří odešli, jich jedna pětina nezískala ani jeden kredit (viz tabulka 6 v příloze 1, údaje k červnu 2014). Ve studijním programu *Specializace ve zdravotnictví* odešlo 39 % studentů, ve studijním programu *Tělesná výchova a sport* 51 %. Jako důvod vysokého počtu neúspěšných studentů FTVS uvádí, že při výběru studijního oboru často není FTVS fakultou první volby (s výjimkou oboru *Fyzioterapie*) a nejlepší uchazeči dávají po přijetí na více fakult často přednost jinému oboru. Nicméně data získaná z Informačního systému ukazují, že v rámci přijímacích řízení v letech 2004–2010 se 94 % studentů přijatých do bakalářského programu ke studiu zapsalo (lze snadno dopočítat z tabulky 5 v příloze 1). Fakulta však upozorňuje, že během prvního ročníku se řada studentů pokouší o přijetí na jinou fakultu, někdy mění obor v rámci FTVS.

Jako hlavní důvody poměrně vysokého počtu neúspěšných studentů fakulta uvádí, že stále více studentů přichází na FTVS s nejasnou představou o oboru studia a stále méně studentů je ochotno prohlubovat své praktické zkušenosti. Studenti, kteří přicházejí, mají menší sportovní zkušenosti a jejich sportovní výkonnost je na úrovni krajských, okresních soutěží, neprošli uceleným systémem přípravy talentované mládeže (sportovní třídy, školy, střediska) a mají zkušenost pouze se školním sportem nebo s moderními pohybovými aktivitami, které nemají dosud metodiku přípravy na vysoké mezinárodně srovnatelné úrovni (typické odpovědi studentů – „navštěvují pravidelně fitness, ale nikdy jsem nebyl na soutěži v kulturistice, aerobiku; chodím lézt,

ale nikdy jsem se cílevědomě nepřipravoval na soutěž, líbí se mi aktivity v přírodě“). (Dotazník FTVS). Důsledkem je pak vysoké procento (fakulta uvedla 20 %) „*studentů s velmi pasivním přístupem ke studiu“* (ibid.). Všeobecná pohybová příprava se tak jeví rovněž jako jedna z překážek zdárného ukončení studia. „*Stále více se v poslední době projevuje i skutečnost liberálně pojaté tělesné výchovy na základních i středních školách, kdy řada studentů nastupuje na FTVS bez základů gymnastiky, ale i lyžování, volejbalu atp. Všeobecná pohybová příprava je na nízké úrovni a je rovněž překážkou pro ukončení.*“ (Dotazník FTVS).

„*Nejasná představa studentů o budoucím zaměstnání je limituje při výběru volitelných předmětů, ale i velmi omezeně využívají jedinečné možnosti Prahy pro kvalitní praxe v oboru nad rámec studijních povinností [...] Podstatně méně studentů vykonává dobrovolnou činnost v oboru, brigády volí dle příjmu nikoli primárně oboru. V nedávné minulosti bylo samozřejmostí, že studenti jezdili v létě na tábory, kempy, sportovní soustředění v zimě na lyžařské kurzy, působili v plaveckých školách atp. jako pomocné odborné síly, zde nastal pokles na základě dotazování až o 80 % [...] Studenti v prvním úseku asi ze 40 % nemají představu o svém povolání. Průzkumy absolventů ukazují, že až 90% těch, kteří nastoupili na fakultu s nejasnou představou o povolání, nikdy nepracuje v oboru ...“* (ibid.)

Za částečný limit považuje FTVS i zdravotní stav a úrazy, které někdy vedou ke změně priorit ve studiu. Dále fakulta uvedla, že se zvyšuje procento studentů, kteří neuspějí u státní závěrečné zkoušky. Důvod spatřuje v tom, že „*studium je „rozdrobeno“ na dílčí zkoušky, studenti mají povrchní znalosti, které nejsou schopni dávat do souvislosti v kontextu obecného vzdělání [...]*“

Za důvod nedokončení studia nepovažuje fakulta jeho náročnost ani finanční náročnost spojenou s kurzovní výukou a sportovním vybavením. Fakulta rozděluje poměrně velké prostředky prostřednictvím stipendijního fondu (prospěchová, účelová a sociální stipendia). FTVS se rovněž snaží nabídnout studentům možnost přivýdělků v rámci mnoha činností na fakultě (odborných i provozních) formou dohod o provedení práce. (Dotazník FTVS).

Úspěšnější jsou dle vyjádření fakulty studenti *Managementu tělesné výchovy a sportu* a *Fyzioterapie*, oborů, jejichž studijní plány jsou postaveny převážně na povinné výuce a malé možnosti volby ze strany studenta.

Jako na ostatních fakultách i na FTVS je neúspěšnost v magisterském navazujícím studiu nižší, asi poloviční. Celkově ze studentů přijatých v letech 2004 - 2010 předčasně odešla jedna čtvrtina studentů. Situace je rozdílná v souvislosti s absolvovaným bakalářským studiem. Z těch, kteří absolvovali bakalářská studia na UK, odešlo 12 %, z absolventů jiných vysokých škol 37

% . Různá je situace i vzhledem ke studijním programům. Program *Specializace ve zdravotnictví* předčasně opustilo 15 %, program *Tělesná výchova a sport* 29 % studentů, kteří se zapsali do navazujícího magisterského studia na UK mezi lety 2004–2009 (viz tabulka 12 v příloze 1).

Do roku 2009 přijímala fakulta studenty ve vysokém počtu bez přijímací zkoušky (až 85 % přijatých v roce 2009), nyní činí podíl takto přijatých studentů okolo 5 % (tabulka 13 v příloze 1). Tabulka 14 v příloze 1 ukazuje podíl studentů zapsaných do navazujícího magisterského studijního programu, kteří absolvovali bakalářské studium na jiné fakultě UK či na jiné vysoké škole (viz tabulka 10 v příloze 1). V navazujícím magisterském studiu nevedla fakulta žádné problémy.

Průměrná délka studia

Průměrná délka studia v bakalářském studijním programu *Tělovýchova a sport* absolventů z let 2009–2014 je zhruba 39 měsíců, tedy o tři měsíce delší než standardní doba studia (viz tabulka 18 v příloze 1). V období 2009 - 2011 činila necelých 38 měsíců, pak došlo k jejímu prodloužení, v letech 2012 – 2014 studovali absolventi tohoto programu v průměru 41 měsíců, což je déle než činí průměr UK v tomto období (tj. zhruba 40 měsíců).

V navazujícím magisterském studijním programu *Tělesná výchova a sport* byla průměrná doba studia za celé sledované období o něco více než 27 měsíců, v letech 2009–2011 činila zhruba o měsíc déle, než je standardní doba studia (25 měsíců), v letech 2012–2014 se přiblížila 29 měsícům. V tomto případě je o trochu kratší, než činí průměr za celou UK. (Viz tabulka 19 v příloze 1).

V obou typech studijních programů se standardní doba studia mírně zvyšuje.

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

I přes administrativní náročnost dvou prací považuje je FTVS v rámci studia za dva zásadní písemné výstupy, které formují názory studentů a učí je zpracovat dokument většího rozsahu včetně pochopení principů vědecké práce.

Nicméně fakulta připouští i jinou formu např. ročníkových prací či seminárních prací většího rozsahu, na kterých by studenti získali potřebné dovednosti a kompetence, a od bakalářské práce by mohlo být upuštěno. Problémem se jeví i sám výběr témat. Vzhledem k množství prací, a k malému zastoupení prací zadaných přímo z praxe vznikají práce často jen pro účel kvalifikace a jejich výsledky nejsou dále zveřejněny či prakticky využity. Fakulta uvádí, že „bakalářské práce by mohly být více zaměřeny analyticky (rešerše, rozbor problému) a práce

diplomové spíše výzkumně či koncepčně“ (Dotazník FTVS). Za poměrně nejasné vodítko považuje fakulta rozsah práce ve smyslu počtu stran. V nelékařském oboru *Fyzioterapie* by si fakulta uměla představit, že od bakalářské práce ustoupí, a zůstane státní závěrečná zkouška v teoretické a praktické podobě. V oboru *Management tělesné výchovy a sportu* by se měly naopak obě práce zachovat. V oboru *Tělesná výchova a sport chybí* v rámci státní závěrečné zkoušky praktická část (dříve ukázková didaktika na vybrané téma), možné by bylo uvažovat i o jiných způsobech typu obhajoba ročního tréninkového plánu, projekt fitness centra, areálu zdraví apod. (Dotazník FTVS).

Zákon o vysokých školách ani vnitřní předpisy UK nevyžadují explicitně na bakalářské úrovni zpracování závěrečné bakalářské práce¹²², FTVS zde tedy má možnost se v rámci transformace studijních programů v důsledku novely č. 137/2016 Sb. nad uvedenými náměty zamyslet.

Vertikální prostupnost

FTVS je poměrně uzavřenou fakultou. Čísla však napovídají, že zájemci z jiných fakult jsou. Tabulka 15 v příloze 1 zachycuje údaje, které se váží k přijímacímu řízení z let 2012 a 2013. Na FTVS se hlásila téměř jedna polovina (46 %) uchazečů z jiné vysoké školy. Mezi přijatými tvořili jednu třetinu, stejně jako mezi zapsanými. Ve studijním programu *Specializace ve zdravotnictví* tvořili uchazeči, kteří absolvovali bakalářské studium na jiné vysoké škole více než polovinu, mezi přijatými 30 % a mezi zapsanými jednu čtvrtinu.

U studentů z jiných fakult zpravidla chybí znalosti z oborů, které byly historicky rozvíjeny pouze na FTVS (fyziologie sportu, psychologie sportu, atropomotorika, sportovní trénink, biomechanika) a mají nižší úroveň sportovních dovedností. Studenti pedagogických fakult bývají lépe vybaveni pedagogicko-psychologickým základem.

Problémy jsou u profesně zaměřených oborů. V případě trenérské profese nemohou studenti z jiných fakult absolvovat vyšší stupeň specializace bez předešlé v bakalářském studiu. FTVS toto řeší formou celoživotního vzdělávání. Vzhledem k jedinečnosti trenérského oboru v rámci *Tělesné výchovy a sportu* roste zájem absolventů tohoto oboru na jiných školách o *Trenérskou*

¹²² Viz paragraf 45, odst. 3 zákona o vysokých školách nebo čl. 2, odst. 3 *Studijního a zkušebního řádu Univerzity Karlovy* (UK, 2017b). Oba dokumenty shodně uvádějí, že v případě bakalářského studijního programu „studium se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce“.

školu (dvouletý kurz v rámci celoživotního vzdělávání s výstupem nejvyšší trenérské licence)¹²³. U programu *Tělesná výchova a sport* fakulta omezila podmínky přijímací zkoušky tak, že se prakticky nemůže hlásit uchazeč, který neabsolvoval bakalářský studijní program *Tělesná výchova a sport*, neboť test odborných znalostí vychází přímo z bakalářského studia na FTVS.

Nicméně je zde i druhá stránka, viz odpověď v dotazníku: „FTVS se dosud podařilo udržet si jedinečnost nejen ve výběru studentů, ale i v množství praktické (didaktické) výuky. Absolventi bc. [bakalářského studijního programu] FTVS jsou tedy daleko lépe vybaveni [pro studium navazujícího magisterského programu na FTVS]. Na druhé straně absolvent učitelského studia tělesné výchovy může působit na základní, střední i vysoké škole“ (Dotazník FTVS). Tato univerzálnost je dle FTVS „na úkor kvality“. Za lepší považuje dřívější model, kdy vzdělávání učitelů tělesné výchovy pro střední a vysoké školy bylo na FTVS a pro základní školy na pedagogických fakultách. Pro FTVS je nyní problémem dvouoborové studium v kombinaci tělesná výchova a další předmět, ošetřený dohodou s některou z fakult UK (MFF, FF, PřF apod.) včetně poměrně složité organizace studia. To vše za situace, kdy studium již není jedinečné, neboť poskytuje stejnou kvalifikaci jako pedagogické fakulty. (Dotazník FTVS).

Absolventi bakalářského studijního programu v oboru *Tělesná výchova a sport* a programu *Specializace ve zdravotnictví*, oboru *Fyzioterapie*, pokud pokračují, pak na FTVS. Absolventi bakalářského studijního programu, oboru *Management tělesné výchovy a sportu* se hlásí k navazujícímu studiu na Vysoké škole ekonomické v Praze nebo České zemědělské univerzitě v Praze.

Kreditní systém

Kreditní systém kompatibilní s ECTS a vydávání dodatku k diplomu se staly zcela samozřejmou součástí vzdělávacího systému a fakulta shledává především jejich výhody.

Na základě zkušeností se uplatňuje pravidlo tři a čtyř kreditních předmětů. Předměty zakončené zkouškou mají zpravidla 4 kredity, předměty zakončené zápočtem mají 3 kredity. Obvyklé jsou tři až čtyři předměty se zkouškou (což představuje 12 - 16 kreditů), dále pak pět až šest předmětů ukončených zápočtem v jednom semestru.

Přínos kreditního systému fakulta spatřuje v lepší vyváženosti studijní zátěže v jednotlivých

¹²³ V poslední době se jedná asi o 25 osob ročně, které nevstupují již do studia, ale do oblasti celoživotního vzdělávání (Dotazník FTVS).

ročnících, možnosti mezipředmětových vztahů a návazností a v propojení systému s programy celoživotního vzdělávání.

Sestavování studijních plánů

Obecnou strategii pro sestavování studijních plánů fakulta nemá, obory se liší šíří uplatnění absolventů. Obor *Fyzioterapie* jako nelékařský zdravotnický obor je regulován ministerstvem zdravotnictví a má jen minimální procento (10 %) povinně volitelných předmětů. Obor *Management tělesné výchovy a sportu* má poměr povinných a povinně volitelných předmětů 80:20, u *Tělesné výchovy a sportu* se průběžně zvyšuje podíl povinně volitelných předmětů až na polovinu ve třetím úseku studia. Pokud si student nezvolí žádný směr (specializaci), má prostor pro volnou volbu.

Standardizace kreditního hodnocení předmětů není zavedena a FTVS ji považuje za žádoucí. Nezávislý systém, který určí na základě studijní náročnosti a výstupu hodnotu kreditního ohodnocení, by odstranil do jisté míry současné nerovnosti nároků při stejném kreditním ohodnocení.

Pro závěrečné práce byla zpracována metodika (rozsah, členění, doporučená kvantita použitých zdrojů apod.), byly zpracovány strukturované formuláře pro posudky prací. Určitým problémem se jeví odlišné pochopení úlohy těchto prací studenty. Student se většinou snaží o originalitu výsledků nikoli o prokázání dovedností – např. práce se zdroji, se zahraniční literaturou, stanovení hypotéz, interpretace výsledků, diskuse nad výsledky apod. Zde tedy zůstává prostor pro učitele, zejména vedoucí závěrečných kvalifikačních prací, aby toto studentům vysvětlili.

Nový obor či inovace navrhuje garant oboru, návrh je schvalován kolegiem děkana, akademickým senátem a jako plán akreditací předložen na rektorát UK. Při volbě programu se vychází z potřeb trhu práce, trendů v EU, oborů jiných fakult a uplatnění absolventů FTVS či oborů *Tělesné výchovy a sportu*. Garant¹²⁴ navrhuje plán oboru, oslovuje jednotlivé učitele a spolupracuje s nimi na přípravě tematických plánů jednotlivých předmětů. Garanti předmětů průběžně předkládají pracovní materiály proděkanovi pro studium a garantovi programu, ti případně zasahují v otázkách propojení souvislostí mezi obory či upravují plán na základě aktuálních informací dříve z Akreditační komise, nyní dle okolností z Národního akreditačního úřadu či nového samosprávného orgánu Univerzity Karlovy, Rady pro vnitřní hodnocení¹²⁵. Studenti

¹²⁴ Garant je schvalován jak kolegiem děkana, tak vědeckou radou fakulty.

¹²⁵ Dle novely zákona o vysokých školách, zákona č. 147/2017 Sb., je studijní program akreditován buďto Národním akreditačním úřadem, nebo v případě, že vysoká škola získá institucionální akreditaci, prochází procesem

ani profesní odborníci se na plánu nepodílejí. Garant a vyučující jsou však s odborníky z praxe v kontaktu. Hotový plán je předložen ke schválení kolegiu děkana, dále pak je připomínkovan akademickým senátem fakulty a schvalován vědeckou radou fakulty. Poté je odeslán jako akreditační spis na rektorát UK.

5.2.17 Fakulta humanitních studií (FHS)

Vývoj pregraduálních studijních programů (bakalářských, navazujících magisterských a dlouhých magisterských), implementace strukturovaného studia a kreditového systému

Zavedení strukturovaného studia. Změny v „dlouhých“ (nestrukturovaných) magisterských studijních programech.

Fakulta humanitních studií nikdy nerealizovala dlouhé magisterské studium a realizovat jej nezamýšlí. FHS byla od svého založení koncipována jako fakulta se strukturovaným studiem. Její bakalářské studium je koncipováno jako „*arte liberale*“. Takovéto zaměření bakalářského studia odpovídá anglosaskému modelu („*liberal arts*“) a je v kontextu České republiky ojedinělé.

Tabulka 25: Přehled studijních programů FHS

bakalářské	Humanitní studia (obor: Studium humanitní vzdělanosti)
magisterské navazující	Ekologie a ochrana prostředí (obor: Sociální a kulturní ekologie) Filozofie (obor: Německá a francouzská filozofie) Historické vědy (obory: Evropské kulturní a duchovní dějiny, Orální historie - soudobé dějiny) Humanitní studia (obory: Genderová studia, Historická sociologie, Obecná antropologie -

vnitřního schvalování. Na Univerzitě Karlově je vnitřní schvalování studijních programů v kompetenci Rady pro vnitřní hodnocení.

	<p>integrální studium člověka, Studia občanského sektoru)</p> <p>Mediální a komunikační studia (obor: Elektronická kultura a sémiotika)</p> <p>Sociální politika a sociální práce (obor: Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích)</p>
magisterské dlouhé	---

Zdroj: Informační systém. Přehled studijních programů a oborů (akreditační databáze) [2017-07-07]

Návrat k nestrukturovanému studiu

U této fakulty není otázka návratu ke strukturovanému studiu relevantní (viz výše).

Předčasné odchody ze studia

FHS realizuje jeden bakalářský studijní program *Humanitní studia*. Z Informačního systému UK zjišťujeme, že ze studentů zapsaných do bakalářského studia na FHS mezi lety 2004–2010, kteří buďto absolvovali nebo odešli k 31. 10. 2014, absolvovala pouze jedna čtvrtina (viz tabulka 2 v příloze 1). Zbývajících 75 % odešlo. Nejvíce neúspěšných studentů odešlo v prvním ročníku, a to více než 60 %, ve druhém ročníku pak dalších 26 % (viz tabulka 3 v příloze 1). Z těch, kteří předčasně odešli ze studia, nezískalo 12 % ani jeden kredit (viz tabulka 6 v příloze 1). Vysoké procento odchodů ze studia je na FHS i přesto, že patří mezi fakulty, které své studenty nepřijímají bez přijímací zkoušky (viz tabulky 3 a 4).

S vysokým procentem odchodů bezesporu souvisí pojetí přijímacího řízení na FHS, které je velmi otevřené. Koncepce přijímacího řízení do bakalářského studia dává šanci širšímu spektru uchazečů s tím, že během prvních semestrů se ukáže, kdo je schopen studium zvládnout. Mezi nejčastější ukončení studia patřil „neprospěch“ během studia, z 55 %, „zanechání studia“ z 34 % a v 11 % se student nezapsal do vyššího ročníku (Dotazník FHS). Jako důvod uvedla FHS časovou i obsahovou náročnost studia: „ze strany studentů jde patrně o omyl spočívající v domněnce, že humanitní studium není pracné, případně že je lehčí než studium technických či přírodovědných oborů.“ (ibid.)

„Koncepce přijímacího řízení do navazujících magisterských programů je jiná než v případě studia bakalářského, výběr uchazečů je poměrně přísný, takže důvodem odchodu ze studia bý-

vají spíše pracovní a rodinné důvody, méně často obsahová náročnost“ (31 % odejde předčasně). Situace se liší podle jednotlivých programů. Nejvíce (37 %) odešlo z *Humanitních studií*, jenom dva studenti z programu *Filozofie*, necelá jedna čtvrtina (22 %) z programu *Ekologie a ochrana životního prostředí* a z programu *Sociální politika a sociální práce* (24 %). Viz tabulka 12 v příloze 1.

Průměrná délka studia

Průměrnou délku studia lze určit pouze přibližně, neboť údaje ve výročních zprávách UK jsou k dispozici za jednotlivé studijní programy, z nichž je celá řada uskutečňována na více fakultách

Studium v bakalářském studijním programu *Humanitní studia* patřilo v období 2009 - 2011 vedle studijního programu *Filozofie* (na Filozofické fakultě) k nejdelším na UK. Jeho standardní doba je 36 měsíců, reálně probíhalo déle o jeden rok (celkem 48 měsíců)¹²⁶. Absolventi, kteří absolvovali v letech 2012–2014 již studovali o tři měsíce méně, 45 měsíců. (Viz tabulka 18 v příloze 1).

I v navazujícím magisterském studiu studují studenti déle, nežli je standardní doba 24 měsíců. Zpravidla se jedná o 30 až 31 měsíců. Blíže standardní doby je studijní program *Filozofie*, kde došlo dokonce ke zkrácení studijní doby mezi obdobími 2000 - 2011 a 2012 - 2014, a to z 27, 5 měsíců prakticky na standardní dobu (24, 7 měsíců). V ostatních případech se doba studia mírně prodloužila, nicméně ne o více než jeden měsíc. (Viz tabulka 19 v příloze 1).

Zpracování dvou závěrečných prací na cestě k magisterskému diplomu

Zpracování dvou závěrečných prací považuje FHS jednoznačně za klad, neboť již v prvním cyklu studenti musí předvést schopnost samostatné odborné práce a prezentace jejích výsledků, které mohou představovat v některých případech výchozí bod pro koncipování práce magisterské. (Dotazník FHS).

Vertikální prostupnost

Vertikální prostupnost považuje FHS za bezproblémovou. Vítá spíše vyšší procento svých vlastních absolventů - jednak pro udržení koheze, jednak je pokládá za lépe připravené (Dotazník FHS). Její vlastní absolventi odcházejí nejčastěji studovat magisterské programy na Fakultu

¹²⁶ Studijní program *Filozofie* trval dokonce 50 měsíců.

sociálních věd UK, Filozofickou fakultu UK, Pedagogickou fakultu UK, Přírodovědeckou fakultu UK, Masarykovu univerzitu nebo Českou zemědělskou univerzitu v Praze.

Na FHS se v letech 2012–2013 do navazujícího magisterského studia hlásila asi polovina uchazečů, kteří absolvovali bakalářské studium na jiné vysoké škole. Mezi přijatými činil tento podíl 44 %, mezi zapsanými 46 %. V období 2010 - 2012 se zapsalo ke studiu z jiné vysoké školy a z jiné fakulty UK 65 % studentů. Ti, kteří absolvovali bakalářské studium mimo UK, odešli předčasně o něco častěji (v 35 % oproti 26 % těch, kteří absolvovali UK) Pokud vezmeme studenty z domácí a jiné fakulty, pak je tomu naopak. Z absolventů domácí fakulty odešlo 28 %, z těch, kteří ukončili bakalářské studium na jiné fakultě (UK nebo jiné vysoké školy) odešlo 21 %¹²⁷. Nabízí se hypotéza, že úspěšnost absolventů UK, bude podobná, ať již absolvovali FHS či jinou fakultu. (Viz tabulky 14 a 15 v příloze 1).

Kreditní systém

Fakulta postupuje dle evropského *ECTS Users' Guide*. O sestavování studijního plánu, určování studijní zátěže jednotlivým předmětům a přidělování kreditů rozhoduje garant studijního programu a garanti studijních oborů v rámci výše uvedeného dokumentu a studijního řádu. Celkový objem kreditů/studijní zátěže (bakalářský program – 180 kreditů, navazující magisterský program – 120 kreditů apod.) je rozdělován podle „*průměrného množství času potřebného ke splnění předepsaných povinností a absolvování jednotlivých předmětů*“ (Dotazník FHS).

Přínos kreditního systému pro sestavování studijních plánů spatřuje fakulta v jednodušší realizaci mobility, srovnávání různých typů studií i možnosti hodnocení studijních programů/oborů.

Sestavování studijních plánů

V dotazníku FHS nebylo k tomuto tématu nic uvedeno, pouze to, že se FHS řídí platnými vnitřními předpisy.

¹²⁷ V obou případech se jedná o souhrnné údaje za studenty, kteří se zapsali do navazujícího magisterského studia na UK mezi lety 2004-2009.

6 Závěr a diskuse

6.1 Vliv Boloňského procesu na vysoké školství v Evropě a v České republice

Prvá část práce sledovala hlavní prioritní oblasti Boloňského procesu, tj. společnou evropskou reformu a zavedení strukturovaného studia, podporu rozvoje systémů zajišťování kvality na celoevropsky přijatých principech a uznávání celé kvalifikace či části studia absolvované v zahraničí jako nezbytné podmínky volného pohybu (mobility) studentů. Na tomto pozadí analyzovala i další aspekty vývoje vysokoškolských systémů, zejména změnu pohledu na poslání vysokých škol a její důsledky.

Boloňský proces byl pro spolupráci v evropském vysokém školství revoluční. Sice zde existoval precedens v podobě vzdělávacích programů Evropské unie, ale v případě Boloňského procesu společné prohlášení čtyř ministrů mobilizovalo ministry odpovědné za vysoké školství, úředníky státní správy, ale hlavně tisíce rektorů, děkanů, profesorů a dalších akademických pracovníků a studentů, kteří přispěli k rozvoji celého projektu a zejména k jeho implementaci. Žádná jiná evropská iniciativa nezaměstnala tolik lidí, snad kromě vytvoření a rozvoje Evropské unie (Bologna Secretariat, 2009: 3). O jeho významu a úspěšnosti svědčí i to, že vzbudil zájem, „ale také trochu neklidu“ i v jiných částech světa (ibid.) Téměř pět desítek zemí se zavázalo změnit svoje fragmentované a nepřehledné systémy vysokoškolského vzdělávání a přijmout společně domluvenou harmonizovanou architekturu vzdělávacích programů. Proces byl úspěšný, protože dal důležitou roli vysokým školám, jejich asociacím (např. Evropské asociaci univerzit) i studentům a jejich asociacím, zejména Evropské studentské unii. Aktivně se jej účastnili zástupci evropských zaměstnavatelských svazů a odborů i mezivládní organizace, jako je Evropská komise, Rada Evropy a UNESCO či odborné organizace, např. Evropská síť agentur pro zajišťování kvality. Tento proces také povzbudil mnoho zemí, aby ratifikovaly úmluvu Rady Evropy a UNESCO o uznávání vysokoškolských kvalifikací (tzv. Lisabonskou úmluvu o uznávání z roku 1997), která je jediným právně závazným textem Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Sorbonnská deklarace představila vizi Evropy, která „není pouze Evropou EURA, bank a ekonomiky“ (Sorbonnská deklarace, 1998), ale která „musí být i Evropou znalostí. Je třeba posílit a vybudovat intelektuální, kulturní, sociální a technický rozměr našeho kontinentu. Musí to být univerzity, které budou tuto dimenzi z velké části vytvářet a budou v jejím rozvoji hrát hlavní roli“ (ibid.). Boloňská deklarace tuto vizi potvrdila: „životaschopnost a působnost každé civi-

lizace může být posuzována mírou přitažlivosti své kultury pro ostatní země [...] musíme zajistit, že systém evropského vysokého školství je v celosvětovém měřítku tak přitažlivý, jak odpovídá našim mimořádným kulturním a vědeckým tradicím“ (Boloňská deklarace, 1999), a nabídla nástroje k jejímu naplňování i základní časový horizont, do kdy má být evropský prostor vysokoškolského vzdělávání harmonizován, tedy rok 2010. Základním nástrojem se stala celoevropská spolupráce na společné architektuře studijních programů, na vypracování společných principů a metodiky v oblasti zajišťování kvality, na umožnění volného pohybu akademických pracovníků a studentů podpořeného nástroji, které učiní studijní programy transparentní a srozumitelné (evropské kredity ECTS, dodatek k diplomu) a spravedlivé uznávání získané kvalifikace založené na principech Lisabonské úmluvy o uznávání. Postupně k těmto třem základním kamenům přibývaly další, nicméně Boloňský proces, ať měl jakýkoliv počet priorit, spočíval zejména na těchto třech pilířích: zavedení strukturovaného studia, zavedení systémů zajišťování kvality a volném pohybu, podmíněném vzájemným uznáváním dosaženého vzdělávání získaného v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. V roce 2009 byla strukturace studia v zásadě provedena ve většině zemí, jak potvrdila studie Evropské asociace univerzit (Trends VI, 2010). Vývoj však neprobíhal stejnou rychlostí a do stejné hloubky ve všech zemích. Částečně bylo příčinou nerovnoměrného vývoje to, že řada zemí se zapojila do procesu postupně (Boloňskou deklaraci podepsalo 30 zemí, v roce 2015 v něm participovalo 47 zemí Evropské kulturní dohody). Nerovnoměrný vývoj implementace priorit Boloňského procesu potvrdily všechny zprávy, pravidelně zpracovávané pro konference ministrů (Stocktaking report) i odpovědi univerzit v rámci šetření Trends, včetně toho posledního Trends VII (2015), kde univerzity poukázaly na to, že vyrovnání se s novými typy vysokoškolského studia (zejména bakalářského) či hloubka reformy kurikul studijních programů jsou velmi různé (Sursock, 2015).

Pro rozvoj systémů zajišťování kvality na národní i vnitrouniverzitní úrovni byl důležitý rok 2005, kdy byly ministry odpovědnými za vysoké školství přijaty *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání* a kdy se poprvé sešlo celoevropské fórum pro kvalitu (viz kapitola 3.3.4). Na rozdíl od strukturovaného studia byly standardy přijaty akademickou komunitou vcelku dobře. Velmi se zde osvědčila spolupráce Evropské asociace univerzit, evropské sítě sdružující profesně zaměřené vysoké školy, Evropské sítě agentur pro zajišťování kvality a evropské sítě studentských asociací. Toto konsorcium (E 4 Group), které přejalo péči o kvalitu v rámci Boloňského procesu a později v rámci Evrop-

ského prostoru vysokoškolského vzdělávání, tak dokázalo nahlížet na problematiku kvality optikou všech hlavních aktérů. Obdobně přejalo péči i o Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství či Evropské fórum pro kvalitu.

Význam Evropských standardů a směrnic pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání roste, neboť se pro všechny staly společným referenčním bodem, což dokládá i fakt, že byly rovněž přijaty Evropským registrem pro zajišťování kvality ve vysokém školství (EQAR) jako vhodná kritéria pro zařazení agentur zajišťujících kvalitu do registru, tj. mezi kvalitní a důvěryhodné agentury či vstupními kritérii pro vstup do evropské sítě ENQA.

Méně se Boloňský proces přiblížil svým cílům v oblasti uznávání získaných kvalifikací. Přestože většina států ratifikovala Lisabonskou úmluvu o uznávání, na cestě k automatickému uznávání získaného vzdělání mezi státy Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání je třeba urazit ještě značný kus cesty. Je otázkou, zda iniciativy, které si vytkly tento nesnadný cíl, tj. automatické uznávání získaných kvalifikací v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání, mohou být v současné době úspěšné, zda jsou na takto radikální změnu jednotlivé země a jejich vysoké školy připraveny. Bude zajímavé sledovat, zda a jak úkol, který si uložili ministři v Jerevanu (2015) a který započal již v Bukurešti (2012), tj. do roku 2020 dosáhnout Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, „*kde se automatické uznávání kvalifikací stalo skutečností, aby se studenti a absolventi volně pohybovali po celém evropském prostoru*“ (Jerevanské komuniké, 2015), bude pokračovat a s jakými výsledky.

Vývoj vysokého školství v posledních dvou dekadách vedl i k reformám, které nebyly součástí priorit či agendy Boloňského procesu. Autonomní postavení univerzit je jedním z důležitých příkladů. Publikace *Bologna beyond 2010* (Bologna Secretariat, 2009: 21) vývoj v oblasti institucionální autonomie považuje za důsledek Boloňského procesu. Boloňský proces je často chápán jako jeden z nástrojů, jak řešit kvantitativní rozvoj vysokoškolských systémů. Otázkou spíše je, zda změna i autonomie vysokých škol nebyla spíše důsledkem masifikace vysokoškolského vzdělávání. Studie (Bologna Secretariat, 2009) chápe autonomii univerzit jako menší regulaci, kdy stát vytváří motivační prostředí a rozvoj univerzit reguluje spíše prostřednictvím pobídek vedoucích k vytvoření nového vztahu mezi školami a státem. Motivační pobídky jsou však úzce spojeny s pohledem, jakým společnost na univerzity nahlíží. Zatímco dříve byly vnímány jako elitní instituce, jejichž posláním bylo utvářet a šířit hlavní směry poznání, připravovat elity, rozšiřovat lidské poznání a připravovat státní byrokracii, masifikace způsobila, že tradiční role univerzit se změnila a společnost je začíná vnímat jinak, jako na hybnou sílu svého

vlastního rozvoje (včetně ekonomického). Důsledkem je, že jim za tento vývoj přičítá odpovědnost, hovoří o tzv. „*accountable*“ univerzitách (Maassen, Stensaker, 2011). Tento nový vztah je doprovázen řadou nepřímých nástrojů, které stát na řízení systému vysokých škol prostřednictvím hodnocení jejich výkonnosti, efektivity a úspěchů vyvinul. Míra autonomie je pak výsledkem spolupůsobení financování, strategického řízení, definování toho, co je považováno za kvalitu a vlivu zúčastněných stran. Dokládá to i šetření Trends VII, kdy politiky vážící se k financování a zajišťování kvality byly vysokými školami označeny jako nejdůležitější. Nejinak tomu bylo i v České republice. Po Sametové revoluci byly univerzity v první řadě vnímány jako akademické obce a měly plnou autonomii s ohledem na své vnitřní uspořádání, fungování i řízení. Jejich autonomní postavení s podporou legislativních opatření zavedených zákonem o vysokých školách z roku 1990 bylo založeno na vysoké úrovni nezávislosti ve vztahu ke státu. Přestože byly státními organizacemi, jejich samosprávné kompetence založené na kolegiálním rozhodování akademické obce byly velmi vysoké (viz kapitola 4.1.1). Přelom nastal na konci první dekády 21. století a byl spojený se zaváděním různých ukazatelů kvality do financování vzdělávací činnosti a s financováním výzkumu založeným na výsledcích kvantitativního hodnocení výzkumných organizací (tzv. kafemlejnek). Byl to stát, ministerstvo školství a Rada pro výzkum, vývoj a inovace, kdo s pomocí finančních mechanismů začal rozhodovat o tom, co je a co není kvalitou.

Hlubší studie vývoje autonomie vysokých škol a toho, zda zde existuje vztah s Boloňským procesem (pokud ano, jaký) by bylo samostatným výzkumným tématem.

Jednoznačným závěrem všech šetření je, že ne všude, ve všech zemích a/nebo na všech vysokých školách se podařilo změny, které přinesl Boloňský proces, implementovat či implementovat do stejné hloubky. To může být důsledek toho, že hlavní reformy byly v řadě zemí, které stály tradičně v popředí Boloňského procesu, naplněny a byly ponechány zcela na vysokých školách, kde „*miliony anonymních nositelů myšlenek a ducha Boloňského procesu*“ jej naplňují ve své každodenní realitě (Sursock 2015: 36). Uvědomují si to i ministři, a proto jejich komuniké vyzývají, aby tato skutečnost nebyla ignorována. Nicméně v poslední době přes opakované výzvy, zůstávají tyto na úrovni politických prohlášení. To má mimo jiné za důsledek rozrůzněnost konečné implementace, kritický přístup, opozici a nesouhlas na vysokých školách. Navíc vnější podmínky odvádějí vysoké školy od témat „Boloni“ k jiným tématům národním i globálním, k řešení ekonomické krize a jejích dopadů, řešení financování, změn v zajišťování kvality či stupňující se soutěže. Častým rysem jsou pak rychle následující reformy, na které je ponechán nedostatek času, přestože zasahují svými důsledky do podstaty vysokoškolského

vzdělávání. V důsledku je pak řada změn prováděna mnohdy formálně a v konečné fázi může spíše než ke zkvalitnění a zatraktivnění studia na vysokých školách vést ke zbytečné byrokracii, např. při zavádění strukturovaného studia bez skutečné kurikulární reformy či vnějších i vnitřních systémů zajišťování a hodnocení kvality.

Boloňský proces plnil v České republice několik rolí, které souvisely jak s vývojem samotného procesu, tak s vývojem českého systému vysokého školství. Po Listopadu 1989 prodělala ČR ve zrychleném scénáři vývoj, kterým procházely vyspělé evropské státy několik desetiletí (od šedesátých, sedmdesátých let minulého století). Mezi nejdůležitější hybatele změn, které utvářely vysokoškolský systém, patřily změny právního prostředí, a to jak bezprostředně po Listopadu, či na přelomu a počátku nového milénia, tak v současné době. V prvním období šlo o návrat vysokých škol k humboldtovským idejím, poté o změnu jejich statusu na veřejné vysoké školy, navrácení majetku a vytvoření třístupňové struktury studijních programů nebo o důslednou implementaci strukturovaného studia podle Boloňského procesu, v současnosti pak o změny systému způsobené přechodem nejvýznamnějších vysokých škol k institucionální akreditaci a autonomní správě vlastních studijních programů.

Neméně významným determinantem změn byla internacionalizace českého vysokého školství. Celý proces výrazně podpořil program Tempus a dále se prohlubovala spolupráce v rámci evropských vzdělávacích i vědecko-výzkumných (rámcových) programů Evropské unie. Podpis Sorbonnské a Boloňské deklarace a aktivní spolupráce na vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání byly jenom logickým pokračováním nastoupené cesty. Výsledkem bylo, že v době, kdy se Česká republika připravovala na vstup do Evropské unie, české vysoké školy již na konci devadesátých byly pevnou součástí vznikajícího celoevropského společenství univerzit.

Boloňský proces ministerstvo školství zpočátku vnímalo jako platformu pro rozvoj další mezinárodní spolupráce, mobility studentů a možnosti aktivně ovlivňovat vzdělávací politiku na evropské úrovni, neboť Česká republika nepatřila mezi státy Evropské unie, a přestože se účastnila vzdělávacích programů, na jejich vývoj měla jako nečlen EU omezený vliv. Navíc se zdálo, že zákon z roku 1998 nastavil změnám v rámci Boloňského procesu vstřícné právní prostředí. Již v roce 1998 byla definována třístupňová struktura studijních programů, byly položeny základy systému zajišťování kvality, byly ukotveny principy Lisabonské úmluvy o uznávání kvalifikací.

Vysoké školy se ke strukturovanému studiu ale postavily zdrženlivě a v řadě případů odmítavě (výjimky lze nalézt i na Univerzitě Karlově). Proto strukturované studium začalo být masivněji

implementováno až v první dekádě tohoto století, zejména na základě novely zákona o vysokých školách z roku 2001 (zákon č. 147/2001 Sb.), která jej ukotvila od akademického roku 2003/2004 jako jediný model. Pouze ve výjimečných a odůvodněných případech mohla Akreditační komise vysoké školy udělit výjimku.

V první dekádě 21. století začaly rychle stoupat počty studentů. Bylo zřejmé, že všichni nebudou moci studovat až k magisterskému diplomu, v některých oborech (např. technických) byla vysoká studijní neúspěšnost. Právě masifikace určovala i využití reforem Boloňského procesu pro českou vysokoškolskou politiku, která se posouvala od mezinárodní spolupráce k jeho využití jako nástroje řízení masifikace českých vysokých škol (viz např. Kotásek et al., 2001). Poté, co se nepodařilo v roce 1995 vytvořit sektor odborného terciárního vzdělávání, o který by uchazeči měli masivnější zájem, ani soukromé vysoké školy neuniverzitního typu nebyly dostatečným řešením, ministerstvo předpokládalo, že strukturované studium v kombinaci s tím, jaká tvůrčí činnost je na dané vysoké škole pěstována, napomůže řešení problémů spojených s dosud nevytvořenou potřebnou strukturou vysokých škol.

V České republice skutečně došlo k diverzifikaci vysokých škol, ale tento vývoj nemohl být přímočarý, neboť zákon, předpisy (např. akreditační standardy) i pravidla financování byly pro všechny stejné a sloužily spíše velkým výzkumně zaměřeným univerzitám. Vysoké školy se tedy snažily přizpůsobit a diverzita je spíše důsledkem toho, jak se jim to (ne)podařilo, nikoliv důsledkem toho, jaké typy studijních programů instituce poskytují. Pakliže se vysoké školy přirozenou cestou nějakým způsobem diverzifikovaly, měly být posilovány silné a oslabovány slabé stránky každé z takto identifikovaných skupin. Od každé skupiny institucí je třeba očekávat jiné výsledky, stanovovat pro každou jiné cíle, jiný způsob hodnocení a financování. V každé skupině spravedlivě hodnotit a případně následně oceňovat, které vysoké školy jsou kvalitní a které nikoliv, přičemž tato kvalita nebude jenom jedna.

Vývoj Boloňského procesu i vývoj vysokého školství v České republice ukazuje, jak politika proniká z evropské úrovně na úroveň národních systémů a jednotlivých škol a co z ní výše popsaná změna paradigmatu udělala. Od vize společného rámce vysokého školství, která podnítila mimořádnou evropskou spolupráci, se dostáváme zpět k situaci, kdy hlavní slovo patří národním politikám. V kombinaci s tím, že se původní myšlenka zajišťování kvality jako nástroje pro vytvoření důvěry mezi jednotlivými státy, která měla zaručit volný pohyb studentů a akademických i ostatních pracovníků vysokých škol ve společném evropském prostoru, proměnila během dvou desetiletí v nástroj, který přenáší na jednotlivé vysoké školy významnou část veřejné odpovědnosti (*accountability*). Velmi dobře sem zapadá současná diskuse na národní

úrovni. Institucionální akreditace snímá z českého státu odpovědnost za úroveň vysokoškolského vzdělávání a přenáší ji na vysoké školy i s nemalým objemem práce. Významné změny v systémech zajišťování a hodnocení kvality na národní i na institucionální úrovni přinesla v roce 2016 novela zákona o vysokých školách (zákon č. 137/2016 Sb.).

Vysoké škole určila povinnost mít funkční systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a otevřela jí možnost institucionální akreditace, s níž je vysoké škole svěřena pravomoc sama si schvalovat a spravovat své studijní programy. Otázkou zůstává, do jaké míry byly změny v systému zajišťování kvality vzdělávací činnosti vysokých škol spojené s vývojem v rámci Boloňského procesu a do jaké míry byly důsledkem celoevropského vývoje politik ve veřejném sektoru.

Institucionální akreditace je vnímána jako posílení autonomie vysoké školy, ale při sledování celého vývoje se nabízí otázka, zda autonomii škol posiluje, nebo je více svazuje tím, co stát definuje jako kvalitu. Spolu se stupňujícím se zrychlováním všech změn, vedoucích nezbytně k velké míře povrchnosti jejich implementace, do které jsou vysoké školy tlačeny, dostávají se tyto zároveň do situace, ve které se stávají odpovědnými za neúspěch reformy, který je ve skutečnosti spíše selháním politických reprezentací.

6.2 Vliv Boloňského procesu na Univerzitu Karlovu

Empirická část této práce byla věnována vícepřípadové studii Univerzity Karlovy. Jedná se o největší univerzitu v České republice s téměř sedmisetletou tradicí. Zároveň je to instituce sebevědomá, která je hrdá na svoji historickou tradici, a její „*sebedůvěra vychází z toho, že dosahuje vysokých standardů ve vzdělávání i bádání*“ (Kohler et al., 2018). Je proto do jisté míry konzervativní, ale zároveň je schopna kritické sebereflexe a usiluje o zlepšení svých činností.

Je společenstvím sedmnácti svébytných různorodých fakult s odlišnou připraveností a chutí započít s reformami. Vzhledem k počtu různých oborů na nich pěstovaných, různé tradici a akademické kultuře, je možné na Univerzitu Karlovu a její fakulty nahlížet jako na laboratoř, ve které lze dopady změn a reformy hlouběji studovat. Nejinak tomu bylo i v případě implementace strukturovaného studia.

Prvou otázkou empirické studie bylo, s jakými problémy se fakulty při strukturaci studia potýkaly, jaké ve strukturaci spatřují nevýhody a jaké řeší problémy. Na některých fakultách proces

restrukturalizace studia začal již v devadesátých letech (Fakulta sociálních věd), v případě jiných (Matematicko-fyzikální fakulta a Přírodovědná fakulta) byla strukturace provedena na základě zákona č. 147/2001 Sb., tj. v akademickém roce 2003/2004. Příkladem fakulty, kde proces probíhal decentralizovaně a po celou dekádu byla Filozofická fakulta, typická vysokým počtem a značnou rozrůzněností oborů, které se potkaly s různou mírou připravenosti realizovat reformu spojenou se strukturací studia. Zajímavým případem byla i Evangelická teologická fakulta, jejímž důležitým motivem bylo, že na strukturované studium přešly partnerské univerzity. Na strukturovaném studiu vznikla nejmladší fakulta Univerzity Karlovy, Fakulta humanitních studií. Její bakalářské studium je v kontextu Univerzity Karlovy i celé České republiky výjimečně pojato tím, že je založeno na širokém humanitním základu odpovídajícím americkému modelu svobodných umění (*liberal arts*). Na Univerzitě Karlově zůstaly i nestrukturované studijní programy. Byť jejich počet tvoří pouze malý zlomek z celkového počtu studijních programů nabízených na UK, studuje v nich téměř jedna třetina studentů. Jedná se o *Všeobecné lékařství* na pěti fakultách, *Zubní lékařství* na třech fakultách, *Farmacie* a *Právo a právní věda*) a dva obory *Učitelství pro 1. stupeň základních škol* a *Katolická teologie*. Jejich výčet ukazuje, že to jsou programy obdobné jako na jiných vysokých školách v České republice, na žádné ale zpravidla nejsou všechny a nestuduje v nich tak vysoký podíl studentů.

Podle výpovědi emeritního rektora UK Ivana Wilhelma (2013) ministerstvo školství reformu prosazovalo, nicméně zůstala zcela na vysokých školách, neboť příprava studijních programů patří mezi jejich důležité samosprávné kompetence.

Přechod na strukturované studium byl v podstatě dokončen, nicméně dosud je stále třeba provést na základě získaných zkušeností změny v jejich kurikulech, a před tímto úkolem nyní, s novou akreditací, fakulty stojí.

K výhodám strukturovaného studia, na nichž se všechny fakulty shodly, patří možnost pokračovat ve studiu na jiné vysoké škole či fakultě UK nebo z jiné vysoké školy přijmout uchazeče. Pozitivně fakulty UK hodnotily i nové programy/obory, které vznikly již jako strukturované, dále uvedly, že profesně orientované studijní programy/obory, na něž dostačuje bakalářská kvalifikace (např. z oblasti nelékařských věd, farmacie a sociální práce), mají na UK pevné místo, kladně je hodnocena i větší otevřenost a flexibilita strukturovaného studia, např. tam, kde si je třeba doplnit profesní kvalifikaci apod. Mezi často uváděné problémy naopak patřil nárůst administrativy a organizačních povinností spojený s přechodem z bakalářského do navazujícího studijního programu, zpracováním, vedením a obhajobou dvou závěrečných prací. Většina fakult se ale nakonec vyjádřila ve prospěch užitečnosti dvou prací a vesměs by nechtěly využít

možnosti, kterou jim dává zákon o vysokých školách, namísto bakalářské práce zvolit jinou formu závěru studia.

Při strukturaci studia hrálo důležitou roli zaměření studijního programu, tj. jedná-li se o kvalifikační profesně orientované studium (nebo semiprofesní studijní program), na které nedostačuje bakalářské vzdělání. Sem spadají i výše uvedené programy/obory, které zůstaly nestrukturovány.

Návrat zpět k dlouhým programům nepovažuje většina fakult za vhodný. Fakulty spíše vyjádřily přání, aby již neprobíhaly žádné reformy, aby prostředí zůstalo stabilní, a získané zkušenosti mohly být využity ke zkvalitnění výuky a rozvoji vzdělávání v daném oboru.

Existují ale programy, vesměs profesní či semiprofesní, u kterých se o možnosti návratu k dlouhému, nedělenému magisterskému programu diskutuje. Příkladem takového programu je příprava budoucích učitelů. Návrat by uvítala Katolická teologická fakulta, oporu má i na Pedagogické fakultě, ale zde návrat k nestrukturovaným studijním programům nepodporují její studenti, proto o něm ani fakulta neuvažuje. V otázce strukturace studijních programů pro přípravu učitelů, se fakulty UK neshodují na jediném konceptu. Přestože všechny připravují učitele pro stejné typy škol (pro druhý a třetí stupeň), pohled na strukturaci učitelské přípravy se liší. Některé, zejména Filozofická, Přírodovědecká, Matematicko-fyzikální fakulta, by se k dlouhému magisterskému programu vrátit nechtěly, naopak integrované studium by podpořila vedle Katolické teologické fakulty i Fakulta tělesné výchovy a sportu či Husitská teologická fakulta, otázkou je, zda by je podpořili i jejich studenti.

Dalším důsledkem strukturace studijních programů je celá řada oborů, do kterých se navazující magisterské studijní programy vyprofilovaly. Dle mínění řady fakult činí jejich studium atraktivnější (např. Přírodovědecká fakulta, Filozofická fakulta). Je otázkou, zda je toto skutečně výhodou či zda naopak nejsou takovéto programy méně otevřené např. zájemcům z jiných fakult Univerzity Karlovy či z jiných vysokých škol. Často se stává, a kapitola věnovaná vertikální prostupnosti to ukazuje, že takto determinované studium vyžaduje předchozí bakalářský program na téže fakultě. Uchazeči, kteří přijdou z jiné vysoké školy nebo z jiné fakulty Univerzity Karlovy, pak s větší pravděpodobností odejdou, aniž by své studium ukončili vysokoškolským diplomem na UK. Na Matematicko-fyzikální fakultě tato provázanost pokračuje i v doktorském studiu. S pravděpodobností hraničící téměř s jistotou je držitel doktorského titulu z Matematicko-fyzikální fakulty i absolventem jejího bakalářského a navazujícího magisterského programu. Nabízí se otázka, zda strukturované studium nepůsobí proti větší otevřenosti a v zásadě proti vertikální prostupnosti, kterou by mělo naopak podporovat.

Roztříštěností nabídky studia na Univerzitě Karlově se zabývali i mezinárodní hodnotitelé, kteří hodnotili Univerzitu Karlovu v akademickém roce 2016/2017 v rámci *Institutional Evaluation Programme*, za níž stojí *Evropská asociace univerzit (EUA)*. Za jeden z vnitřních omezujících faktorů považují vedle vysokého počtu fakult a pracovišť i vysoký počet studijních programů a jejich duplicitu. S ohledem na rozvoj konceptu a kvality studijních programů a na základě hodnocení jednotlivých studijních programů má Univerzita Karlova, v tomto případě reprezentovaná Radou pro vnitřní hodnocení, možnost využít toho, že musí vysoký podíl svých programů reakreditovat, a více svoji studijní nabídku integrovat, dbát na spolupráci mezi spřízněnými a obsahově blízkými studijními programy či na podpořit společné studijní programy více fakult, koncipovat je modulárně či v rámci těchto programů vytvořit specializace. Příznivou situaci ještě umocňuje fakt, že se UK podařilo získat institucionální akreditaci a bude si moci své studijní programy spravovat sama. Studijní programy se společným jádrem či s moduly by měly být pro univerzitu ukazatelem (*benchmarkem*) při hodnocení úspěšnosti jejich opatření. V takto pojatých, více otevřených studijních programech i uchazečům mimo fakultu či mimo UK, spatřují hodnotitelé větší atraktivitu a konkurenceschopnost vzdělávací nabídky Univerzity Karlovy. (Kohler et al., 2017: 31-32)

Disertační práce se zabývala i dalšími charakteristikami přechodu mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem v širším kontextu univerzity a vysokoškolského sektoru v České republice. Kromě toho, jaký podíl studentů z jiných vysokých škol je mezi studenty zapsanými ke studiu v navazujícím magisterském programu, bylo analyzováno, zda jsou nějaké rozdíly (a jaké) mezi těmi, kteří ukončili studium na UK a těmi, kteří přišli zvnějšku či jaká je mobilita studentů mezi fakultami v rámci Univerzity Karlovy a v jaké míře studenti UK opustí předčasně, tj. aniž by ukončili studium. Během šetření se vynořila další zajímavá otázka, a to zda se díky strukturaci a s přihlédnutím k tomu, že většina studentů pokračuje a do budoucna pokračovat bude, v konečném součtu při dosažení magisterské kvalifikace zbytečně neprodlužuje doba studia.

Na UK pokračují v navazujícím magisterském programu asi dvě třetiny studentů, tento podíl se nezvyšuje. Univerzita Karlova sice značně překračuje záměr, který byl stanoven v Bílé knize z roku 2001, tedy aby jedna polovina absolventů bakalářských studijních programů odcházela po ukončení studia do praxe. Ale tento vyšší podíl je očekávatelný, neboť na ni vstupuje v České republice nejvyšší podíl čerstvých maturantů gymnázií (téměř 90 %) a její studenti pocházejí z nadprůměrně vzdělaných rodin. Univerzita se zaměřuje na magisterská a doktorská

studia a bakalářské studijní programy pojímá jako první stupeň studia, pokračování v navazujícím magisterském studiu se předpokládá. Při srovnání s ostatními vysokými školami a průměrem za celou Českou republiku je podíl pokračujících studentů o několik procentních bodů nižší, než činí průměr. Nabízí se hypotéza, že toto nižší číslo je způsobeno tím, že na Univerzitě Karlově existuje řada studijních programů, které vedou k regulovanému povolání, či programů semiprofesionálních, a dostačuje na ně kvalifikace získaná na bakalářské úrovni. Týká se například nelékařských profesí či kvalifikací v oblasti sociálních služeb. Vzhledem ke struktuře studentů, kteří na UK vstupují, lze předpokládat, že podíl studentů, kteří pokračují dále v navazujícím magisterském studijním programu zůstane zhruba stejný.

Univerzita Karlova patří mezi vysoké školy, které mají v rámci České republiky nadprůměrný podíl studentů zapsaných do prvních ročníků magisterského navazujícího studia, kteří přišli zvnějšku, tj. ukončili bakalářské studium na jiné české či zahraniční vysoké škole (asi jedna třetina). Mezi fakultami existují ale značné rozdíly. Těmi s nejvyšším podílem nově zapsaných studentů navazujícího magisterského studia, kteří nestudovali na Univerzitě Karlově bakalářský program, jsou spíše fakulty humanitní a společenskovědní, kde tento podíl dosahuje i více než 50 %. Naopak, nižší je na Přírodovědecké a Matematicko-fyzikální fakultě, na poslední jmenované tvoří studenti z jiné vysoké školy pouze 10 % nově zapsaných.

Studie naznačila, že konkrétní míra prostupnosti mezi bakalářským a magisterským studiem souvisí s jedinečností bakalářského oboru, s jeho pojetím, ať již se jedná o míru interdisciplinarity nebo důrazu na vlastní tvůrčí práci v bakalářském studiu. Zatímco interdisciplinární pojetí studia přitahuje zájemce zvnějšku, ve druhém případě může to, že si absolventi bakalářského studia neosvojili základ vědecké práce již v bakalářském typu studia na předchozí vysoké škole, vést k jejich předčasnému odchodu ze studia.

Svoji roli hraje i vlastní pojetí přijímacího řízení do navazujícího magisterského studia, jak je otevřené a do jaké míry staví na tom, jakých znalostí a dovedností dosáhli absolventi domácího bakalářského studia. Zajímavé řešení v tomto v tomto případě je kombinace s formou celoživotního vzdělávání, které je pro uchazeče z jiných škol organizováno a které jim dodá odbornou sférou uznaný profesní certifikát.

Pokud jsou sledovány přechody pouze mezi fakultami Univerzity Karlovy, pak k největším přesunům dochází u tří pražských lékařských fakult v případě nelékařských profesí, kde tyto programy nabízejí pouze 1. a 2. lékařská fakulta. Prostupnost je i mezi fakultami humanitními a společenskovědními.

Studovat navazující magisterské studium na jinou domácí vysokou školu odchází (ihned či s ročním a delším odstupem) pouze přibližně 14–15 % absolventů bakalářských studijních programů Univerzity Karlovy. Fakt, že tato možnost se jejich absolventům nabízí, označily fakulty za klad.

Fakulty možnost přitáhnout talentované uchazeče z jiných škol hodnotí kladně, ale zdůrazňují, a data z informačního systému UK to dokládají, že existují rozdíly mezi absolventy domácími a těmi, kteří přicházejí navazující program studovat z jiné vysoké školy. Studenti, kteří absolvovali bakalářské studium jinde, předčasně odcházejí ze studijních programů přibližně dvakrát častěji než ti, kteří prošli vzděláváním na UK, rozdíly existují také v průměrných známkách za obhajobu závěrečné (diplomové) práce. Zajímavým tématem ke zkoumání by zde bylo, jaké existují vyrovnávací mechanismy a podpůrné nástroje a jakou roli hrají v úspěšném dokončování studia. Takovým nástrojem by například mohl být např. další rozvoj poradenských služeb či využívání nových online metod vzdělávání – ty by např. mohly vést k tomu, že by fakulty nabízely v režimu MOOC vyrovnávací kurzy či moduly svého bakalářského studia, které by uchazeči využívali již před vstupem na danou fakultu. Také by lépe věděli, co je čeká.

Skutečná míra vertikální prostupnosti tak není odrazem jednoho faktoru, a proto ji takto ani nelze hodnotit. Údaje získané z databází, převážně Studijního informačního systému UK, využívané v kapitole 5, především analyzují, jak přechody mezi jednotlivými typy studijních programů na Univerzitě Karlově vypadají. Na základě provedených analýz dat ze Studijního informačního systému však nelze zpravidla odpovědět na řadu dalších faktorů spojených s vertikální prostupností, natož o jejich vzájemné interakci. Za tím účelem by bylo zapotřebí provést hlubší kvalitativní šetření.

Ke zkoumání předčasných odchodů ze studia bylo využito kohortního přístupu. Na Univerzitě Karlově dokončí studium v průměru polovina zapsaných v bakalářském studiu, o něco více než tři čtvrtiny v navazujících magisterských a 70 % v dlouhých nestrukturovaných studijních programech. Průměrný výsledek jako v předchozích analýzách o situaci příliš nevyovídá, neboť podíly se významně liší podle oborů i fakult. V bakalářském studiu asi polovina studentů odchází v průběhu prvního ročníku, 30 % ve druhém a zbývajících 20 % v ročníku třetím či vyšším. Záleží na oboru studia, dělítkem je, zda se jedná o sociální a humanitní vědy, z nichž studenti odcházejí ve větší míře ve vyšších ročnících, nebo o přírodovědné obory, kde zpravidla odejdou během prvního ročníku. Třetina nově zapsaných studentů bakalářských studijních programů, Univerzitu Karlovu opouští bez získaného kreditu. Rozdíl je i v tom, zda se jedná o

formu prezenční či kombinovanou, v některých kombinovaných studijních programech dosahují předčasné odchody více než čtyř pětina studentů.

Důvody a příčiny předčasných odchodů ze studia tvoří komplexní síť a existuje zde celá řada otázek. Například zda si studenti dobře zvolili studijní program, pokud ne, jaké měli možnosti svoji volbu korigovat, aby si podle svých schopností vybrali ve studijním programu svoji cestu, zda a jak jim byla nápomocna jejich fakulta, kolik času byli a jsou ochotni studiu věnovat.

Analýza naznačila, že na Univerzitě Karlově k těmto faktorům vedle toho patří míra profesní orientace studijního programu, podmínky přijímacího řízení či to, zda nově zapsaný student navazujícího magisterského studijního programu absolvoval bakalářské studium na UK či nikoli. Na řadu faktorů fakulty poukázaly i v dotazníkovém šetření, jako např. na náročnost studijního programu, orientaci studia směrem k výzkumné a vědecké práci, nižší vybavenost absolventů středních škol ke studiu na vysoké škole, vyšší otevřenost či nepředvídatelné události (např. zranění v případě sportovně zaměřených programů Fakulty tělesné výchovy a sportu).

Jinou skupinu otázek tvoří, zda by měli všichni zapsaní studenti dokončovat studium či jakou míru předčasných odchodů lze považovat za problematickou v rámci univerzity, fakulty či studijního programu, popřípadě kterým typům předčasných odchodů je vůbec možné předcházet a za jakých podmínek, nebo zda by případně mohla být na vině i nedobře provedená restrukturalizace studia, která pouze formálně rozdělila původní program či přetížila bakalářské studium ve snaze dostat principu, že student má být připraven pro praxi i pro další studium.

Míra předčasných odchodů je tak výsledkem společného působení faktorů individuálních i strukturálních, relevanci a váhu jednotlivých faktorů se nabízí prověřit hlubším zkoumáním, které by kombinovalo kvalitativní a kvantitativní metody, pouze kvantitativní šetření, které bylo provedeno, přineslo více otázek než odpovědí.

Poslední analýza byla věnována délce studia. Ukázala, že dochází k prodlužování doby studia. Klesal podíl absolventů, kteří studium ukončovali ve standardní době. Naprostá většina absolventů ale ve sledovaném období (2009–2014) své studium ukončila ve studijních programech, jejichž průměrná délka sice standardní dobu studia překračovala, nikoli však o více než jeden rok (tj. v tolerované době studia). Z bakalářů absolvovalo v programech, kde průměrná doba studia nepřekročila tolerovanou délku 90 %, v případě dlouhých magisterských programů, které nebyly určeny na dostudování, a navazujících magisterských programů prakticky neexistovaly studijní programy, které by v průměrné délce studia přesáhly standardní dobu navýšenou

o jeden rok. Přesto statistika naznačuje, že oproti dřívější době, kdy studium strukturováno nebylo, trvá cesta k magisterskému diplomu skrze dva cykly déle. Zjištěná data ukazují, že průměrná délka studia je vyšší v případě humanitních či společenskovedně zaměřených studijních programů, k prodlužování studia, zejména za hranici jeho standardní doby navýšené o jeden rok dochází méně často v případě profesně a semiprofesně orientovaných studijních programů. Opět se zde nabízí téma k hlubšímu šetření, zejména by bylo třeba studovat nikoliv průměrnou délku studia v jednotlivých studijních programech, tj. data, která zveřejňuje Univerzita Karlova ve výroční zprávě o činnosti, ale použít zdrojová data přímo ze Studijního informačního systému a zjistit podíly studentů, kteří ukončili studium ve standardní době nebo standardní době navýšené o jeden rok a za touto hranicí.

Jak studium dokumentů, tak zkoumání konkrétních dopadů Boloňského procesu na Univerzitu Karlovu přineslo celou řadu podnětů, ale zejména množství otázek, které by si zasluhovaly hlubší šetření. Na úrovni České republiky sem jistě náleží otázky spojené s diverzifikací vysokých škol, zda k ní skutečně došlo a na základě čeho, jaké jsou její kořeny a charakteristiky, jaké mají školy cíle a co je v jejich případě skutečnou kvalitou. Výsledky takového výzkumu by ale jistě byly důležitým příspěvkem do diskuse o dalším směřování českého vysokého školství.

Zpracovaná empirická studie ukázala řadu problémů, které se s implementací strukturovaného studia pojí, a i zde se objevila řada impulsů směřujících k hlubšímu zkoumání zejména důvodů např. relativně vysoké míry předčasných odchodů ze studia, zatím pravděpodobně stále ne dostatečně využívané vertikální propustnosti či otázka, zda se skutečně prodlužuje doba potřebná k získání magisterského diplomu, o které by se mohla Univerzita Karlova opřít při dalším rozhodování o svém rozvoji.

7 Seznam literatury a použitých informačních zdrojů

ALLÈGRE, C. *Discours au 40 anniversaire de la conférence des recteurs européennes, Bordeaux*, 20. - 21. 5. 1999.

BARBER, M; DONNELLY, K; RIZVI, S. *An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*. Institute for Public Research, London, 2013 [online]. Dostupné na <https://www.ippr.org/publications/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead> [cit. 2017-11-21].

BENDL, S.; VOŇKOVÁ; H.; ZVÍROTSKÝ, M. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-703-8.

BENEŠ, J. *Strukturované studium v České republice z pohledu mezinárodního srovnání, českých právních norem a strategických dokumentů a statistik vycházejících z matriky studentů*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2014 [online]. Dostupné na: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/strukturovane-studium-cr-mezinarodni-srovnani> [cit. 2018-03-31].

BERGAN, S. *Introductory statement at the ministerial meeting of the Bologna Process*. Předneseno na zasedání konference ministrů v rámci Boloňského procesu, Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009 [online]. Dostupné na: https://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/92/4/CoE_address_Leuven_280409_594924.pdf [cit. 2017-11-21].

Bergenské komuniké. *The European Higher Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 2005 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

Berlínské komuniké. *Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for higher education*, Berlín, 2003 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

Bologna Process Stocktaking Report. *Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London*. Londýn, 2007 [online]. Dostupné na: http://media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/16/7/Stocktaking_report2007_581167.pdf [cit. 2017-11-21].

BOLOGNA SECRETARIAT. *Bologna beyond 2010. The contribution of European higher education to the global public good*. Brusel, 2009 [online]. Dostupné na: https://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/91/8/Beyond_2010_report_FINAL_594918.pdf [cit. 2018-03-31].

Boloňská deklaráce. *Joint declaration of the European Ministers of Education*, Bologna, 1999 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

Budapešťsko – vídeňská deklaráce. *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, Vídeň, 2010 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

Bukurešťská deklaráce. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué*, Bukurešť, 2012 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

CENTRUM PRO STUDIUM VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ (CSVŠ). *Country background report*. 2006 [online]. Dostupné na: http://www.csvs.cz/projekty/2006_OECD/report_czech.pdf [cit. 2018-03-10].

COUNCIL OF EUROPE. Chart of signatures and ratifications of Treaty 018. European Cultural Convention. Status as of 06/04/2018 [online]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures> [cit. 2018-04-06].

CROSIER, D.; PURSER, L.; SMIDT, H. *Trends V: Universities Shaping the Higher Education Area*. 2007 [online]. Dostupné na: <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx> [cit. 2017-11-21].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ). *Vývoj ekonomiky české republiky v 1. čtvrtletí 2017*. In Souhrnná data o České republice. Praha, 2017 [online]. Kód publikace: 320193-17. Dostupné na: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyvoj-ekonomiky-ceske-republiky-1-ctvrtleti-2017> [cit. 2018-01-07].

EGRON-POLAK, E. *Public Responsibility for Higher Education and Research*. Závěrečná zpráva z konference Rady Evropy. Štrasburk, 23. - 24. září 2004 [online]. Dostupné na: <http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/PublicResponsibility/FinalReport.pdf> [cit. 2017-11-21].

EVROPSKÁ KOMISE (EK). *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení*. In Úřední věstník evropské unie ze dne 6. 5. 2008 [online]. C 111/1. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:CS:PDF> [cit. 2017-11-21].

EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. 2012 [online]. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf [cit. 2017-11-21].

EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*. 2015 [online]. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf [2018-01-01].

EVROPSKÁ KOMISE (EU). *Memorandum o celoživotním učení*, překlad Národní ústav pro vzdělávání, 2001 [online]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVO-DAJ/2001/ZP01PIIa.pdf> [cit. 2017-12-27].

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014 [online]. ISBN 978-92-9201-564-0. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf [cit. 2017-11-21].

FILE, J.; WEKO, T.; HAUPTMAN, A.; KRISTENSEN, B.; HERLITSCHKA, S. *Czech Republic Country Note: OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2006.

FLIEGL, T. *Prodlužování studia na vysokých školách v ČR a vliv poplatků za prodlužování studia*. Diplomová práce (Mgr.). 2016. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

GORNITZKA, A. Bologna in Context: a horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge. *European Journal of Education*. 2010, Vol. 45, No. 4, s. 535–548.

HAUG, G.; KIRSTEIN, J. *Trends I: Trends In Learning Structures in Higher Education*. 1999 [online]. Dostupné na: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFF-DOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf [cit. 2017-11-21].

HAUG, G.; TAUCH, Ch. *Trends II: Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague*. 2001 [online]. Dostupné na: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf [cit. 2017-11-21].

HAUG, G. *Bologna beyond 2010: an expert's view*. Setkání vrchních ředitelů pro vysokoškolské vzdělání a prezidentů rektorských konferencí. Praha, 8. - 9. 6. 2009.

HNILICA, J.; PABIAN, P.; HÁJKOVÁ, T. (eds). *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, díl 3. Zkušenosti a doporučení*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012 [online]. ISBN 978-80-87601-11-2. Dostupné na: <http://qram.reformy-msmt.cz/soubory-ke-stazeni/publikace/> [cit. 2018-03-21].

Jerevanské komuniké. Jerevan, 2015 [online]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/bologna/Jerevan_komunike_2015_EN.pdf nebo: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html> [cit. 2017-11-21].

KARPÍŠEK, M.; KLEŇHOVÁ, M.; KOLÁŘOVÁ, M.; KOUCKÝ, J.; MACHYTKA, J.; RYŠKA, R.; VRŠNÍK, Z. *Vyšší odborné školy na rozcestí. Analýza stavu a možného vývoje sektoru vyššího odborného vzdělávání*. MŠMT, 2009 [online]. Dostupné na: www.msmt.cz/file/1825_1_1 [cit. 2018-03-23].

KOHLER, J.; NIEMI, H.; HITTINGER, L.; HOVHANNISYAN, G.; SMITH, R. *Charles University, Prague Evaluation Report*. IEP EUA – Institutional Evaluation Programme, 2017 [online]. Dostupné na: https://www.cuni.cz/UK-4058-version1-iep_report_charles_university.pdf [cit. 2018-02-06].

KOHLER, J.; NIEMI, H.; HITTINGER, L.; HOVHANNISYAN, G.; SMITH, R. *Mezinárodní hodnocení Univerzity Karlovy: Závěry a doporučení*. 2018 [online]. Dostupné na: https://www.cuni.cz/UK-4058-version1-iep_zavery_a_doporuceni_preklad.pdf [cit. 2018-02-06].

KOTÁSEK, J.; BACÍK, F.; COUFALÍK, J.; HRADCOVÁ, D.; HRUBÁ, J.; KOFROŇOVÁ, O.; KOVAŘOVIC, J.; RYŠKA, R.; ŠEBKOVÁ, H.; ŠVECOVÁ, J.; VRZÁČEK, P.; ŠEVČÍKOVÁ, P. (eds). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha, 2001 [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> [cit. 2018-03-31].

KOUCKÝ, J. *From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic*. Prezentace na Fóru Evropské asociace univerzit pro financování vysokých škol, Salzburg, 11. – 12. 6. 2012 [online]. Dostupné na: [http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/JK%20-%20From%20Incremental%20Funding%20to%20Quality%20&%20Performance%20Indicators%20\(presentation\).pdf](http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/JK%20-%20From%20Incremental%20Funding%20to%20Quality%20&%20Performance%20Indicators%20(presentation).pdf) [cit. 2018-03-23].

KOUCKÝ, J. Rozhovor. Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Praha. 9. července 2013.

KOUCKÝ, J.; KOVAŘOVIC, J.. Mobilita studentů v Německu a její ekonomické přínosy. *Vysoké školství ve světě*, 25. 2. 2014 [online]. Dostupné na: <http://vsmonitor.wordpress.com/2014/02/25/mobilita-studentu-v-nemecku-a-jeji-ekonomicke-prinosy/> [cit. 2018-02-05].

KOUCKÝ, J.; BARTUŠEK, A. *Bohatství v rozmanitosti: Profily veřejných vysokých škol a fakult v ČR 2016*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016 [online]. ISBN 978-80-7290-915-5. Dostupné na: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Bohatstvi%20v%20rozmanitosti%20-%20Profily%20verejnych%20vysokych%20skol%20a%20fakult%20v%20CR%202016.pdf> [cit. 2018-04-04].

LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

Londýnské komuniké. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, London, 2007 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

Lovaňské komuniké. *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009 [online]. Dostupné na:

<http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

MAASSEN, P.; STENSAKER, B. The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 2011, Vol. 61, s. 757–769.

MATĚJŮ, P.; JEŽEK, F., MÜNICH, D.; POLECHOVÁ, P.; SLOVÁK, J.; STRAKOVÁ, J.; VÁCLAVÍK, D.; WEIDNEROVÁ, S.; ZRZAVÝ, J. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [online]. ISBN 978-80-254-4519-8. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/schvalena_bktv/Bila_kniha_terciarniho_vzdelavani2.pdf [cit. 2018-03-31].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015*. 2010 [online]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/DZ_2011_15.pdf [cit. 2018-03-21].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2012*. 2012 [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-na-rok-2012> [cit. 2018-02-25].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012 Czech Republic*. 2012a [online]. Dostupné na: http://media.ehea.info/file/Czech_Republic/54/3/National_Report_Czech_Republic_2012_566543.pdf [cit. 2018-02-13].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *National Report regarding the Bologna Process implementation 2012-2015 Czech Republic*. 2015 [online]. Dostupné na: http://media.ehea.info/file/Czech_Republic/54/6/National_Report_Czech_Republic_2015_566546.pdf [cit. 2018-02-13].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020*. 2016 [online]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/DZ_2016_2020.pdf [cit. 2018-02-25].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2017*. 2017 [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym-4> [cit. 2018-02-25].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). Statistické výstupy a analýzy. Terciární vzdělávání [online]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/terciarni-vzdelavani> [cit. 2018-01-16].

MÜNCH, C.; HOCH, M. *The Financial Impact of Cross-Border Student Mobility on the Economy of the Host Country*. Executive Summary. Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum. Berlín, 2013 [online]. Dostupné na: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/55340_The_Financial_Impact_of_Cross-border_Student_Mobility_on_the_Economy_Eng_sum.pdf [cit. 2017-11-21].

NANTL, J.; ČERNIKOVSKÝ, P. a kol. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České Republiky, díl 1. Národní deskriptory*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011 [online]. ISBN 978-80-254-8569-9. Dostupné na: <http://casajc.ff.cuni.cz/Documents/Pdf/NKF.pdf> [cit. 2018-02-28].

Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství. In: *Sbírka zákonů*, částka 107/2016.

NUFFIC. *European Area of Recognition Manual*. Lifelonglearning Programme. 2011 [online]. Dostupné na: http://www.eurorecognition.eu/manual/ear_manual_v_1.0.pdf. [cit. 2018-01-07].

ODBOR PRO STUDIUM A ZÁLEŽITOSTI STUDENTŮ – REKTORÁT UNIVERZITY KARLOVY (OSZS). *Orientační analýza horizontální prostupnosti na UK*. Interní materiál Univerzity Karlovy projednaný kolegiem rektora. 2014.

ODDĚLENÍ ANALÝZ A STRATEGIÍ – REKTORÁT UNIVERZITY KARLOVY (OAS). *Výhled vývoje počtu uchazečů o studium na vysokých školách v České Republice a na Univerzitě Karlově*. Interní materiál Univerzity Karlovy, 2014.

PABIAN, P.; MELICHAR, M.; ŠEBKOVÁ H. Financování vysokého školství očima nejdůležitějších zainteresovaných institucí a skupin. *Aula*. 2006 [online], Vol. 14, No. 4/2006, s. 103-121. Dostupné na: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/27-2006-4-financovani.pdf> [cit. 2018-02-28].

PABIAN, P. Doporučení OECD z roku 1992 a jejich realizace v české vysokoškolské politice. *Aula*. 2007, Vol. 15, No. 1, ISSN 1210-6658, s. 67-78.

PABIAN, P. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa. *Aula*. 2008, Vol. 16, No. 2, ISSN 1210-6658, s. 31-40.

Poselství ze Salamanky. *Message from Salamanca. Shaping the European Higher Education Area*. Salamanca, 2001 [online]. Dostupné na: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf [cit. 2017-11-21].

Pražské komuniké. *Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education*. Praha, 2001 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html> [cit. 2017-11-21].

Příklady dobré praxe. Analytická studie. In *Projekt EFIN. Analýza 2. Zkušenosti a vhodné přístupy efektivního řízení institucí terciárního vzdělávání v zahraničí*, s. 126 – 283. 2010 [online]. Dostupné na: <http://efin.reformy-msmt.cz/soubory-ke-stazeni/analyza-2-cs-project/> [cit. 2017-11-21].

RAUHVARGERS, A.; DEANE, C.; PAUWELS, W. *Bologna Process Stocktaking Report 2009: Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve*, 28. - 29. 4. 2009 [online]. Dostupné na: http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/94/7/Stocktaking_report_2009_FINAL_594947.pdf [cit. 2017-11-21].

REICHERT, S.; TAUCH, Ch. *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*. 2003 [online]. Dostupné na: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf> [cit. 2017-11-21].

REICHERT, S.; TAUCH, Ch. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. 2005 [online]. Dostupné na: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf [cit. 2017-11-21].

ROSKOVEC, V. Vzpomínky na přípravu zákona č. 172/1990 Sb. o vysokých školách. Centrum pro studium vysokého školství, Praha. 12. dubna 2012.

ROSKOVEC, V. Rozhovor. Centrum pro studium vysokého školství, Praha. 18. června 2013.

RYŠKA, R.; ZELENKA, M.; LEPIČ, M.; KOUCKÝ, J. *Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů Univerzity Karlovy*, Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2012. Úvod a shrnutí dostupné na: https://www.cuni.cz/UK-4058-version1-absolventi_2012.pdf [cit. 2018-02-06].

SCOTT, P. Internationalisation and inclusion – Principles in conflict? *University World News*. Issue 224, 3. červen 2012 [online]. Dostupné na: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120529092722475> [cit. 2018-02-18].

SOKOL, J. Boloňská reforma po deseti letech. *Aula*. 2011 [online], Vol. 19, No. 1, s. 17–19. Dostupné na: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2011-1-Diskuse-Sokol.pdf> [cit. 2017-11-21].

Sorbonnská deklarace. *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, Paris, en Sorbonne, 25. května 1998 [online]. Dostupné na: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html> [cit. 2017-11-21].

SPILKOVÁ, V.; WILDOVÁ, R. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*. 2014 [online], Vol. 24, No. 3, s. 423–432. [Masarykova univerzita]. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/1693/1325> [cit. 2018-04-04].

STAKE, R. E. *Multiple Case Study Analysis*, New York-Londýn: The Guilford Press, 2006.

STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE (SVP). *Absolventi Univerzity Karlovy. Univerzita Karlova očima bývalých studentů a postavení absolventů UK na trhu práce*, 1. kapitola. *Hlavní výsledky & profily fakult Univerzity Karlovy*. Univerzita Karlova v Praze, 2014 [online]. Dostupné na: https://www.cuni.cz/UK-4058-version1-absolventi_2014.pdf [cit. 2018-02-06].

STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE (SVP). *Databáze o nezaměstnaných vysokoškolácích* [online]. Dostupné na: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/app/navs2010/> [cit. 2017-11-06].

STUHLÍKOVÁ, Strukturované studium učitelství – ano, či ne? *Pedagogika*. 2013 [online], Vol. 63, No. 4/2013, ISSN 2336-2189, s. 423-426. Dostupné na: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=9374&lang=cs> [cit. 2018-02-28].

SURSOCK, A.; SMIDT, H. *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Trends VI. 2010 [online]. Dostupné na: <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx> [cit. 2017-11-21].

SURSOCK, A. *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Trends VII. 2015 [online]. Dostupné na: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web [cit. 2017-10-24].

ŠEBKOVÁ, H. Výzkum vlivu vládních a nevládních aktérů na Boloňský proces: od Sorbonny do Londýna. *Aula*. 2008 [online], Vol. 16, No. 1, s. 10–51. Dostupné na: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-1-vyzkum-vlivu.pdf> [cit. 2017-11-21].

ŠEBKOVÁ, H. Implementace strukturovaného studia s účastí odborníků z praxe. *Aula*. 2009, Vol. 17, No. 4, s. 49–65.

ŠEBKOVÁ, H.; BENEŠ, J. 2005. *Strukturování studia – důvody a možnosti*. Příspěvek na 6. semináři z cyklu „Hodnocení kvality vysokých škol“, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 25. – 26. ledna 2005.

ŠŤASTNÁ, V. Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. In KALOUS, J; VESELÝ, A. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006, s. 129-146.

ŠŤASTNÁ, V; ROSKOVEC, V; SKUHROVÁ, Š. *Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání – Úvod do diskuse*. Praha: MŠMT a NAEP, 2008.

ŠŤASTNÁ, V; JAŠUREK, M.; YOUNG, M. *University Autonomy in the Turbulent Last Two Decades: a Case Study of the Czech Republic and Charles University*. Příspěvek prezentovaný na výroční konferenci CHER [Consortium of Higher Education Researchers]. Lausanne, 9. – 11. 9. 2013.

ŠTECH, S. Boloňský proces: Nutný proces adaptace, nebo trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání? *Aula*. 2011 [online], Vol. 19, No. 1, s. 25 - 30. Dostupné na: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2011-1-Diskuse-Stech.pdf> [cit. 2017-11-21].

The brain business – A survey of higher education. *The Economist*, 10. září 2005.

TROW, M. *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu. Lisabon (Úmluva č. 165 RE /UNESCO). 1997 [online]. Dostupné na: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulez-Vous.asp?NT=165&CM=8&DF=04/03/2014&CL=ENG> [cit. 2017-11-21].

Vysoké školství se musí změnit. *Vysoké školství ve světě*, 9. 4. 2013 [online]. Dostupné na: <http://vsmonitor.wordpress.com/2013/04/09/vysoke-skolstvi-se-musi-zmenit/> [cit. 2017-11-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze 1999-2004*. 1999 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4516.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace Dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy v Praze pro rok 2001/2002*. 2000 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4516.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace Dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy v Praze pro rok 2002/2003*. 2002 [online]. Dostupné na: <http://certik.ruk.cuni.cz/ASUK/dlouhody/adz02-03.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace Dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy v Praze pro rok 2003/2004*. 2003 [online]. Dostupné na: <http://certik.ruk.cuni.cz/asuk/dlouhody/adz03-04.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze 2004-2010*. 2004 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4515.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace Dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy v Praze pro rok 2004/2005*. 2004a [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4522.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace Dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy v Praze pro rok 2005/2006*. 2005 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4521.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace Dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy v Praze pro rok 2006/2007*. 2006 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4520.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze 2011-2015*. 2011 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4512.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace Dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy v Praze pro rok 2012*. 2012 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-4513.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Hodnocení vědecké, výzkumné, vývojové a další tvůrčí činnosti Univerzity Karlovy v letech 2004-2012*. Interní materiál, 2013.

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Nadregionální působnost vzdělávací a vědecké činnosti Univerzity Karlovy v České Republice*. Interní materiál, 2014.

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Aktualizace dlouhodobého záměru Univerzity Karlovy pro rok 2015*. 2015 [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-6744.html>. [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Dlouhodobý-strategický záměr Univerzity Karlovy 2016-2020*. 2015a [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-6912.html> [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Institutional Evaluation Programme. Charles University Selfevaluation Report*. 2017 [online]. Dostupné na: https://www.cuni.cz/UK-4058-version1-self_evaluation_report.pdf [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Institutional Evaluation Programme Charles University Selfevaluation Report*. Appendix A. National context. 2017a [online]. Dostupné na: https://cuni.cz/UK-4058-version1-report_appendices.zip [cit. 2018-03-21].

UNIVERZITA KARLOVA (UK). *Úplné znění Studijního a zkušebního řádu Univerzity Karlovy ze dne 25. července 2017*. 2017b [online]. Dostupné na: <https://www.cuni.cz/UK-146.html#14> [cit. 2018-02-06].

URBÁNEK, P. Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In HAVEL, J.; JANÍK, T. (eds.): *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Sborník z mezinárodní konference, s. 17-24. Masarykova univerzita, 2004 [online]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Jii_Havel/publication/40330102_Pedagogicka_praxe_v_pregradualni_priprave_ucitelu_sbornik_z_mezinarodni_konference_konane_dne_24_unora_2004_na_Pedagogicke_fakulte_MU_v_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000.pdf#page=16 [cit. 2018-04-04].

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY, RADA PRO VÝZKUM, VÝVOJ A INOVACE (RVVI). *Analýza stavu výzkumu, vývoje a inovací v české republice a jejich srovnání se zahraničím v roce 2012*. 2013 [online]. Dostupné na: <http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?id-sekce=674510&ad=1&attid=712600> [cit. 2018-03-21].

VETEŠKA, J.; ŠEBKOVÁ, H. *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*. Educa service, 2009

[online]. ISBN 978-80-86723-86-0. Dostupné na: http://www.csvs.cz/projekty/2009_spav/data/spav/2009/Monografie_SPAV.pdf [cit. 2018-04-04].

WEBER, L; BERGAN, S. (eds.): The Public Responsibility for Higher Education and Research, In *Council of Europe Higher Education Series* No. 2, 2005.

WESTERHEIJDEN, D. F; LEEGWATER, M (eds.). Working on the European Dimension of Quality. *Report of the conference on Quality Assurance in Higher Education as Part of the Bologna Process*. Amsterdam, 2002.

WILHELM, I. Rozhovor. 25. června 2013.

Zákon č. 172/1990 Sb. ze dne 4. května 1990, o vysokých školách. In: *Sbírka zákonů*, částka 30/1990.

Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů*, částka 39/1998.

Zákon č. 147/2001 Sb. ze dne 4. dubna 2001, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění zákona č. 210/2000 Sb., a zákon č. 451/1991 Sb., kterým se stanoví některé další předpoklady pro výkon některých funkcí ve státních orgánech a organizacích České a Slovenské Federativní Republiky, České republiky a Slovenské republiky, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*, částka 58/2001.

Zákon č. 137/2016 Sb. ze dne 2. března 2016, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*, částka 53/2016.

ZGAGA, P. *Current Trends in Higher Education in Europe*. Podkladová studie zpracovaná pro 2. ECA konferenci Světové banky. Dubrovník 2. - 4. 10. 2005.

ZELENKA, M.; KOUCKÝ, J. *Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2013*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky, 2013 [online]. Dostupné na: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Zam%C4%9Bstnatelnost%20a%20uplatn%C4%9Bn%C3%AD%20absolvent%C5%AF%20vysok%C3%BDch%20%C5%A1kol%20na%20pracovn%C3%ADm%20trhu%202013.pdf>. [cit. 2018-01-07].

8 Seznam zkratek

1LF	1. lékařská fakulta
2LF	2. lékařská fakulta
3LF	3. lékařská fakulta
AK	Akreditační komise
Bc.	bakalář/ bakalářský [studijní program]
CEEPUS	Středoevropský výměnný univerzitní program pro vysoké školy (Central European Exchange Programme for University Studies)
CSVŠ	Centrum pro studium vysokého školství
ČR	Česká republika
ČSFR	Československá federativní republika
ČSÚ	Český statistický úřad
DSZ UK	Dlouhodobý-strategický záměr Univerzity Karlovy
E4 Group	Společná pracovní skupina sestávající ze zástupců Evropské sítě agentur pro zajišťování kvality (ENQA), Evropské asociace univerzit (EUA), Evropské unie studentských svazů (ESU), Asociace institucí vysokoškolského vzdělávání (EURASHE)
ECTS	European Credit Transfer Systém
EHEA	Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area)
ENIC	The European Network of Information Centres in the European Region
ENQA	Evropská síť pro zajišťování kvality ve vysokém školství (European Association for Quality Assurance in Higher Education)
EQAF	European Quality Assurance Forum
EQAR	Evropský registr pro zajišťování kvality ve vysokém školství (European Quality Assurance Register for Higher Education)
ERDF	Evropský fond pro regionální rozvoj (European Regional Development Fund)
ESF	Evropský sociální fond (European Social Fund)
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

ESIB	The National Unions of Students in Europe
ESU	Evropská unie studentských svazů (European Students' Union)
ET 2020	Education and Training 2020
ETF	Evangelická teologická fakulta
EU	Evropská unie
EU-28	28 členských zemí Evropské unie
EUA	Evropská asociace univerzit (European University Association)
EURASHE	Asociace institucí vysokoškolského vzdělávání (European Association of Institutions in Higher Education)
FaF	Farmaceutická fakulta v Hradci Králové
FF	Filozofická fakulta
FHS	Fakulta humanitních studií
FSV	Fakulta sociálních věd
FTVS	Fakulta tělesné výchovy a sportu
GA ČR	Grantová agentura České republiky
HTF	Husitská teologická fakulta
CHEPS	Centrum pro studium vysokoškolské politiky při Univerzitě v Twente (Center for Higher Education Policy Studies)
ISCED	International Standard Classification of Education
IZV	Institut základů vzdělanosti
KEN	koeficient ekonomické náročnosti
KREDO	Individuální projekt národní s plným názvem Kvalita, relevance, efektivita, diverzifikace a otevřenost vysokého školství v ČR. Strategie vysokého školství do roku 2030
KTF	Katolická teologická fakulta
LERU	League of European Research Universities
LFHK	Lékařská fakulta v Hradci Králové
LFP	Lékařská fakulta v Plzni
MFF	Matematicko-fyzikální fakulta
Mgr.	magistr/magisterský [studijní program]

MOOC	Massive open online course
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NARIC	The National Academic Recognition Information Centres in the European Union
NAÚ	Národní akreditační úřad pro vysoké školství
NMgr.	navazující magistr/magisterský [studijní program]
NUFFIC	Holandská organizace pro internacionalizaci vzdělávání
OAS	Oddělení analýz a strategií - rektorát Univerzity Karlovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OP VaVpI	Operační program Výzkum a vývoj pro inovace
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OSZS	Odbor pro studium a záležitosti studentů - rektorát Univerzity Karlovy
PedF	Pedagogická fakulta
PF	Právnická fakulta
PF	Právnická fakulta
Ph.D.	doktor/doktorský [studijní program]
PřF	Přírodovědecká fakulta
Q-RAM	Individuální projekt národní s plným názvem Kvalifikační rámec terciárního vzdělávání
QS	Quacquarelli Symonds
RE	Rada Evropy
SDS	standardní doba studia
SDS + 1	standardní doba studia prodloužená o 1 rok
SP	studijní program
SVP	Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
SZK	státní závěrečná zkouška
TA ČR	Technologická agentura České republiky
THE	Times Higher Education

UK	Univerzita Karlova
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICA	Network of Universities from the Capitals of Europe
USA	Spojené státy americké (United States of America)
VOŠ	vyšší odborná škola
WoS	Web of Science

9 Seznam příloh

- Příloha 1. Datová základna
- Příloha 2. Dotazník pro zpracování analytické podkladové studie pro hodnocení implementace vybraných priorit Boloňského procesu na Univerzitě Karlově v období let 2004-2013

10 Seznam tabulek

Tabulka 1	Přehled vývoje Boloňského procesu
Tabulka 2	Počty studií v České republice a na Univerzitě Karlově (2001-2016)
Tabulka 3	Přehled vývoje vysokého školství v České republice
Tabulka 4	Absolventi bakalářských studijních programů se standardní dobou studia 3 roky na Univerzitě Karlově 2009–2014
Tabulka 5	Absolventi navazujících magisterských studijních programů se standardní dobou studia 2 roky na Univerzitě Karlově 2009–2014
Tabulka 6	Absolventi dlouhých magisterských studijních programů na Univerzitě Karlově 2009–2014
Tabulka 7	Absolventi dlouhých magisterských studijních programů se standardní dobou studia 5 let na Univerzitě Karlově určených na dostudování (2009-2014)
Tabulka 8	Absolventi dlouhých magisterských studijních programů, které nebyly na Univerzitě Karlově strukturovány (2009-2014)
Tabulka 9	Přehled studijních programů KTF
Tabulka 10	Přehled studijních programů ETF
Tabulka 11	Přehled studijních programů HTF
Tabulka 12	Přehled studijních programů PF
Tabulka 13	Přehled studijních programů 1LF
Tabulka 14	Přehled studijních programů 2LF
Tabulka 15	Přehled studijních programů 3LF
Tabulka 16	Přehled studijních programů LFP
Tabulka 17	Přehled studijních programů LFHK
Tabulka 18	Přehled studijních programů FaF
Tabulka 19	Přehled studijních programů FF

Tabulka 20	Přehled studijních programů PřF
Tabulka 21	Přehled studijních programů MFF
Tabulka 22	Přehled studijních programů PedF
Tabulka 23	Přehled studijních programů FSV
Tabulka 24	Přehled studijních programů FTVS
Tabulka 25	Přehled studijních programů FHS

Přílohy

Příloha 1: Datová základna

Seznam tabulek

- | | |
|-------------|--|
| Tabulka 1 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: bakalářské studijní programy – souhrn |
| Tabulka 2 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: bakalářské studijní programy |
| Tabulka 3 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: bakalářské studijní programy – ročník odchodu |
| Tabulka 4 | Podíl uchazečů přijatých k bakalářskému studiu na UK bez přijímací zkoušky |
| Tabulka 5 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Bakalářské studijní programy podle přijímací zkoušky |
| Tabulka 6 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Bakalářské studijní programy – kredity |
| Tabulka 7 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Dlouhé magisterské studijní programy – souhrn |
| Tabulka 8 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Dlouhé magisterské studijní programy |
| Tabulka 9 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Dlouhé magisterské studijní programy – ročník odchodu |
| Tabulka 10 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Dlouhé magisterské studijní programy podle přijímací zkoušky |
| Tabulka 11 | Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Navazující magisterské studijní programy– souhrn |
| Tabulka 11a | Předčasné odchody z navazujícího magisterského studia na Univerzitě Karlově podle školy absolvovaného bakalářského studia: Domácí vysoké školy |

- Tabulka 12 Předčasné odchody ze studia na Univerzitě Karlově: Navazující magisterské studijní programy
- Tabulka 13 Podíl uchazečů přijatých k navazujícímu magisterskému studiu na UK bez přijímací zkoušky
- Tabulka 14 Zapsaní do NMgr. studia na UK podle školy absolvování bakalářského-ho studia
- Tabulka 14a Přejechy mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem na Univerzitě Karlově
- Tabulka 14b Přejechy mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem na Univerzitě Karlově – souhrn
- Tabulka 15 Přihlášení, přijatí a zapsaní do navazujících magisterských programů Univerzity Karlovy
- Tabulka 15a Přihlášení, přijatí a zapsaní do navazujících magisterských programů Univerzity Karlovy – souhrn fakulty
- Tabulka 16 Předčasné odchody z navazujícího magisterského studia
- Tabulka 17 Předčasné odchody z navazujícího magisterského studia: fakulty Univerzity Karlovy
- Tabulka 18 Průměrná délka studia v bakalářských studijních programech 2009-2014
- Tabulka 19 Průměrná délka studia v navazujících magisterských studijních programech 2009-2014
- Tabulka 20 Průměrná délka studia v nestrukturovaných magisterských studijních programech 2009-2014
- Tabulka 21 Absolventi bakalářského studia na Univerzitě Karlově, kteří pokračují v navazujících magisterských studijních programech v období 2002-2015
- Tabulka 22 Absolventi bakalářského studia na veřejných vysokých školách v České republice, kteří pokračují v navazujících magisterských studijních programech v období 2002-2015
- Tabulka 23 Počet podaných přihlášek, přihlášených, přijatých a zapsaných na VŠ v letech 2009/10–2017/18

- Tabulka 24 Počet přihlášených a zapsaných na VŠ ve vztahu k populaci 19letých a k počtu maturantů (v denní formě vzdělávání) v letech 2009/10–2017/18
- Tabulka 25 Vertikální mobilita na veřejných vysokých školách: nově zapsaní studenti
- Tabulka 26 Zapsaní do doktorského studia na UK podle školy absolvování magisterského studia
- Tabulka 26a Přejechy mezi magisterským a doktorským studiem na Univerzitě Karlově
- Tabulka 27 Absolventi NMgr. Studia na UK podle absolvovaného bakalářského oboru
- Tabulka 28 Absolventi NMgr. Studia na UK podle absolvovaného bakalářského studijního programu
- Tabulka 29 Průměrná známka absolventů navazujícího magisterského studia za obhajobu diplomové práce
- Tabulka 30 Podíl strukturovaných studijních programů a podíl studentů na českých vysokých školách podle standardní doby studia

Tabulka 1: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: BAKALÁŘSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY – SOUHRN¹²⁸

rok	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
zapsaní	2 291	1 591	2 361	3 757	4 420	4 645	5 605	6 412	8 040	7 787	8 183
absolvovali	1 359	882	1 302	2 097	2 460	2 666	3 061	3 273	3 680	3 306	3 151
odešli	912	688	992	1 598	1 906	1 887	2 516	3 097	4 134	3 932	3 921
ostatní ¹²⁹	20	21	67	62	54	92	28	37	42	32	39
studují	0	0	0	0	0	0	0	5	184	517	1 072
% absolvovali	60 %	56 %	57 %	57 %	56 %	59 %	55 %	51 %	46 %	43 %	39 %
% odešli	40 %	44 %	43 %	43 %	44 %	41 %	45 %	49 %	52 %	51 %	48 %
% studují	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %	7 %	13 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 2: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: BAKALÁŘSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY¹³⁰

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
1LF	1 377	869	477	31	0	35 %
B5341 Ošetrovatelství	389	259	122	8	0	32 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	988	610	355	23	0	37 %
2LF	479	350	125	4	0	26 %
B5341 Ošetrovatelství	175	112	61	2	0	35 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	304	238	64	2	0	21 %

¹²⁸ Údaje podle stavu databáze k 31. říjnu 2014.

¹²⁹ V kategorii „ostatní“ jsou uvedeny případy ukončení studia, které nejsou počítány do některé z explicitně uvedených kategorií předčasných odchodů ze studia, jakými jsou: *zanechání studia* (§ 56, odstavec 1, písmeno a) vysokoškolského zákona), *nesplnění podmínek studijního programu* podle studijního a zkušebního řádu (§ 56, odstavec 1, písmeno b) a *vyloučení ze studia* (§ 65, odstavec 1, písmeno c) a § 67). Do kategorie ostatní tedy patří: *úmrtí, odnětí či zánik akreditace studijního programu* (§ 56, odstavec 1, písmena c a d), *přestup na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu a převedení na jiný studijní program nebo jinou vysokou školu/fakultu na základě zákona*.

¹³⁰ Údaje podle stavu databáze k 31. říjnu 2014, souhrnné údaje za studenty zapsané mezi lety 2004-2010. Šedě jsou vyznačeny studijní programy, které pro studium od akademického roku 2014/2015 již nepřijímaly studenty.

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
3LF	1 171	889	247	29	6	22 %
B5341 Ošetrovatelství	613	493	105	11	4	18 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	558	396	142	18	2	26 %
ETF	1 175	510	541	120	4	51 %
B6141 Teologie	312	45	227	37	3	83 %
B7508 Sociální práce	863	465	314	83	1	40 %
FaF	684	335	333	16	0	50 %
B5207 Zdravotnická bioanalytika	684	335	333	16	0	50 %
FF	7 788	3 503	3 515	684	86	50 %
B6101 Filozofie	401	120	232	39	10	66 %
B6107 Humanitní studia	6	0	4	0	2	-
B6142 Logika	92	23	64	3	2	-
B6145 Humanitní vědy	81	81	0	0	0	-
B6701 Politologie	275	139	120	14	2	46 %
B6703 Sociologie	197	108	70	19	0	39 %
B6731 Sociální politika a sociální práce	222	136	56	29	1	29 %
B7105 Historické vědy	1 402	601	686	102	13	53 %
B7201 Informační studia a knihovnictví	570	315	230	25	0	42 %
B7310 Filologie	2 271	884	1 120	234	33	56 %
B7311 Anglistika - amerikanistika	494	200	252	25	17	56 %
B7312 Čeština v komunikaci neslyšících	164	67	81	13	3	55 %
B7313 Překladatelství a tlumočnictví	169	65	83	20	1	56 %
B7501 Pedagogika	701	407	236	58	0	37 %
B7701 Psychologie	57	44	4	9	0	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	686	313	277	94	2	47 %
FHS	4 775	1 163	3 516	91	5	75 %
B6107 Humanitní studia	4 775	1 163	3 516	91	5	75 %
FSV	5 132	2 975	2 007	148	2	40 %

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
B6201 Ekonomické teorie	998	533	456	9	0	46 %
B6701 Politologie	585	372	192	21	0	34 %
B6702 Mezinárodní teritoriální studia	1 049	586	433	29	1	42 %
B6703 Sociologie	722	414	281	27	0	40 %
B7105 Historické vědy	182	35	145	2	0	81 %
B7202 Mediální a komunikační studia	1 596	1 035	500	60	1	33 %
FTVS	3 121	1 534	1 399	48	140	48 %
B5342 Rehabilitace	143	1	11	0	131	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	806	486	314	5	1	39 %
B7401 Tělesná výchova a sport	2 172	1 047	1 074	43	8	51 %
HTF	1 556	588	898	67	3	60 %
B6107 Humanitní studia	51	13	33	5	0	-
B6141 Teologie	903	215	658	27	3	75 %
B7507 Specializace v pedagogice	459	290	151	18	0	34 %
B7508 Sociální práce	143	70	56	17	0	44 %
KTF	1 076	448	549	69	10	55 %
B6141 Teologie	616	176	384	49	7	69 %
B7105 Historické vědy	48	24	18	6	0	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	412	248	147	14	3	37 %
LFHK	424	350	73	1	0	17 %
B5341 Ošetřovatelství	361	295	65	1	0	18 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	63	55	8	0	0	-
MFF	5 709	1 966	3 575	121	47	65 %
B1101 Matematika	2 117	672	1 384	49	12	67 %
B1701 Fyzika	1 198	503	660	18	17	57 %
B1801 Informatika	2 394	791	1 531	54	18	66 %
PedF	5 196	3 008	1 903	268	17	39 %
B7505 Vychovatelství	605	509	70	26	0	12 %

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
B7506 Speciální pedagogika	373	285	67	20	1	19 %
B7507 Specializace v pedagogice	3 977	2 033	1 714	215	15	46 %
B7701 Psychologie	241	181	52	7	1	22 %
PfF	5 772	3 299	2 381	87	5	42 %
B1201 Geologie	851	336	505	9	1	60 %
B1301 Geografie	862	471	379	10	2	45 %
B1303 Demografie	324	168	146	9	1	46 %
B1406 Biochemie	396	236	156	3	1	40 %
B1407 Chemie	719	296	412	11	0	58 %
B1413 Klinická a toxikologická analýza	495	275	217	3	0	44 %
B1501 Biologie	1 336	955	357	24	0	27 %
B1601 Ekologie a ochrana prostředí	306	196	101	9	0	34 %
B3912 Speciální chemicko-biologické obory	483	366	108	9	0	23 %
UK	45 435	21 787	21 539	1 784	325	50 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 3: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: BAKALÁŘSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY – ROČNÍK ODCHODU¹³¹

fakulta a studijní program	ročník odchodu					
	první	druhý	třetí a vyšší	první	druhý	třetí a vyšší
ILF	265	172	38	56 %	36 %	8 %
B5341 Ošetrovatelství	62	52	8	51 %	43 %	7 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	203	120	30	58 %	34 %	8 %
2LF	96	25	4	77 %	20 %	3 %
B5341 Ošetrovatelství	44	15	2	-	-	-

¹³¹ Údaje podle stavu databáze k červnu 2014, souhrnné údaje za studenty zapsané mezi lety 2004-2010. Ve všech případech se jedná o tříleté studijní programy s výjimkou studijního programu teologie na KTF, kde je studium v kombinované formě čtyřleté.

fakulta a studijní program	ročník odchodu					
	první	druhý	třetí a vyšší	první	druhý	třetí a vyšší
B5345 Specializace ve zdravotnictví	52	10	2	-	-	-
3LF	167	49	23	70 %	21 %	10 %
B5341 Ošetrovatelství	60	29	15	58 %	28 %	14 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	107	20	8	79 %	15 %	6 %
ETF	299	88	132	58 %	17 %	25 %
B6141 Teologie	171	30	23	76 %	13 %	10 %
B7508 Sociální práce	128	58	109	43 %	20 %	37 %
FaF	209	72	47	64 %	22 %	14 %
B5207 Zdravotnická bioanalýtika	209	72	47	64 %	22 %	14 %
FF	849	1 486	1 083	25 %	43 %	32 %
B6101 Filozofie	40	85	99	18 %	38 %	44 %
B6107 Humanitní studia	2	2	0	-	-	-
B6142 Logika	11	41	12	-	-	-
B6145 Humanitní vědy	-	-	-	-	-	-
B6701 Politologie	31	45	39	27 %	39 %	34 %
B6703 Sociologie	20	23	24	-	-	-
B6731 Sociální politika a sociální práce	12	28	15	-	-	-
B7105 Historické vědy	155	293	216	23 %	44 %	33 %
B7201 Informační studia a knihovnictví	45	90	88	20 %	40 %	39 %
B7310 Filologie	311	495	287	28 %	45 %	26 %
B7311 Anglistika - amerikanistika	84	112	53	34 %	45 %	21 %
B7312 Čeština v komunikaci neslyšících	17	22	39	-	-	-
B7313 Překladatelství a tlumočnictví	30	32	20	-	-	-
B7501 Pedagogika	29	104	99	13 %	45 %	43 %
B7701 Psychologie	1	1	2	-	-	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	61	113	90	23 %	43 %	34 %

fakulta a studijní program	ročník odchodu					
	první	druhý	třetí a vyšší	první	druhý	třetí a vyšší
FHS	2 212	925	377	63 %	26 %	11 %
B6107 Humanitní studia	2 212	925	377	63 %	26 %	11 %
FSV	523	762	690	26 %	39 %	35 %
B6201 Ekonomické teorie	99	203	147	22 %	45 %	33 %
B6701 Politologie	77	51	59	41 %	27 %	32 %
B6702 Mezinárodní teritoriální studia	131	142	151	31 %	33 %	36 %
B6703 Sociologie	74	102	101	27 %	37 %	36 %
B7105 Historické vědy	45	70	30	31 %	48 %	21 %
B7202 Mediální a komunikační studia	97	194	202	20 %	39 %	41 %
FTVS	820	401	168	59 %	29 %	12 %
B5342 Rehabilitace	10	4	0	-	-	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	201	86	27	64 %	27 %	9 %
B7401 Tělesná výchova a sport	609	311	141	57 %	29 %	13 %
HTF	200	399	269	23 %	46 %	31 %
B6107 Humanitní studia	6	16	11	-	-	-
B6141 Teologie	142	300	192	22 %	47 %	30 %
B7507 Specializace v pedagogice	35	63	49	24 %	43 %	33 %
B7508 Sociální práce	17	20	17	-	-	-
KTF	167	139	235	31 %	26 %	43 %
B6141 Teologie	108	103	167	29 %	27 %	44 %
B7105 Historické vědy	13	2	3	-	-	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	46	34	65	32 %	23 %	45 %
LFHK	67	2	4	-	-	-
B5341 Ošetrovatelství	61	1	3	-	-	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	6	1	1	-	-	-
MFF	2 781	424	348	78 %	12 %	10 %

fakulta a studijní program	ročník odchodu					
	první	druhý	třetí a vyšší	první	druhý	třetí a vyšší
B1101 Matematika	1 120	168	88	81 %	12 %	6 %
B1701 Fyzika	518	83	55	79 %	13 %	8 %
B1801 Informatika	1 143	173	205	75 %	11 %	13 %
PedF	614	760	499	33 %	41 %	27 %
B7505 Vychovatelství	10	27	32	-	-	-
B7506 Speciální pedagogika	20	28	18	-	-	-
B7507 Specializace v pedagogice	565	693	428	34 %	41 %	25 %
B7701 Psychologie	19	12	21	-	-	-
PřF	1 534	463	370	65 %	20 %	16 %
B1201 Geologie	404	76	25	80 %	15 %	5 %
B1301 Geografie	255	85	37	68 %	23 %	10 %
B1303 Demografie	105	21	19	72 %	14 %	13 %
B1406 Biochemie	83	27	44	54 %	18 %	29 %
B1407 Chemie	299	50	62	73 %	12 %	15 %
B1413 Klinická a toxikologická analýza	117	41	58	54 %	19 %	27 %
B1501 Biologie	184	93	76	52 %	26 %	22 %
B1601 Ekologie a ochrana prostředí	40	35	25	40 %	35 %	25 %
B3912 Speciální chemicko-biologické obory	47	35	24	44 %	33 %	23 %
UK	10 803	6 167	4 287	51 %	29 %	20 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 4: PODÍL UCHAZEČŮ PŘIJATÝCH K BAKALÁŘSKÉMU STUDIU NA UK BEZ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

fakulta	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1LF	0 %	1 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	1 %	1 %	0 %
2LF	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
3LF	2 %	1 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
ETF	0 %	0 %	0 %	0 %	94 %	43 %	51 %	47 %	48 %	38 %
FaF	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	38 %	39 %	80 %
FF	5 %	2 %	3 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
FHS	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
FSV	1 %	1 %	1 %	5 %	1 %	1 %	0 %	2 %	3 %	2 %
FTVS	7 %	1 %	13 %	11 %	10 %	4 %	4 %	7 %	12 %	13 %
HTF	19 %	26 %	23 %	78 %	79 %	39 %	41 %	44 %	41 %	59 %
KTF	9 %	9 %	8 %	12 %	10 %	65 %	9 %	1 %	0 %	0 %
LFHK	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
LFP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MFF	42 %	43 %	46 %	41 %	100 %	99 %	96 %	67 %	75 %	78 %
PedF	0 %	1 %	0 %	0 %	12 %	18 %	16 %	13 %	0 %	11 %
PF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PřF	3 %	4 %	4 %	5 %	60 %	6 %	5 %	6 %	6 %	6 %
UK	11 %	10 %	8 %	10 %	32 %	24 %	17 %	13 %	11 %	15 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Zprávy o přijímacím řízení*

Tabulka 5: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: BAKALÁŘSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY PODLE PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY¹³²

fakulta a studijní program	počet			%		
	živé přihlášky ¹³³	přijetí	zápisy	přijetí ¹³⁴	BPŘ ¹³⁵	odchodů ¹³⁶
1LF	4 447	1 688	1 377	38 %	1 %	35 %
B5341 Ošetřovatelství	1 338	449	389	34 %	0 %	32 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	3 109	1 239	988	40 %	2 %	37 %
2LF	2 263	635	479	28 %	0 %	26 %
B5341 Ošetřovatelství	511	241	175	47 %	0 %	35 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	1 752	394	304	22 %	0 %	21 %
3LF	6 253	1 464	1 171	23 %	0 %	22 %
B5341 Ošetřovatelství	2 904	663	613	23 %	0 %	18 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	3 349	801	558	24 %	1 %	26 %
ETF	1 636	1 326	1 175	81 %	37 %	51 %
B6141 Teologie	418	390	312	93 %	72 %	83 %
B7508 Sociální práce	1 218	936	863	77 %	22 %	40 %
FaF	1 559	1 072	684	69 %	0 %	50 %
B5207 Zdravotnická bioanalýtika	1 559	1 072	684	69 %	0 %	50 %
FF	35 293	10 322	7 788	29 %	1 %	50 %
B6101 Filozofie	1 460	464	401	32 %	0 %	66 %
B6107 Humanitní studia	-	-	-	-	-	-
B6142 Logika	166	134	92	81 %	1 %	-
B6145 Humanitní vědy	-	-	-	-	-	-

¹³² Souhrnné údaje o přijímacím řízení za roky 2004-2010 a předčasných odchodech z této kohorty.

¹³³ „Aktivní“ uchazeči o studium (včetně uchazečů přijatých bez přijímací zkoušky), tj. uchazeči o studium, kteří si podali přihlášku, od nichž byli odečtení ti, kteří se nedostavili k přijímací zkoušce

¹³⁴ Podíl „aktivních“ uchazečů o studium, kteří byli přijati ke studiu.

¹³⁵ BPŘ = podíl uchazečů, kteří byli přijati bez přijímací zkoušky z celkového počtu přijatých uchazečů.

¹³⁶ Podíl studentů, kteří studium předčasně opustili z těch, kteří se zapsali ke studiu.

fakulta a studijní program	počet			%		
	živé přihlášky ¹³³	přijetí	zápisy	přijetí ¹³⁴	BPR ¹³⁵	odchodů ¹³⁶
B6701 Politologie	2 650	445	275	17 %	0 %	46 %
B6703 Sociologie	865	255	197	29 %	0 %	39 %
B6731 Sociální politika a sociální práce	1 317	252	222	19 %	0 %	29 %
B7105 Historické vědy	4 215	1 748	1 402	41 %	2 %	53 %
B7201 Informační studia a knihovnictví	1 711	748	570	44 %	0 %	42 %
B7310 Filologie	6 868	3 204	2 271	47 %	1 %	56 %
B7311 Anglistika - amerikanistika	2 310	671	494	29 %	2 %	56 %
B7312 Čeština v komunikaci neslyšících	468	169	164	36 %	1 %	55 %
B7313 Překladatelství a tlumočnictví	3 728	620	169	17 %	0 %	56 %
B7501 Pedagogika	6 007	804	701	13 %	3 %	37 %
B7701 Psychologie	554	61	57	11 %	0 %	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	2 974	747	686	25 %	1 %	47 %
FHS	9 380	4 885	4 775	52 %	0 %	75 %
B6107 Humanitní studia	9 380	4 885	4 775	52 %	0 %	75 %
FSV	38 487	7 555	5 132	20 %	1 %	40 %
B6201 Ekonomické teorie	3 498	1 458	998	42 %	1 %	46 %
B6701 Politologie	7 265	1 028	585	14 %	1 %	34 %
B6702 Mezinárodní teritoriální studia	4 463	1 363	1 049	31 %	1 %	42 %
B6703 Sociologie	5 472	1 434	722	26 %	0 %	40 %
B7105 Historické vědy	569	323	182	57 %	14 %	81 %
B7202 Mediální a komunikační studia	17 220	1 949	1 596	11 %	1 %	33 %
FTVS	8 288	3 331	3 121	40 %	8 %	48 %
B5342 Rehabilitace	950	152	143	16 %	2 %	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	2 027	641	806	32 %	20 %	39 %
B7401 Tělesná výchova a sport	5 311	2 538	2 172	48 %	5 %	51 %
HTF	2 546	2 163	1 556	85 %	52 %	60 %

fakulta a studijní program	počet			%		
	živé přihlášky ¹³³	přijetí	zápisy	přijetí ¹³⁴	BPR ¹³⁵	odchodů ¹³⁶
B6107 Humanitní studia	83	80	51	96 %	-	-
B6141 Teologie	1 397	1 322	903	95 %	67 %	75 %
B7507 Specializace v pedagogice	845	562	459	67 %	28 %	34 %
B7508 Sociální práce	221	199	143	90 %	14 %	44 %
KTF	1 601	1 246	1 076	78 %	17 %	55 %
B6141 Teologie	704	657	616	93 %	28 %	69 %
B7105 Historické vědy	72	59	48	82 %	-	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	825	530	412	64 %	6 %	37 %
LFHK	1 940	474	424	24 %	0 %	17 %
B5341 Ošetrovatelství	1 567	404	361	26 %	0 %	18 %
B5345 Specializace ve zdravotnictví	373	70	63	19 %	0 %	-
MFF	10 548	9 329	5 709	88 %	73 %	65 %
B1101 Matematika	4 106	3 755	2 117	91 %	77 %	67 %
B1701 Fyzika	2 062	1 863	1 198	90 %	73 %	57 %
B1801 Informatika	4 380	3 711	2 394	85 %	69 %	66 %
PedF	20 077	7 046	5 196	35 %	10 %	39 %
B7505 Vychovatelství	1 420	652	605	46 %	0 %	12 %
B7506 Speciální pedagogika	3 467	439	373	13 %	0 %	19 %
B7507 Specializace v pedagogice	12 980	5 654	3 977	44 %	13 %	46 %
B7701 Psychologie	2 210	301	241	14 %	0 %	22 %
PřF	18 705	11 521	5 772	62 %	17 %	42 %
B1201 Geologie	1 841	1 694	851	92 %	41 %	60 %
B1301 Geografie	2 098	1 358	862	65 %	2 %	45 %
B1303 Demografie	1 091	723	324	66 %	0 %	46 %
B1406 Biochemie	1 302	924	396	71 %	6 %	40 %
B1407 Chemie	2 338	2 032	719	87 %	50 %	58 %

fakulta a studijní program	počet			%		
	živé přihlášky ¹³³	přijetí	zápisy	přijetí ¹³⁴	BPR ¹³⁵	odchodů ¹³⁶
B1413 Klinická a toxikologická analýza	1 540	859	495	56 %	2 %	44 %
B1501 Biologie	5 875	2 484	1 336	42 %	5 %	27 %
B1601 Ekologie a ochrana prostředí	1 034	613	306	59 %	1 %	34 %
B3912 Speciální chemicko-biologické obory	1 586	834	483	53 %	7 %	23 %
UK	163 023	64 057	45 435	39 %	18 %	50 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 6: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: BAKALÁŘSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY – KREDITY¹³⁷

fakulta a studijní program	celkem	počet kreditů v době odchodu		% bez kreditu
		0	alespoň 1	
1LF	300	57	243	19 %
B5341 Ošetřovatelství	81	12	69	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	219	45	174	21 %
2LF	67	19	48	-
B5341 Ošetřovatelství	36	6	30	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	31	13	18	-
3LF	132	36	96	27 %
B5341 Ošetřovatelství	50	9	41	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	82	27	55	-
ETF	368	184	184	50 %
B6141 Teologie	187	94	93	50 %

¹³⁷ Údaje podle stavu databáze k červnu 2014, souhrnné údaje za studenty zapsané mezi lety 2007-2010, tj. v době, kdy byl na UK kreditní systém již zaveden (Zaveden byl od r. 2007). Podíl studentů, kteří odešli, aniž by získali kredit, je přibližný, neboť někteří studenti z dané kohorty ještě studují, přičemž pokud odejdou, vysoce pravděpodobně předtím získali alespoň jeden kredit. Zároveň ovšem platí, že odchody ve vyšším ročníku (nejčerstvější studenti ze sledované kohorty, tj. ti, kteří se zapsali do studia od akademického roku 2010/2011, studovali v době zpracování této analýzy čtvrtým rokem) jsou méně časté.

fakulta a studijní program	celkem	počet kreditů v době odchodu		% bez kreditu
		0	alespoň 1	
B7508 Sociální práce	181	90	91	50 %
FaF	234	33	201	14 %
B5207 Zdravotnická bioanalytika	234	33	201	14 %
FF	2 544	768	1 776	30 %
B6101 Filozofie	135	38	97	28 %
B6107 Humanitní studia	4	0	4	-
B6142 Logika	48	16	32	-
B6145 Humanitní vědy	-	-	-	-
B6701 Politologie	83	29	54	-
B6703 Sociologie	51	15	36	-
B6731 Sociální politika a sociální práce	34	11	23	-
B7105 Historické vědy	469	168	301	36 %
B7201 Informační studia a knihovnictví	140	39	101	28 %
B7310 Filologie	938	274	664	29 %
B7311 Anglistika - amerikanistika	156	53	103	34 %
B7312 Čeština v komunikaci neslyšících	36	9	27	-
B7313 Překladatelství a tlumočnictví	82	28	54	-
B7501 Pedagogika	132	32	100	24 %
B7701 Psychologie	4	1	3	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	232	55	177	24 %
FHS	2 239	262	1 977	12 %
B6107 Humanitní studia	2 239	262	1 977	12 %
FSV	1 343	466	877	35 %
B6201 Ekonomické teorie	225	30	195	13 %
B6701 Politologie	114	39	75	34 %
B6702 Mezinárodní teritoriální studia	336	140	196	42 %
B6703 Sociologie	203	70	133	34 %

fakulta a studijní program	celkem	počet kreditů v době odchodu		% bez kreditu
		0	alespoň 1	
B7105 Historické vědy	145	78	67	54 %
B7202 Mediální a komunikační studia	320	109	211	34 %
FTVS	985	210	775	21 %
B5342 Rehabilitace	-	-	-	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	197	26	171	13 %
B7401 Tělesná výchova a sport	788	184	604	23 %
HTF	673	351	322	52 %
B6107 Humanitní studia	33	8	25	-
B6141 Teologie	471	267	204	57 %
B7507 Specializace v pedagogice	115	48	67	42 %
B7508 Sociální práce	54	28	26	-
KTF	353	87	266	25 %
B6141 Teologie	248	76	172	31 %
B7105 Historické vědy	18	1	17	-
B8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	87	10	77	-
LFHK	39	13	26	-
B5341 Ošetrovatelství	31	9	22	-
B5345 Specializace ve zdravotnictví	8	4	4	-
MFF	2 426	1 641	785	68 %
B1101 Matematika	979	644	335	66 %
B1701 Fyzika	452	288	164	64 %
B1801 Informatika	995	709	286	71 %
PedF	1 606	403	1 203	25 %
B7505 Vychovatelství	56	6	50	-
B7506 Speciální pedagogika	60	19	41	-
B7507 Specializace v pedagogice	1 446	367	1 079	25 %
B7701 Psychologie	44	11	33	-

fakulta a studijní program	celkem	počet kreditů v době odchodu		% bez kreditu
		0	alespoň 1	
PřF	1 538	389	1 149	25 %
B1201 Geologie	365	127	238	35 %
B1301 Geografie	244	58	186	24 %
B1303 Demografie	96	22	74	-
B1406 Biochemie	94	25	69	-
B1407 Chemie	286	87	199	30 %
B1413 Klinická a toxikologická analýza	123	22	101	18 %
B1501 Biologie	201	27	174	13 %
B1601 Ekologie a ochrana prostředí	69	15	54	-
B3912 Speciální chemicko-biologické obory	60	6	54	-
UK	14 847	4 919	9 928	33 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 7: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: DLOUHÉ MAGISTERSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY – SOUHRN¹³⁸

rok	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<i>všechny programy</i>											
zapsaní	6 141	6 374	6 889	5 563	5 949	5 215	3 901	3 273	3 077	-	-
absolvovali	3 103	3 296	3 662	3 335	3 550	2 992	2 310	1 985	1 486	-	-
odešli	2 562	2 489	2 780	1 960	2 082	1 835	1 287	1 048	943	-	-
ostatní	476	589	447	257	254	218	161	48	12	-	-
studují	0	0	0	11	63	170	143	192	636	-	-
% absolvovali	55 %	57 %	57 %	63 %	62 %	60 %	62 %	62 %	48 %	-	-
% odešli	45 %	43 %	43 %	37 %	37 %	37 %	34 %	32 %	31 %	-	-
% studují	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	3 %	4 %	6 %	21 %	-	-

¹³⁸ Údaje podle stavu databáze k 31. říjnu 2014.

rok	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<i>živé programy</i> ¹³⁹											
zapsaní	2 373	2 330	2 533	2 840	3 077	2 831	2 833	2 844	2 985	-	-
absolvovali	1 465	1 491	1 629	1 844	2 103	1 879	1 882	1 759	1 445	-	-
odešli	873	804	879	958	912	857	854	860	928	-	-
ostatní	35	35	25	30	26	18	24	12	8	-	-
studují	0	0	0	8	36	77	73	213	604	-	-
% absolvovali	63 %	65 %	65 %	66 %	69 %	67 %	67 %	62 %	49 %	-	-
% odešli	37 %	35 %	35 %	34 %	30 %	30 %	30 %	30 %	31 %	-	-
% studují	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	3 %	3 %	8 %	20 %	-	-

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

**Tabulka 8: PŘEDČASNÉ ODKHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: DLOUHÉ
MAGISTERSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY**¹⁴⁰

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
1LF	2 768	1 556	1 123	66	23	42 %
M5103 Všeobecné lékařství	2 438	1 288	1 067	64	19	45 %
M5104 Stomatologie	12	11	1	0	0	-
M5111 Zubní lékařství	318	257	55	2	4	18 %
2LF	873	613	238	19	3	28 %
M5103 Všeobecné lékařství	873	613	238	19	3	28 %
3LF	907	583	275	35	14	32 %
M5103 Všeobecné lékařství	907	583	275	35	14	32 %
ETF	148	37	88	22	1	70 %

¹³⁹ Jedná se o dlouhé magisterské studijní programy, které jsou otevřeny novým studentům i v akademickém roce 2014/2015, tj. M5103 *Všeobecné lékařství*, M5111 *Zubní lékařství*, M5206 *Farmacie*, M6141 *Teologie*, M7503 *Učitelství pro základní školy* a M6805 *Právo a právní věda*.

¹⁴⁰ Údaje podle stavu databáze k 31. říjnu 2014, souhrnné údaje za studenty zapsané mezi lety 2004-2007. Šedě jsou vyznačeny studijní programy, které již v současné době nejsou otevřeny.

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
M6141 Teologie	148	37	88	22	1	70 %
FaF	987	763	209	14	1	22 %
M5206 Farmacie	987	763	209	14	1	22 %
FF	4 140	1 748	1 639	184	569	48 %
M6101 Filozofie	35	1	8	0	26	-
M6107 Humanitní studia	807	424	222	31	130	34 %
M6142 Logika	37	8	24	2	3	-
M6701 Politologie	43	13	15	1	14	-
M6703 Sociologie	53	29	21	1	2	-
M7105 Historické vědy	263	90	111	14	48	55 %
M7310 Filologie	1 381	418	720	70	173	63 %
M7311 Anglistika - amerikanistika	202	61	92	0	49	60 %
M7313 Překladařství a tlumočnictví	330	100	140	2	88	58 %
M7501 Pedagogika	123	71	42	3	7	37 %
M7504 Učitelství pro střední školy	200	162	38	0	0	19 %
M7701 Psychologie	336	201	90	40	5	31 %
M8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	330	170	116	20	24	41 %
FTVS	680	425	231	0	24	35 %
M7401 Tělesná výchova a sport	529	353	157	0	19	31 %
M7504 Učitelství pro střední školy	151	72	74	0	5	51 %
HTF	413	150	241	22	0	62 %
M6141 Teologie	311	108	189	14	0	64 %
M7504 Učitelství pro střední školy	102	42	52	8	0	-
KTF	123	47	66	2	8	58 %
M6141 Teologie	123	47	66	2	8	58 %
LFHK	1 208	815	378	14	1	32 %
M5103 Všeobecné lékařství	939	633	291	14	1	31 %
M5104 Stomatologie	1	1	0	0	0	-

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
M5111 Zubní lékařství	268	181	87	0	0	32 %
LFP	1 549	1 020	468	48	13	31 %
M5103 Všeobecné lékařství	1 249	794	398	45	12	33 %
M5104 Stomatologie	5	3	1	0	1	-
M5111 Zubní lékařství	295	223	69	3	0	24 %
PedF	1 776	1 037	684	45	10	40 %
M7501 Pedagogika	71	65	6	0	0	-
M7503 Učitelství pro základní školy	437	301	118	16	2	28 %
M7504 Učitelství pro střední školy	1 070	536	502	27	5	48 %
M7506 Speciální pedagogika	136	100	33	1	2	25 %
M7701 Psychologie	62	35	25	1	1	-
PF	2 856	1 982	668	190	16	25 %
M6805 Právo a právní věda	2 856	1 982	668	190	16	25 %
PřF	262	211	45	2	4	18 %
M1201 Geologie	5	4	0	0	1	-
M1202 Aplikovaná geologie	11	11	0	0	0	-
M1301 Geografie	3	1	1	0	1	-
M1302 Kartografie	1	1	0	0	0	-
M1311 Fyzická geografie	77	66	11	0	0	-
M1312 Regionální geografie	72	59	11	0	2	-
M1313 Sociální geografie	56	44	12	0	0	-
M1401 Anorganická chemie	2	2	0	0	0	-
M1402 Organická chemie	4	4	0	0	0	-
M1403 Analytická chemie	4	2	2	0	0	-
M1404 Fyzikální chemie	5	5	0	0	0	-
M1408 Jaderná chemie	2	2	0	0	0	-
M1501 Biologie	19	10	7	2	0	-
M1601 Ekologie a ochrana prostředí	1	0	1	0	0	-

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
UK	18 690	10 987	6 353	663	687	37 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

**Tabulka 9: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: DLOUHÉ
MAGISTERSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY– ROČNÍK ODCHODU¹⁴¹**

fakulta a studijní program	ročník odchodu									
	1.	2.	3.	4.	5. >	1.	2.	3.	4.	5. >
1LF	846	182	67	16	9	76 %	16 %	6 %	1 %	1 %
M5103 Všeobecné lékařství	804	177	63	12	9	75 %	17 %	6 %	1 %	1 %
M5111 Zubní lékařství	42	5	4	4	0	-	-	-	-	-
2LF	136	47	36	12	6	57 %	20 %	15 %	5 %	3 %
M5103 Všeobecné lékařství	136	47	36	12	6	57 %	20 %	15 %	5 %	3 %
3LF	155	58	25	28	6	57 %	21 %	9 %	10 %	2 %
M5103 Všeobecné lékařství	155	58	25	28	6	57 %	21 %	9 %	10 %	2 %
FaF	88	66	36	7	10	43 %	32 %	17 %	3 %	5 %
M5206 Farmacie	88	66	36	7	10	43 %	32 %	17 %	3 %	5 %
KTF	19	20	5	5	13	-	-	-	-	-
M6141 Teologie	19	20	5	5	13	-	-	-	-	-
LFHK	321	32	17	6	2	85 %	8 %	4 %	2 %	1 %
M5103 Všeobecné lékařství	248	21	15	6	1	85 %	7 %	5 %	2 %	0 %
M5111 Zubní lékařství	73	11	2	0	1	-	-	-	-	-
LFP	166	154	83	24	39	36 %	33 %	18 %	5 %	8 %
M5103 Všeobecné lékařství	153	122	64	23	36	38 %	31 %	16 %	6 %	9 %
M5111 Zubní lékařství	13	32	19	1	3	-	-	-	-	-
PedF	20	33	32	10	23	17 %	28 %	27 %	8 %	19 %
M7503 Učitelství pro základní školy	20	33	32	10	23	17 %	28 %	27 %	8 %	19 %

¹⁴¹ Údaje podle stavu databáze k 31. říjnu 2014, souhrnné údaje za studenty zapsané mezi lety 2004-2007.

fakulta a studijní program	ročník odchodu									
	1.	2.	3.	4.	5. >	1.	2.	3.	4.	5. >
PF	279	72	164	81	71	42 %	11 %	25 %	12 %	11 %
M6805 Právo a právní věda	279	72	164	81	71	42 %	11 %	25 %	12 %	11 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 10: PŘEDČASNÉ ODKHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: DLOUHÉ MAGISTERSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY PODLE PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY¹⁴²

fakulta a studijní program	počet			%		
	živé přihlášky ¹⁴³	přijetí	zápisy	přijetí ¹⁴⁴	BPR ¹⁴⁵	odchodů ¹⁴⁶
1LF	10 536	4 644	2 756	44 %	29 %	42 %
M5103 Všeobecné lékařství	8 305	4 222	2 438	51 %	29 %	45 %
M5111 Zubní lékařství	2 231	422	318	19 %	32 %	18 %
2LF	4 781	1 072	873	22 %	0 %	28 %
M5103 Všeobecné lékařství	4 781	1 072	873	22 %	0 %	28 %
3LF	4 228	1 531	907	36 %	24 %	32 %
M5103 Všeobecné lékařství	4 228	1 531	907	36 %	24 %	32 %
FaF	3 151	1 425	987	45 %	0 %	22 %
M5206 Farmacie	3 151	1 425	987	45 %	0 %	22 %
KTF	154	138	123	90 %	30 %	58 %
M6141 Teologie	154	138	123	90 %	30 %	58 %
LFHK	5 120	1 901	1 207	37 %	29 %	32 %
M5103 Všeobecné lékařství	3 733	1 517	939	41 %	29 %	31 %

¹⁴² Souhrnné údaje o přijímacím řízení za roky 2004–2007 a předčasných odchodech z této kohorty.

¹⁴³ „Aktivní“ uchazeči o studium (včetně uchazečů přijatých bez přijímací zkoušky), tj. uchazeči o studium, kteří si podali přihlášku, od nichž byli odečtení ti, kteří se nedostavili k přijímací zkoušce.

¹⁴⁴ Podíl „aktivních“ uchazečů o studium, kteří byli přijati ke studiu.

¹⁴⁵ BPR je podíl uchazečů, kteří byli přijati bez přijímací zkoušky z celkového počtu přijatých uchazečů.

¹⁴⁶ Podíl studentů, kteří studium předčasně opustili z těch, kteří se zapsali ke studiu.

fakulta a studijní program	počet			%		
	živé přihlášky ¹⁴³	přijetí	zápisy	přijetí ¹⁴⁴	BPR ¹⁴⁵	odchodů ¹⁴⁶
M5111 Zubní lékařství	1 387	384	268	28 %	28 %	32 %
LFP	5 874	1 996	1 544	34 %	1 %	31 %
M5103 Všeobecné lékařství	4 141	1 715	1 249	41 %	0 %	33 %
M5111 Zubní lékařství	1 733	281	295	16 %	2 %	24 %
PedF	6 353	535	437	37 %	5 %	40 %
M7503 Učitelství pro základní školy	973	535	437	55 %	5 %	28 %
PF	17 473	3 192	2 856	18 %	3 %	25 %
M6805 Právo a právní věda	17 473	3 192	2 856	18 %	3 %	25 %
UK	57 670	16 434	11 690	32 %	15 %	33 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 11: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: NAVAZUJÍCÍ MAGISTERSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY – SOUHRN¹⁴⁷

rok	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
zapsaní	564	527	608	810	856	1 086	1 781	2 269	2 625	3 036	3 446
absolvovali	397	395	434	543	585	733	1 370	1 748	1 969	2 239	2 288
odešli	158	124	158	213	220	287	373	518	651	709	696
ostatní	9	8	16	54	51	66	38	3	2	6	10
studují	0	0	0	0	0	0	0	0	3	82	452
% absolvovali	72 %	76 %	73 %	72 %	73 %	72 %	79 %	77 %	75 %	74 %	67 %
% odešli	28 %	24 %	27 %	28 %	27 %	28 %	21 %	23 %	25 %	23 %	20 %
% studují	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3 %	13 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

¹⁴⁷ Údaje podle stavu databáze k 31. říjnu 2014.

Tabulka 11a: PŘEDČASNÉ ODCHODY Z NAVAZUJÍCÍHO MAGISTERSKÉHO STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ PODLE ŠKOLY ABSOLVOVANÉHO BAKALÁŘSKÉHO STUDIA: DOMÁCÍ VYSOKÉ ŠKOLY¹⁴⁸

škola absolvovaného bakalářského studia	navazující magisterské studium na Univerzitě Karlově			
	absolvovali	odešli	celkem	% odešli
<i>veřejná</i>	1 366	784	2 150	36 %
AMU	2	7	9	-
ČVUT	9	22	31	-
ČZU	9	16	25	-
JU	132	63	195	32 %
MU	104	85	189	45 %
MZLU	1	0	1	-
OU	63	36	99	-
SU	89	40	129	31 %
TUL	15	9	24	-
UHK	155	62	217	29 %
UJEP	211	85	296	29 %
UP Olomouc	123	67	190	35 %
UP Pardubice	103	47	150	31 %
UTB	13	5	18	-
VŠB-TUO	6	17	23	-
VŠE	26	42	68	-
VŠCHT	9	4	13	-
VŠPJ	0	0	0	-
VUT	0	2	2	-
ZČU	296	175	471	37 %
<i>soukromá</i>	143	102	245	42 %

¹⁴⁸ Souhrnné údaje za studenty, kteří se zapsali do navazujícího magisterského studia na UK mezi lety 2004-2009 (2,2 % z nich v době výpočtu ještě studovalo).

škola absolvovaného bakalářského studia	navazující magisterské studium na Univerzitě Karlově			
	absolvovali	odešli	celkem	% odešli
<i>více vysokých škol</i>	7	0	7	-
celkem	1 516	886	2 402	37 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Informační systém*

Tabulka 12: PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ: NAVAZUJÍCÍ MAGISTERSKÉ STUDIJNÍ PROGRAMY¹⁴⁹

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
1LF	342	277	64	1	0	19 %
N5341 Ošetrovatelství	85	75	10	0	0	-
N5345 Specializace ve zdravotnictví	257	202	54	1	0	21 %
2LF	156	141	14	1	0	9 %
N5345 Specializace ve zdravotnictví	156	141	14	1	0	9 %
ETF	63	32	22	9	0	-
N6141 Teologie	63	32	22	9	0	-
FaF	144	134	10	0	0	7 %
N5207 Zdravotnická bioanalytika	144	134	10	0	0	7 %
FF	2 420	1 608	637	168	7	28 %
N6101 Filozofie	75	46	27	2	0	-
N6142 Logika	11	7	3	1	0	-
N6145 Humanitní vědy	4	4	0	0	0	-
N6701 Politologie	110	56	47	7	0	46 %
N6703 Sociologie	62	42	10	9	1	-
N6731 Sociální politika a sociální práce	197	149	34	14	0	19 %
N7105 Historické vědy	494	341	123	30	0	27 %
N7201 Informační studia a knihovnictví	556	366	170	19	1	32 %

¹⁴⁹ Údaje podle stavu databáze k 31. říjnu 2014, souhrnné údaje za studenty zapsané mezi lety 2004-2010. Šedě označené studijní programy v současné době nepřijímají nové studenty.

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
N7310 Filologie	266	160	81	23	2	34 %
N7311 Anglistika - amerikanistika	70	55	12	2	1	-
N7312 Čeština v komunikaci neslyšících	20	12	3	5	0	-
N7313 Překladatelství a tlumočnictví	27	10	8	8	1	-
N7501 Pedagogika	423	298	87	38	0	23 %
N7504 Učitelství pro střední školy	23	14	7	1	1	-
N8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	82	48	25	9	0	-
FHS	1 696	1 071	484	63	78	31 %
N1601 Ekologie a ochrana prostředí	123	88	25	10	0	22 %
N6101 Filozofie	55	52	2	0	1	-
N6107 Humanitní studia	918	552	325	36	5	37 %
N6731 Sociální politika a sociální práce	392	234	73	13	72	24 %
N7202 Mediální a komunikační studia	208	145	59	4	0	29 %
FSV	3 319	2 302	905	84	28	28 %
N6201 Ekonomické teorie	491	377	108	6	0	22 %
N6701 Politologie	621	434	174	12	1	29 %
N6702 Mezinárodní teritoriální studia	451	328	113	10	0	26 %
N6703 Sociologie	733	475	212	19	27	31 %
N6736 International Economic and Political Studies	156	99	50	7	0	34 %
N7202 Mediální a komunikační studia	867	589	248	30	0	30 %
FTVS	1 320	923	314	25	58	25 %
N5342 Rehabilitace	59	0	3	0	56	-
N5345 Specializace ve zdravotnictví	321	271	47	3	0	15 %
N7401 Tělesná výchova a sport	940	652	264	22	2	29 %
HTF	192	118	58	16	0	33 %
N6107 Humanitní studia	8	3	5	0	0	-
N6141 Teologie	177	112	50	15	0	31 %
N7504 Učitelství pro střední školy	7	3	3	1	0	-

fakulta a studijní program	zapsaní	absolvovali	odešli	studují	ostatní	% odešli
KTF	387	282	87	17	1	24 %
N6107 Humanitní studia	28	9	13	6	0	-
N6141 Teologie	233	171	54	7	1	24 %
N8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	126	102	20	4	0	16 %
MFF	1 711	1 221	428	61	1	26 %
N1101 Matematika	553	418	118	17	0	22 %
N1701 Fyzika	421	346	70	5	0	17 %
N1801 Informatika	727	453	235	38	1	34 %
N7503 Učitelství pro základní školy	10	4	5	1	0	-
PedF	761	526	187	47	1	26 %
N7501 Pedagogika	120	102	10	7	1	9 %
N7504 Učitelství pro střední školy	360	265	72	23	0	21 %
N7506 Speciální pedagogika	80	58	16	6	0	-
N7507 Specializace v pedagogice	45	32	7	6	0	-
N7535 Erasmus Mundus - Special Education Needs	113	33	80	0	0	71 %
N7701 Psychologie	43	36	2	5	0	-
PřF	2 808	2 410	349	46	3	13 %
N1201 Geologie	250	215	33	2	0	13 %
N1301 Geografie	598	463	123	11	1	21 %
N1303 Demografie	171	138	32	1	0	19 %
N1406 Biochemie	151	148	3	0	0	2 %
N1407 Chemie	243	221	21	1	0	9 %
N1413 Klinická a toxikologická analýza	200	185	14	0	1	7 %
N1501 Biologie	1 069	932	108	28	1	10 %
N1601 Ekologie a ochrana prostředí	126	108	15	3	0	12 %
UK	15 319	11 045	3 559	538	177	24 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 13: PODÍL UHAZEČŮ PŘIJATÝCH K NAVAZUJÍCÍMU MAGISTERSKÉMU STUDIU NA UK BEZ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

fakulta	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1LF	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	5 %	48 %
2LF	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
3LF	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ETF	-	-	-	-	86 %	11 %	6 %	34 %	29 %
FaF	-	55 %	65 %	45 %	42 %	21 %	49 %	31 %	34 %
FF	14 %	27 %	17 %	15 %	19 %	8 %	3 %	3 %	4 %
FHS	4 %	4 %	0 %	3 %	2 %	2 %	0 %	0 %	0 %
FSV	40 %	42 %	46 %	43 %	40 %	37 %	37 %	35 %	35 %
FTVS	42 %	43 %	62 %	74 %	85 %	8 %	4 %	6 %	5 %
HTF	-	94 %	30 %	45 %	17 %	48 %	56 %	57 %	65 %
KTF	50 %	46 %	73 %	81 %	88 %	54 %	56 %	44 %	37 %
LFHK	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LFP	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MFF	100 %	99 %	99 %	100 %	98 %	96 %	93 %	91 %	79 %
PedF	-	-	0 %	0 %	35 %	6 %	34 %	0 %	1 %
PF	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PřF	0 %	0 %	18 %	11 %	9 %	7 %	5 %	5 %	6 %
UK	28 %	36 %	37 %	35 %	39 %	20 %	22 %	18 %	20 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Zprávy o přijímacím řízení*

Tabulka 14: ZAPSANÍ DO NMGR. STUDIA NA UK PODLE ŠKOLY ABSOLVOVÁNÍ BAKALÁŘSKÉHO STUDIA¹⁵⁰

fakulta za- psaného NMgr. stu- dia	celkem	absolvovaná škola bakalářského studia								
		UK		jiná vysoká škola				podíl		
		domácí fakulta	jiná fakulta	VVŠ	SVŠ	neznámá	celkem	jiná VŠ	domácí fakulta	jiná fakulta UK
1LF	155	87	21	39	2	6	47	30,3%	56,1%	13,5%
2LF	81	43	23	14	0	1	15	18,5%	53,1%	28,4%
3LF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ETF	89	60	1	4	0	24	28	31,5%	67,4%	1,1%
FaF	87	53	2	29	0	3	32	36,8%	60,9%	2,3%
FF	2325	1 193	193	533	41	365	939	40,4%	51,3%	8,3%
FHS	1009	355	171	305	69	109	483	47,9%	35,2%	16,9%
FSV	2281	955	148	435	92	651	1178	51,6%	41,9%	6,5%
FTVS	1019	570	52	261	74	62	397	39,0%	55,9%	5,1%
HTF	260	191	11	25	4	29	58	22,3%	73,5%	4,2%
KTF	223	111	27	48	13	24	85	38,1%	49,8%	12,1%
LFHK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LFP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MFF	882	782	10	46	2	42	90	10,2%	88,7%	1,1%
PedF	1226	835	51	216	24	100	340	27,7%	68,1%	4,2%
PF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PřF	1858	1 374	55	229	6	194	429	23,1%	74,0%	3,0%
UK	11495	6 609	765	2 184	327	1 610	4121	35,9%	57,5%	6,7%

Zdroj: data SVP PedF UK, vlastní výpočty

¹⁵⁰ Údaje za období let 2010-2012. 3. lékařská fakulta, mimopražské lékařské fakulty a Právnická fakulta neposkytují navazující magisterské studijní programy.

Tabulka 14a: PŘECHODY MEZI BAKALÁŘSKÝM A NAVAZUJÍCÍM MAGISTERSKÝM STUDIEM NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ¹⁵¹

fakulta Bc. studia	fakulta zapsaného navazujícího magisterského studia																	
	1LF	2LF	3LF	ETF	FaF	FF	FHS	FSV	FTVS	HTF	KTF	LFHK	LFP	MFF	PedF	PF	PřF	suma
1LF	87	12	-	0	0	1	18	1	18	1	0	-	-	0	1	-	5	144
2LF	10	43	-	0	2	0	0	0	6	0	0	-	-	0	0	-	13	74
3LF	4	8	-	0	0	1	13	0	18	0	4	-	-	0	4	-	5	57
ETF	1	0	-	60	0	8	11	4	0	3	13	-	-	0	4	-	0	104
FaF	0	0	-	0	53	0	0	0	0	0	0	-	-	0	0	-	0	53
FF	0	0	-	0	0	1193	44	67	0	1	5	-	-	2	13	-	6	1331
FHS	0	0	-	0	0	33	355	55	0	3	0	-	-	0	7	-	6	459
FSV	0	1	-	0	0	48	55	955	1	0	2	-	-	4	6	-	7	1079
FTVS	0	1	-	0	0	1	2	1	570	0	0	-	-	0	6	-	4	585
HTF	0	0	-	1	0	21	4	2	0	191	2	-	-	0	1	-	0	222
KTF	0	0	-	0	0	9	0	0	0	0	111	-	-	0	1	-	0	121
LFHK	4	1	-	0	0	0	1	0	0	0	0	-	-	0	0	-	0	6
LFP	0	0	-	0	0	0	2	1	0	0	0	-	-	0	0	-	0	3
MFF	0	0	-	0	0	2	1	6	0	1	0	-	-	782	0	-	7	799
PedF	2	0	-	0	0	58	19	9	9	2	1	-	-	0	835	-	2	937
PF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PřF	0	0	-	0	0	11	1	2	0	0	0	-	-	4	8	-	1374	1400

Zdroj: data SVP PedF UK

¹⁵¹ Údaje za období let 2010-2012.

Tabulka 14b: PŘECHODY MEZI BAKALÁŘSKÝM A NAVAZUJÍCÍM MAGISTERSKÝM STUDIEM NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ - SOUHRN¹⁵²

fakulta UK	zapsaní do 1. ročníku navazujícího magisterského studia				odešli na jinou fakultu v rámci UK
	absolventi Bc. z domácí fakulty	absolventi Bc. z jiné fakulty UK	absolventi Bc. z jiné VŠ	podíl odjinud (z jiné VŠ či fakulty UK)	
1LF	87	21	47	44%	57
2LF	43	23	15	47%	31
3LF	-	-	-		
ETF	60	1	28	33%	44
FaF	53	2	32	39%	0
FF	1 193	193	939	49%	138
FHS	355	171	483	65%	104
FSV	955	148	1178	58%	124
FTVS	570	52	397	44%	15
HTF	191	11	58	27%	31
KTF	111	27	85	50%	10
LFHK	-	-	-		
LFP	-	-	-		
MFF	782	10	90	11%	17
PedF	835	51	340	32%	102
PF	-	-	-		
PřF	1 374	55	429	26%	26
UK	6 609	765	4121	43 %	699

Zdroj: data SVP PedF UK, vlastní výpočty

¹⁵² Údaje za období let 2010-2012.

Tabulka 15: PŘIHLÁŠENÍ, PŘIJATÍ A ZAPSANÍ DO NAVAZUJÍCÍCH MAGISTERSKÝCH PROGRAMŮ UNIVERZITY KARLOVY¹⁵³

studijní program navazujícího studia	absolvovaná škola bakalářského studia											
	Univerzita Karlova			% Univerzita Karlova			jiná vysoká škola			% jiná vysoká škola		
	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní
1LF	148	94	82	47%	68%	68%	165	45	39	53%	32%	32%
N5345 Specializace ve zdravotnictví	148	94	82	47%	68%	68%	165	45	39	53%	32%	32%
2LF	233	48	42	41%	-	-	333	21	15	59%	-	-
N5345 Specializace ve zdravotnictví	233	48	42	41%	-	-	333	21	15	59%	-	-
ETF	62	47	36	46%	-	-	72	35	29	54%	-	-
N6141 Teologie	62	47	36	46%	-	-	72	35	29	54%	-	-
FaF	53	47	41	42%	-	-	74	25	22	58%	-	-
N5207 Zdravotnická bioanalytika	53	47	41	42%	-	-	74	25	22	58%	-	-
FF	3 252	1 609	1 538	56%	77%	77%	2 523	477	468	44%	23%	23%
N6101 Filozofie	87	52	52	58%	-	-	63	7	7	42%	-	-
N6142 Logika	18	11	11	-	-	-	2	1	1	-	-	-
N6701 Politologie	85	38	38	50%	-	-	84	18	17	50%	-	-
N6703 Sociologie	90	50	49	60%	-	-	61	9	9	40%	-	-

¹⁵³ Údaje za přijímací řízení 2012 a 2013.

studijní program navazujícího studia	absolvovaná škola bakalářského studia											
	Univerzita Karlova			% Univerzita Karlova			jiná vysoká škola			% jiná vysoká škola		
	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní
N6731 Sociální politika a sociální práce	86	28	28	32%	-	-	183	43	43	68%	-	-
N7105 Historické vědy	455	244	243	66%	77%	77%	230	72	72	34%	23%	23%
N7201 Informační studia a knihovnictví	261	113	113	54%	66%	66%	223	59	59	46%	34%	34%
N7310 Filologie	793	479	455	63%	80%	80%	461	119	117	37%	20%	20%
N7311 Anglistika - amerikanistika	59	38	37	43%	-	-	79	7	7	57%	-	-
N7312 Čeština v komunikaci neslyšících	19	14	14	-	-	-	2	2	2	-	-	-
N7313 Překladatelství a tlumočnictví	323	162	138	51%	88%	89%	305	23	17	49%	12%	11%
N7501 Pedagogika	441	110	107	50%	73%	73%	449	40	40	50%	27%	27%
N7504 Učitelství pro střední školy	226	126	110	69%	82%	80%	103	28	28	31%	18%	20%
N7701 Psychologie	116	50	50	-	-	-	108	20	20	48%	-	-
N8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	193	94	93	53%	76%	76%	170	29	29	47%	24%	24%
FHS	1 241	447	355	49%	56%	54%	1 304	348	305	51%	44%	46%
N1601 Ekologie a ochrana prostředí	85	28	19	43%	-	-	114	43	35	57%	-	-
N6101 Filozofie	19	9	9	-	-	-	25	11	7	-	-	-
N6107 Humanitní studia	759	287	228	49%	59%	57%	792	201	173	51%	41%	43%
N6731 Sociální politika a sociální práce	159	43	41	45%	-	-	197	45	44	55%	-	-

studijní program navazujícího studia	absolvovaná škola bakalářského studia											
	Univerzita Karlova			% Univerzita Karlova			jiná vysoká škola			% jiná vysoká škola		
	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní
N7105 Historické vědy	18	10	10	-	-	-	15	7	7	-	-	-
N7202 Mediální a komunikační studia	201	70	48	56%	63%	-	161	41	39	44%	37%	-
FSV	2 595	1 163	805	44%	54%	57%	3 357	975	616	56%	46%	43%
N6201 Ekonomické teorie	245	210	181	39%	53%	63%	378	184	108	61%	47%	37%
N6701 Politologie	518	198	114	36%	42%	42%	908	272	160	64%	58%	58%
N6702 Mezinárodní teritoriální studia	307	142	111	56%	57%	65%	239	105	60	44%	43%	35%
N6703 Sociologie	323	175	127	55%	62%	60%	262	108	85	45%	38%	40%
N6736 International Economic and Political Studies	2	1	1	2%	-	-	111	92	40	98%	-	-
N7202 Mediální a komunikační studia	1 200	437	271	45%	67%	62%	1 459	214	163	55%	33%	38%
FTVS	815	499	396	54%	67%	68%	700	246	184	46%	33%	32%
N5345 Specializace ve zdravotnictví	282	105	91	49%	70%	75%	291	44	30	51%	30%	25%
N7401 Tělesná výchova a sport	533	394	305	57%	66%	66%	409	202	154	43%	34%	34%
HTF	260	201	143	53%	57%	56%	227	149	111	47%	43%	44%
N6107 Humanitní studia	17	17	8	-	-	-	10	6	4	-	-	-
N6141 Teologie	123	90	56	55%	57%	56%	102	67	44	45%	43%	44%
N7504 Učitelství pro střední školy	45	32	23	-	-	-	38	26	18	-	-	-

studijní program navazujícího studia	absolvovaná škola bakalářského studia											
	Univerzita Karlova			% Univerzita Karlova			jiná vysoká škola			% jiná vysoká škola		
	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní
N7508 Sociální práce	75	62	56	49%	55%	55%	77	50	45	51%	45%	45%
KTF	153	85	85	75%	70%	70%	52	36	36	25%	30%	30%
N6107 Humanitní studia	9	2	2	-	-	-	14	10	10	-	-	-
N6141 Teologie	40	27	27	-	-	-	29	22	22	-	-	-
N7105 Historické vědy	22	20	20	-	-	-	3	2	2	-	-	-
N8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	82	36	36	-	-	-	6	2	2	-	-	-
MF	852	555	476	70%	87%	88%	364	86	66	30%	13%	12%
N1101 Matematika	307	217	176	66%	91%	92%	159	21	16	34%	9%	8%
N1701 Fyzika	169	123	115	79%	95%	96%	46	7	5	21%	5%	4%
N1801 Informatika	375	214	184	70%	79%	81%	157	57	44	30%	21%	19%
N7503 Učitelství pro základní školy	1	1	1	-	-	-	2	1	1	-	-	-
PedF	1 639	788	625	54%	74%	75%	1 398	270	212	46%	26%	25%
N7501 Pedagogika	53	25	23	51%	-	-	50	23	23	49%	-	-
N7504 Učitelství pro střední školy	890	581	449	64%	77%	78%	491	174	124	36%	23%	22%
N7506 Speciální pedagogika	425	85	62	41%	68%	-	600	40	32	59%	32%	-
N7507 Specializace v pedagogice	111	55	53	53%	-	-	99	31	31	47%	-	-

studijní program navazujícího studia	absolvovaná škola bakalářského studia											
	Univerzita Karlova			% Univerzita Karlova			jiná vysoká škola			% jiná vysoká škola		
	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní
N7701 Psychologie	160	42	38	50%	-	-	158	2	2	50%	-	-
PřF	1 683	1 269	901	67%	79%	80%	821	334	219	33%	21%	20%
N1201 Geologie	133	117	97	78%	84%	86%	38	23	16	22%	16%	14%
N1301 Geografie	267	204	147	51%	61%	65%	256	133	78	49%	39%	35%
N1303 Demografie	52	50	32	-	-	-	39	28	21	-	-	-
N1406 Biochemie	82	51	40	80%	-	-	20	0	0	20%	-	-
N1407 Chemie	183	142	105	85%	91%	91%	33	14	10	15%	9%	9%
N1413 Klinická a toxikologická analýza	85	64	40	-	-	-	11	0	0	-	-	-
N1501 Biologie	803	575	403	67%	82%	82%	396	124	86	33%	18%	18%
N1601 Ekologie a ochrana prostředí	78	66	37	74%	-	-	28	12	8	26%	-	-
UK	12 986	6 852	5 525	53%	69%	70%	11 390	3 047	2 322	47%	31%	30%

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

Tabulka 15a: PŘIHLÁŠENÍ, PŘIJATÍ A ZAPSANÍ DO NAVAZUJÍCÍCH MAGISTERSKÝCH PROGRAMŮ UNIVERZITY KARLOVY – SOUHRN FAKULTY¹⁵⁴

fakulta	absolvovaná škola bakalářského studia											
	Univerzita Karlova			% Univerzita Karlova			jiná vysoká škola			% jiná vysoká škola		
	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní	přihlášení	přijetí	zapsaní
ILF	148	94	82	47 %	68 %	68 %	165	45	39	53 %	32 %	32 %
2LF	233	48	42	41 %	70 %	74 %	333	21	15	59 %	70 %	26 %
ETF	62	47	36	46 %	57 %	55 %	72	35	29	54 %	43 %	45 %
FaF	53	47	41	42 %	65 %	65 %	74	25	22	58 %	35 %	35 %
FF	3 252	1 609	1 538	56 %	77 %	77 %	2 523	477	468	44 %	23 %	23 %
FHS	1 241	447	355	49 %	56 %	54 %	1 304	348	305	51 %	44 %	46 %
FSV	2 595	1 163	805	44 %	54 %	57 %	3 357	975	616	56 %	46 %	43 %
FTVS	815	499	396	54 %	67 %	68 %	700	246	184	46 %	33 %	32 %
HTF	260	201	143	53 %	57 %	56 %	227	149	111	47 %	43 %	44 %
KTF	153	85	85	75 %	70 %	70 %	52	36	36	25 %	30 %	30 %
MFf	852	555	476	70 %	87 %	88 %	364	86	66	30 %	13 %	12 %
PedF	1 639	788	625	54 %	74 %	75 %	1 398	270	212	46 %	26 %	25 %
PřF	1 683	1 269	901	67 %	79 %	80 %	821	334	219	33 %	21 %	20 %
UK	12 986	6 852	5 525	53 %	69 %	70 %	11 390	3 047	2 322	47 %	31 %	30 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Studijní informační systém*

¹⁵⁴ Tabulka 15a obsahuje pouze souhrnné údaje za celé fakulty. Uvedeny nejsou 3LF, LFKH, LFP a PF, neboť neposkytují navazující magisterské studium.

Tabulka 16: PŘEDČASNÉ ODCHODY Z NAVAZUJÍCÍHO MAGISTERSKÉHO STUDIA¹⁵⁵

fakulta	škola absolvovaného bakalářského studia							
	Univerzita Karlova				jiná vysoká škola			
	absolvovali	odešli	celkem	% odešli	absolvovali	odešli	celkem	% odešli
1LF	183	43	226	19 %	72	16	88	18 %
2LF	101	8	109	7 %	13	4	17	-
3LF	-	-	-	-	-	-	-	-
ETF	16	9	25	-	4	1	5	-
FaF	102	2	104	2 %	7	3	10	-
FF	588	211	799	26 %	576	257	833	31 %
FHS	418	149	567	26 %	449	242	691	35 %
FSV	1 232	396	1 628	24 %	621	353	974	36 %
FTVS	411	56	467	12 %	234	137	371	37 %
HTF	59	23	82	-	20	12	32	-
KTF	197	55	252	22 %	35	7	42	-
LFHK	-	-	-	-	-	-	-	-
LFP	-	-	-	-	-	-	-	-
MFF	951	172	1 123	15 %	59	184	243	76 %
PedF	163	24	187	13 %	77	28	105	27 %
PF	-	-	-	-	-	-	-	-
PřF	1 654	169	1 823	9 %	255	115	370	31 %
UK	6 075	1 317	7 392	18 %	2 422	1 359	3 781	36 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Informační systém*

¹⁵⁵ Souhrnné údaje za studenty, kteří se zapsali do navazujícího magisterského studia na UK mezi lety 2004-2009 (2,2 % z nich v době výpočtu ještě studovalo)

Tabulka 17: PŘEDČASNÉ ODCHODY Z NAVAZUJÍCÍHO MAGISTERSKÉHO STUDIA: FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY¹⁵⁶

fakulta	fakulta absolvovaného bakalářského studia					
	stejná			jiná		
	absolvovali	odešli	% odešli	absolvovali	odešli	% odešli
1LF	130	34	21 %	53	9	-
2LF	81	4	-	20	4	-
3LF	-	-	-	-	-	-
ETF	14	9	-	2	0	-
FaF	102	2	2 %	0	0	-
FF	472	141	23 %	116	70	38 %
FHS	307	119	28 %	111	30	21 %
FSV	1 116	349	24 %	116	47	29 %
FTVS	366	45	11 %	45	11	-
HTF	57	16	-	2	7	-
KTF	188	47	20 %	9	8	-
LFHK	-	-	-	-	-	-
LFP	-	-	-	-	-	-
MFF	951	170	15 %	0	2	-
PedF	155	21	12 %	8	3	-
PF	-	-	-	-	-	-
PrF	1 603	149	9 %	51	20	-
UK	5 542	1 106	17 %	533	211	28 %

Zdroj: Univerzita Karlova, *Informační systém*

¹⁵⁶ Ibid.

**Tabulka 18: PRŮMĚRNÁ DÉLKA STUDIA V BAKALÁŘSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH
2009-2014**

	standardní délka	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
		absol- ventů cel- kem	prů- měrná délka	absol- ventů cel- kem	prů- měrná délka	absol- ventů cel- kem	prů- měrná délka
Anglistika - amerikanistika	36	212	42,4	120	41,0	92	44,2
Biochemie	36	171	38,4	96	38,3	75	38,7
Biologie	36	811	37,6	412	37,3	399	38,0
Čeština v komunikaci neslyšících	36	62	48,3	30	48,3	32	48,3
Demografie	36	127	38,7	56	37,7	71	39,5
Ekologie a ochrana prostředí	36	171	39,9	101	39,2	70	40,9
Ekonomické teorie	36	522	40,0	240	41,1	282	39,1
Filologie	36	994	41,8	401	41,0	593	42,3
Filozofie	36	121	50,0	43	50,7	78	49,7
Fyzika	36	370	37,0	191	37,0	179	37,0
Geografie	36	431	38,1	222	39,2	209	36,9
Geologie	36	311	38,5	184	38,0	127	39,3
Historické vědy	36	705	42,2	324	41,9	381	42,4
Humanitní studia	36	1148	46,6	604	48,0	544	45,0
Humanitní vědy	36	117	45,9	3	0	114	47,1
Chemie	36	257	38,3	152	37,2	105	39,9
Informační studia a knihovnictví	36	226	39,9	120	38,9	106	41,0
Informatika	36	591	44,1	344	44,0	247	44,3
Klinická a toxikologická analýza	36	208	38,0	110	37,2	98	38,8
Logika	36	9	43,0	0	0	9	43,0
Matematika	36	542	39,3	278	39,0	264	39,7
Mediální a komunikační studia	36	952	37,9	482	38,4	470	37,3
Mezinárodní teritoriální studia	36	566	38,0	266	38,0	300	38,0
Obecná teorie a dějiny umění a kult	36	582	42,8	263	40,9	319	44,3

	standardní délka	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
		absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka
Ošetrovatelství	36	808	37,3	399	36,6	409	38,0
<i>Ošetrovatelství</i>	<i>48</i>	<i>66</i>	<i>46,0</i>	<i>66</i>	<i>46,0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Pedagogika	36	334	39,7	185	39,7	149	39,6
Politologie	36	451	40,2	219	39,1	232	41,3
Překladařství a tlumočnictví	36	91	35,5	47	29,1	44	42,3
Psychologie	36	311	38,4	102	37,5	209	38,9
Sociální politika a sociální práce	36	71	38,3	17	38,0	54	38,4
Sociální práce	36	514	36,2	247	34,2	267	38,0
Sociologie	36	507	38,1	252	37,1	255	39,2
Specializace v pedagogice	36	2501	38,9	1154	36,8	1347	40,6
Specializace ve zdravotnictví	36	1563	37,2	754	36,6	809	37,7
Speciální chemicko-biologické obory	36	359	36,1	168	36,3	191	35,9
Speciální pedagogika	36	360	36,1	208	34,7	152	37,9
Tělesná výchova a sport	36	1030	39,1	541	37,7	489	40,6
Teologie	36	254	43,3	122	39,4	132	46,9
<i>Teologie</i>	<i>48</i>	<i>169</i>	<i>53,0</i>	<i>86</i>	<i>51,2</i>	<i>83</i>	<i>54,9</i>
Vychovatelství	36	604	31,4	339	30,1	265	33,1
Zdravotnická bioanalytika	36	270	38,3	170	39,3	100	36,7
UK		20 469	39,5	10 118	38,8	10 351	40,2

Zdroj: Univerzita Karlova, *Výroční zpráva o činnosti. Vlastní výpočty*

Tabulka 19: PRŮMĚRNÁ DÉLKA STUDIA V NAVAZUJÍCÍCH MAGISTERSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH 2009-2014

	standardní délka	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
		absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka
Anglistika - amerikanistika	24	79	32,1	11	28,8	68	32,7
Biochemie	24	168	23,1	89	22,4	79	23,9
Biologie	24	1123	26,4	529	26,1	594	26,6
Čeština v komunikaci neslyšících	24	6	31,5	3	31,0	3	32,0
Demografie	24	112	28,5	60	28,8	52	28,1
Ekologie a ochrana prostředí	24	221	30,9	105	31,6	116	30,3
Ekonomické teorie	24	408	28,6	167	29,5	241	28,0
Filologie	24	241	29,3	53	28,6	188	29,5
<i>Filologie</i>	<i>36</i>	<i>3</i>	<i>40,7</i>	<i>1</i>	<i>48,0</i>	<i>2</i>	<i>37,0</i>
Filozofie	24	96	25,6	30	27,5	66	24,7
Fyzika	24	385	24,4	221	23,9	164	24,9
Geografie	24	478	30,1	247	29,4	231	30,9
<i>Geografie</i>	<i>36</i>	<i>17</i>	<i>37,9</i>	<i>17</i>	<i>37,9</i>	<i>0</i>	<i>0,0</i>
Geologie	24	256	27,9	126	28,5	130	27,4
Historické vědy	24	430	30,2	135	28,3	295	31,1
Humanitní studia	24	593	33,7	230	33,0	363	34,1
Humanitní vědy	24	14	31,2	0	0,0	14	31,2
Chemie	24	287	23,0	120	22,9	167	23,0
Informační studia a knihovnictví	24	301	32,6	155	31,6	146	33,7
Informatika	24	510	30,5	257	29,5	253	31,6
Int. Economic and Political Studies	24	88	23,9	45	22,3	43	25,6
Klinická a toxikologická analýza	24	150	22,1	97	21,7	53	23,0
Logika	24	4	33,3	0	0,0	4	33,3
Matematika	24	463	27,6	221	26,4	242	28,8

	standardní délka	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
		absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka
Mediální a komunikační studia	24	725	31,0	287	30,6	438	31,3
<i>Mediální a komunikační studia</i>	<i>30</i>	<i>43</i>	<i>41,1</i>	<i>42</i>	<i>40,8</i>	<i>1</i>	<i>54,0</i>
Mezinárodní teritoriální studia	24	295	30,5	150	31,3	145	29,7
Obecná teorie a dějiny umění a kultury	24	182	31,2	58	27,9	124	32,8
Ošetrovatelství	24	1	38,0	1	38,0	0	0,0
Pedagogika	24	461	29,1	194	28,0	267	29,9
Politologie	24	508	30,5	218	29,9	290	31,0
Překladatelství a tlumočnictví	24	22	33,8	0	0,0	22	33,8
Psychologie	24	58	26,4	0	0,0	58	26,4
Sociální politika a sociální práce	24	330	31,1	179	30,6	151	31,8
Sociální práce	24	10	10,0	0	0,0	10	10,0
Sociologie	24	496	30,5	216	29,4	280	31,3
<i>Sociologie</i>	<i>30</i>	<i>16</i>	<i>39,1</i>	<i>16</i>	<i>39,1</i>	<i>0</i>	<i>0,0</i>
Specializace v pedagogice	24	88	23,5	0	0,0	88	23,5
Specializace ve zdravotnictví	24	660	25,7	312	24,7	348	26,7
Speciální pedagogika	24	112	24,8	15	17,7	97	25,8
Tělesná výchova a sport	24	736	27,4	255	24,9	481	28,7
Teologie	24	356	29,4	135	27,7	221	30,4
Učitelství pro střední školy	24	495	30,5	42	24,0	453	31,1
Učitelství pro základní školy	24	2	24,0	1	8,0	1	40,0
Zdravotnická bioanalytika	24	155	21,7	79	21,7	76	21,7
UK		12184	28,7	5119	27,9	7065	29,3

Zdroj: Univerzita Karlova, *Výroční zprávy o činnosti. Vlastní výpočty*

Tabulka 20: PRŮMĚRNÁ DÉLKA STUDIA V NESTRUKTUROVANÝCH MAGISTERSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH 2009-2014

	standardní délka	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
		absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka
<i>Analytická chemie</i>	60	1	79,0	1	79,0	0	-
<i>Anglistika - amerikanistika</i>	60	14	85,6	11	80,8	3	103,3
<i>Aplikovaná geologie</i>	60	7	74,4	7	74,4	0	-
<i>Biochemie</i>	60	2	78,5	1	75,0	1	82,0
<i>Biologie</i>	60	17	74,9	16	74,2	1	86,0
<i>Ekologie a ochrana prostředí</i>	60	2	77,0	2	77,0	0	-
Farmacie	60	1153	59,2	602	60,4	551	58,0
<i>Filologie</i>	60	632	74,6	405	73,0	227	77,5
<i>Filozofie</i>	60	2	69,0	1	78,0	1	60,0
<i>Fyzická geografie</i>	60	5	78,6	5	78,6	0	-
<i>Fyzika</i>	60	12	73,3	11	73,7	1	68,0
<i>Geografie</i>	60	9	84,0	9	84,0	0	-
<i>Geologie</i>	60	1	72,0	1	72,0	0	-
<i>Historické vědy</i>	60	143	74,0	108	73,3	35	76,1
<i>Humanitní studia</i>	60	386	74,0	256	72,3	130	77,5
<i>Informatika</i>	60	74	73,6	69	73,5	5	76,0
<i>Kartografie</i>	60	5	78,0	5	78,0	0	-
<i>Logika</i>	60	12	75,7	8	73,5	4	80,0
<i>Matematika</i>	60	16	67,3	16	67,3	0	-
<i>Obecná teorie a dějiny umění a kult.</i>	60	270	72,5	181	69,3	89	79,0
<i>Pedagogika</i>	60	224	69,4	182	68,4	42	73,6
<i>Politologie</i>	60	17	73,9	14	68,9	3	97,3
Právo a právní věda	60	3431	70,5	1791	71,0	1640	70,0
<i>Překladařství a tlumočnictví</i>	60	44	73,0	27	70,0	17	77,8

	standardní délka	2009-2014		2009-2011		2012-2014	
		absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka	absolventů celkem	průměrná délka
<i>Psychologie</i>	60	362	68,6	214	67,7	148	69,9
<i>Regionální geografie</i>	60	2	88,0	2	88,0	0	-
<i>Sociální geografie</i>	60	2	76,0	2	76,0	0	-
<i>Sociální politika a sociální práce</i>	60	22	85,0	22	85,0	0	-
<i>Sociologie</i>	60	37	73,1	27	73,4	10	72,3
<i>Speciální pedagogika</i>	66	120	63,5	114	62,1	6	89,5
<i>Stomatologie</i>	66	68	153,4	68	153,4	0	-
<i>Tělesná výchova a sport</i>	48	308	56,3	302	56,0	6	72,0
Teologie	60	295	69,6	208	68,3	87	72,7
<i>Učitelství pro střední školy</i>	60	1093	73,9	908	71,0	185	87,9
<i>Učitelství pro základní školy</i>	60	461	65,3	221	64,6	240	65,9
<i>Všeobecné lékařství</i>	72	5922	74,2	2944	74,3	2978	74,0
<i>Zubní lékařství</i>	60	983	59,3	487	59,3	496	59,4
UK		16154	-	9248	-	6906	-

Zdroj: Univerzita Karlova, *Výroční zprávy o činnosti. Vlastní výpočty*

Tabulka 21: ABSOLVENTI BAKALÁŘSKÉHO STUDIA NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ, KTERÍ POKRAČUJÍ V NAVAZUJÍCÍCH MAGISTERSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH V OBDOBÍ 2002-2015

Univerzita Karlova	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Absolventi/ období 0-0,5 roku														
všichni	699	680	738	907	1521	1959	2079	2360	2587	2999	2908	2950	2828	2663
studují	363	372	405	520	1080	1322	1333	1709	1862	2129	2104	2076	1981	1807
%studují	51,9%	54,7%	54,9%	57,3%	71,0%	67,5%	64,1%	72,4%	72,0%	71,0%	72,4%	70,4%	70,0%	67,9%
Absolventi/období 0-1 rok														
všichni	840	856	910	1062	1724	2163	2331	2683	2884	3291	3273	3268	3126	2969
studují	419	457	495	592	1187	1411	1445	1842	2014	2293	2297	2231	2118	1942
%studují	49,9%	53,4%	54,4%	55,7%	68,9%	65,2%	62,0%	68,7%	69,8%	69,7%	70,2%	68,3%	67,8%	65,4%
Absolventi/ období 0-2 roky														
všichni	1716	1696	1766	1972	2786	3887	4491	5015	5568	6175	6565	6541	6396	6096
studují	901	924	975	1119	1833	2693	3035	3552	4024	4506	4729	4611	4506	4224
%studují	52,5%	54,5%	55,2%	56,7%	65,8%	69,3%	67,6%	70,8%	72,3%	73,0%	72,0%	70,5%	70,5%	69,3%

Zdroj: Databáze Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy [2017-11-20]. Vlastní výpočty.

Tabulka 22: ABSOLVENTI BAKALÁŘSKÉHO STUDIA NA VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE, KTEŘÍ POKRAČUJÍ V NAVAŽUJÍCÍCH MAGISTERSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH V OBDOBÍ 2002-2015 (období 0 - 2 roky po absolvování)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Univerzita Karlova	53%	54%	55%	57%	66%	69%	68%	71%	72%	73%	72%	70%	70%	69%
Jihočeská univerzita České Budějovice	52%	62%	63%	58%	56%	61%	62%	58%	55%	56%	58%	57%	53%	52%
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.	58%	54%	52%	52%	55%	57%	58%	57%	55%	55%	55%	53%	50%	49%
Masarykova univerzita v Brně	60%	62%	62%	59%	65%	71%	75%	76%	74%	73%	71%	70%	68%	69%
Univerzita Palackého v Olomouci	33%	43%	47%	42%	49%	62%	63%	65%	64%	63%	60%	61%	62%	65%
Veterinár. a farmaceut. univerzita Brno	--	--	--	93%	96%	87%	86%	90%	88%	90%	86%	84%	81%	74%
Ostravská univerzita v Ostravě	21%	26%	30%	34%	44%	53%	53%	55%	55%	52%	51%	54%	52%	51%
Univerzita Hradec Králové	49%	51%	46%	45%	47%	47%	52%	51%	51%	56%	58%	56%	55%	53%
Slezská univerzita v Opavě	50%	54%	51%	55%	61%	69%	74%	72%	62%	60%	53%	53%	49%	45%
České vysoké učení technické v Praze	61%	65%	62%	69%	85%	90%	92%	92%	93%	93%	90%	88%	86%	85%
Vysoká škola chemicko-technolog. v Praze	63%	62%	66%	73%	54%	87%	92%	91%	89%	90%	89%	91%	91%	92%
Západočeská univerzita v Plzni	65%	61%	60%	63%	66%	70%	74%	70%	67%	65%	63%	64%	65%	63%
Technická univerzita v Liberci	44%	30%	35%	54%	60%	62%	66%	68%	70%	70%	66%	64%	64%	62%
Univerzita Pardubice	59%	62%	62%	66%	69%	73%	74%	76%	76%	66%	69%	65%	63%	60%
Vysoké učení technické v Brně	86%	87%	84%	90%	91%	91%	92%	92%	93%	93%	90%	89%	87%	88%
VŠ báňská -TU Ostrava	61%	64%	70%	76%	80%	83%	86%	88%	85%	85%	85%	85%	84%	83%
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	95%	89%	78%	81%	83%	80%	76%	78%	71%	65%	62%	60%	57%	55%

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Vysoká škola ekonomická v Praze	97%	95%	91%	97%	94%	93%	95%	95%	95%	93%	89%	89%	88%	86%
Česká zemědělská univerzita v Praze	45%	51%	58%	75%	81%	82%	81%	80%	79%	77%	77%	75%	71%	70%
Mendelova univerzita v Brně	34%	80%	86%	88%	91%	93%	91%	87%	83%	82%	78%	77%	75%	76%
Akademie múzických umění v Praze	88%	72%	82%	80%	82%	87%	84%	86%	87%	85%	70%	71%	79%	66%
Akademie výtvarných umění v Praze	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	94%	84%	78%	62%
Janáčkova akademie múzic. umění v Brně	25%	31%	50%	56%	71%	60%	71%	71%	74%	67%	68%	61%	60%	68%
Vysoká škola polytechnická Jihlava	--	--	--	--	--	--	55%	40%	41%	40%	36%	31%	24%	25%
Vysoká škola tech. a ek. České Budějovice	--	--	--	--	--	--	--	--	48%	56%	43%	34%	32%	33%
Celkem veřejné VŠ	64%	62%	61%	65%	70%	75%	77%	77%	75%	73%	71%	70%	68%	67%

Zdroj: *Databáze Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy [2017-12-20]. Vlastní výpočty.*

Poznámka k tabulkám 21 a 22:

1. Databáze je dostupná na <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/app/navs2010/>.
2. Sběr dat: září roku X.
3. Období: Jedná se o období, které předcházelo zvolenému sběru dat. Tj. období 0-2, sběr dat září 2015 představuje údaje za období říjen 2013 až září 2015.
4. Počet absolventů: Počty absolventů jsou získávány z matriky studentů. Vztahují se vždy k určitému vymezenému období. Poslední den tohoto období je vždy poslední den v měsíci, vztahující se k datu, kdy je údaj zjišťován, tedy 30. září roku X. Důležitý je údaj období, který určuje, v jakém období před datem zjišťování student absolvoval (tedy pro dobu 0-1 rok se jedná o období 1. října X-1. roku do 30. září roku X).
5. Počet absolventů, kteří studují: Je počet absolventů, kteří ve zvoleném období absolvovali vysokou školu a poté zahájili studium na vysoké škole a byli v něm k datu sběru dat stále ještě zapsáni (tedy k 30. září roku X).

Tabulka 23: POČET PODANÝCH PŘIHLÁŠEK, PŘIHLÁŠENÝCH, PŘIJATÝCH A ZAPSANÝCH NA VŠ v ČR V LETECH 2009/10–2017/18 (V TIS.)¹⁵⁷

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
počet podaných přihlášek	325,0	331,5	330,1	309,5	291,0	260,5	243,7	224,2	213,3
přihlášené osoby	146,6	150,6	149,6	141,1	134,3	121,8	113,1	102,8	98,0
přihlášené osoby, které se dostavily k přijímací zk.	136,8	140,1	139,3	130,7	123,8	111,4	103,4	94,1	90,5
počet přijatých osob	105,6	106,4	103,8	98,3	93,7	84,8	80,3	74,8	74,6
počet zapsaných osob	99,8	100,7	97,8	92,4	88,1	79,1	74,8	69,8	69,9

Zdroj: *Statistiky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Přijímací řízení ke studiu na vysoké škole 2017/2018*

Tabulka 24: POČET PŘIHLÁŠENÝCH A ZAPSANÝCH NA VŠ v ČR VE VZTAHU K POPULACI 19LETÝCH A K POČTU MATURANTŮ (V DENNÍ FORMĚ VZDĚLÁVÁNÍ) V LETECH 2009/10–2017/18 (V TIS.)

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
přihlášení v tis.	146,6	150,6	149,6	141,1	134,3	121,8	113,1	102,8	98,0
<i>podíl na počtu 19letých</i>	110,6%	115,1%	121,2%	114,9%	123,1%	123,3%	121,1%	110,4%	106,5%
<i>podíl na počtu maturantů</i>	174,7%	185,8%	200,6%	194,3%	191,7%	200,3%	201,5%	196,4%	186,8%

¹⁵⁷ Údaje za všechny formy a druhy studia.

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
zapsaní v tis.	99,8	100,7	97,8	92,4	88,1	79,1	74,8	69,8	69,9
<i>podíl na počtu 19letých</i>	75,3%	77,0%	79,3%	75,3%	80,8%	80,1%	80,2%	75,0%	76,0%
<i>podíl na počtu maturantů</i>	119,0%	124,2%	131,2%	127,3%	125,8%	130,1%	133,3%	133,4%	133,3%
19letí k 31.12.	132,6	130,8	123,4	122,8	109,0	98,8	93,4	93,1	92,0
maturanti v předch. roce (denní forma vzd.)	83,9	81,1	74,6	72,6	70,0	60,8	56,1	52,3	52,5

Zdroj: *Statistiky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Přijímací řízení ke studiu na vysoké škole 2017/2018*

**Tabulka 25: VERTIKÁLNÍ MOBILITA NA VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH: NOVĚ ZA-
PSANÍ STUDENTI**

VŠ	2012						2013					
	NMgr.			Ph.D.			NMgr.			Ph.D.		
	celkem	z jiné VŠ	%	celkem	z jiné VŠ	%	celkem	z jiné VŠ	%	celkem	z jiné VŠ	%
UK	3 638	1 078	30 %	1 394	392	28 %	3 672	1 068	29 %	1 368	428	31 %
JČU	1 121	154	14 %	156	65	42 %	1 092	143	13 %	135	57	42 %
UJEP	699	127	18 %	50	16	-	721	131	18 %	38	7	-
MU	4 638	1 374	30 %	686	176	26 %	3 955	1 147	29 %	627	185	30 %
UPOL	1 795	438	24 %	363	133	37 %	1 925	520	27 %	337	132	39 %
VFU	50	5	-	62	4	-	51	5	-	63	19	-
OU	1 027	236	23 %	115	30	26 %	1 133	290	26 %	115	44	38 %
UHK	698	202	29 %	43	18	-	680	188	28 %	70	31	-
SU	902	202	22 %	42	8	-	870	139	16 %	33	9	-
ČVUT	2 546	609	24 %	403	111	28 %	2 743	665	24 %	498	124	25 %
VŠCHT	349	115	33 %	155	45	29 %	446	128	29 %	150	28	19 %
ZČU	1 391	97	7 %	174	22	13 %	1 288	109	8 %	162	16	10 %
TUL	811	102	13 %	84	37	-	802	68	8 %	114	12	11 %
UPAR	1 051	233	22 %	122	23	19 %	1 019	237	23 %	102	38	37 %
VUT	3 419	637	19 %	401	57	14 %	3 447	686	20 %	321	87	27 %
VŠB-TU	2 876	288	10 %	359	29	8 %	2 720	334	12 %	361	51	14 %
UTB	1 727	535	31 %	108	40	37 %	1 570	351	22 %	109	25	23 %
VŠE	2 279	544	24 %	168	99	59 %	2 665	511	19 %	183	49	27 %
ČZU	3 354	787	23 %	247	50	20 %	3 973	1 238	31 %	251	61	24 %
MEN- DELU	1 177	254	22 %	166	82	49 %	1 246	312	25 %	182	96	53 %
AMU	177	43	24 %	18	4	-	175	122	70 %	29	4	-
AVU	-	-	-	5	0	-	-	-	-	6	2	-

VŠ	2012						2013					
	NMgr.			Ph.D.			NMgr.			Ph.D.		
	celkem	z jiné VŠ	%	celkem	z jiné VŠ	%	celkem	z jiné VŠ	%	celkem	z jiné VŠ	%
VŠUP	91	48	-	8	3	-	72	38	-	12	5	-
JAMU	80	15	-	12	4	-	53	4	-	11	1	-
VŠP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VŠTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
celkem	35 896	8 123	23 %	5 341	1448	27 %	36 318	8 410	23 %	5 277	1 510	29 %

Zdroj: Výroční zprávy o činnosti veřejných vysokých škol

Tabulka 26: ZAPSANÍ DO DOKTORSKÉHO STUDIA NA UK PODLE ŠKOLY ABSOLVOVÁNÍ MAGISTERSKÉHO STUDIA¹⁵⁸

fakulta zapsaného Ph.D. studia	celkem	absolvovaná škola magisterského studia						
		fakulta UK		jiná vysoká škola			podíl	
		domácí	jiná	VVŠ	SVŠ	neznámá	domácí	jiná VŠ či fakulta UK
1LF	522	133	191	71	0	127	25 %	75 %
2LF	202	56	90	15	0	41	28 %	72 %
3LF	170	34	78	15	0	43	20 %	80 %
ETF	78	29	19	10	0	20	37 %	63 %
FaF	76	57	2	6	0	11	75 %	25 %
FF	894	533	38	93	5	225	60 %	40 %
FHS	167	70	33	29	1	34	42 %	58 %
FSV	381	191	28	34	1	127	50 %	50 %
FTVS	152	78	12	26	0	36	51 %	49 %
HTF	39	26	0	5	0	8	67 %	33 %

¹⁵⁸ Údaje za období let 2010-2012.

fakulta zapsaného Ph.D. studia	celkem	absolvovaná škola magisterského studia						
		fakulta UK		jiná vysoká škola			podíl	
		domáci	jiná	VVŠ	SVŠ	neznámá	domáci	jiná VŠ či fakulta UK
KTF	59	32	13	5	0	9	54 %	46 %
LFHK	164	63	34	21	0	46	38 %	62 %
LFP	94	58	5	9	0	22	62 %	38 %
MFF	384	295	9	27	1	52	77 %	23 %
PedF	247	116	34	47	4	46	47 %	53 %
PF	331	194	6	83	4	44	59 %	41 %
PřF	865	619	24	92	0	130	72 %	28 %
UK	4 825	2 584	616	588	16	1 021	54 %	46 %

Zdroj: data SVP PedF UK

Tabulka 26a: PŘECHODY MEZI MAGISTERSKÝM A DOKTORSKÝM STUDIEM NA UNIVERZITĚ KARLOVĚ¹⁵⁹

fakulta Mgr. studia	fakulta zapsaného doktorského studia																	
	1LF	2LF	3LF	ETF	FaF	FF	FHS	FSV	FTVS	HTF	KTF	LFHK	LFP	MFF	PedF	PF	PřF	suma
1LF	133	29	32	0	0	1	0	0	1	0	0	5	1	0	0	0	1	203
2LF	23	56	8	0	0	0	0	0	4	0	0	6	2	0	0	0	2	101
3LF	24	8	34	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	72
ETF	0	0	0	29	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	31
FaF	6	5	5	0	57	0	0	0	0	0	0	15	0	0	0	0	2	90
FF	35	0	3	8	0	533	15	18	0	0	10	0	0	4	14	1	5	646
FHS	3	0	0	1	0	7	70	3	0	0	0	0	0	0	0	0	5	89
FSV	1	0	0	1	0	9	4	191	1	0	1	0	0	1	3	3	2	217
FTVS	2	1	2	0	0	0	0	0	78	0	0	0	0	1	0	1	3	88

¹⁵⁹ Údaje za období let 2010-2012.

fakulta Mgr. studia	fakulta zapsaného doktorského studia																	
	1LF	2LF	3LF	ETF	FaF	FF	FHS	FSV	FTVS	HTF	KTF	LFHK	LFP	MFF	PedF	PF	PřF	suma
HTF	1	0	0	8	0	1	4	1	0	26	0	0	0	0	11	0	1	53
KTF	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	32	0	0	0	2	0	0	38
LFHK	12	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	63	0	0	0	0	0	78
LFP	10	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	58	0	0	0	0	79
MFF	6	1	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	295	0	1	1	310
PedF	6	1	0	0	0	12	1	1	4	0	0	0	0	0	116	0	1	142
PF	1	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	194	0	200
PřF	60	39	23	0	2	2	5	1	2	0	0	1	2	3	4	0	619	763

Zdroj: data SVP PedF UK

Tabulka 27: ABSOLVENTI NMGR. STUDIA NA UK PODLE ABSOLVOVANÉHO BAKALÁŘSKÉHO OBORU¹⁶⁰

skupina oborů navazujícího magisterského studia	celkem	skupina oborů bakalářského studia		% jiná
		stejná	jiná	
11 Matematické obory	391	382	9	2 %
12 Geologické obory	198	188	10	5 %
13 Geografické obory	482	438	44	9 %
14 Chemické obory	498	485	13	3 %
15 Biologické obory	916	589	327	36 %
16 Ekologie a ochrana životního prostředí	165	102	63	38 %
17 Fyzikální obory	336	329	7	2 %
18 Informatické obory	410	405	5	1 %
52 Farmaceutické vědy	128	106	22	17 %

¹⁶⁰ Údaje za období let 2009-2013. Z přehledu byly vynechány případy, kdy absolvent navazujícího studijního programu absolvoval bakalářské studium na UK i na jiné VŠ (66 případů), a případy, kdy údaj o předchozím studiu není dostupný (937 případů).

skupina oborů navazujícího magisterského studia	celkem	skupina oborů bakalářského studia		% jiná
		stejná	jiná	
53 Zdravotnictví	504	500	4	1 %
61 Filozofie, teologie	702	450	252	36 %
62 Ekonomie	239	228	11	5 %
67 Sociální vědy	1 222	926	296	24 %
71 Obory z oblasti historie	248	216	32	13 %
72 Publicistika, knihovnictví a informatika	757	512	245	32 %
73 Filologické vědy	189	162	27	14 %
74 Tělesná kultura, tělovýchova a sport	518	483	35	7 %
75 Pedagogika, učitelství a sociální péče	762	647	115	15 %
77 Obory z oblasti psychologie	41	39	2	5 %
81 Teorie a dějiny umění	126	116	10	8 %
celkem	8 832	7 303	1 529	17 %

Zdroj: Univerzita Karlova. *Informační systém*

Tabulka 28: ABSOLVENTI NMGR. STUDIA NA UK PODLE ABSOLVOVANÉHO BAKALÁŘSKÉHO STUDIJNÍHO PROGRAMU¹⁶¹

absolvovaný navazující magisterský studijní program	celkem	absolvovaný bakalářský studijní program		% jiný
		stejný	jiný	
1101 Matematika	391	382	9	2 %
1201 Geologie	198	187	11	6 %
1301 Geografie	410	323	87	21 %
1303 Demografie	72	69	3	-

¹⁶¹ Údaje za období let 2009-2013. Z přehledu byly vynechány případy, kdy absolvent navazujícího studijního programu absolvoval bakalářské studium na UK i na jiné VŠ (66 případů), a případy, kdy údaj o předchozím studiu není dostupný (937 případů).

absolvovaný navazující magisterský studijní program	celkem	absolvovaný bakalářský studijní program		% jiný
		stejný	jiný	
1406 Biochemie	142	139	3	2 %
1407 Chemie	227	176	51	22 %
1413 Klinická a toxikologická analýza	129	122	7	5 %
1501 Biologie	916	583	333	36 %
1601 Ekologie a ochrana prostředí	165	102	63	38 %
1701 Fyzika	336	329	7	2 %
1801 Informatika	410	405	5	1 %
5207 Zdravotnická bioanalýtika	128	106	22	17 %
5341 Ošetřovatelství	1	1	0	-
5345 Specializace ve zdravotnictví	503	392	111	22 %
6101 Filozofie	27	19	8	-
6107 Humanitní studia	417	266	151	36 %
6141 Teologie	247	143	104	42 %
6142 Logika	6	4	2	-
6145 Humanitní vědy	5	0	5	-
6201 Ekonomické teorie	239	219	20	8 %
6701 Politologie	370	298	72	19 %
6702 Mezinárodní teritoriální studia	199	158	41	21 %
6703 Sociologie	389	220	169	43 %
6731 Sociální politika a sociální práce	257	121	136	53 %
N6736 International Economic and Political Studies	7	0	7	-
7105 Historické vědy	248	213	35	14 %
7201 Informační studia a knihovnictví	198	144	54	27 %
7202 Mediální a komunikační studia	559	346	213	38 %
7310 Filologie	128	101	27	21 %

absolvovaný navazující magisterský studijní program	celkem	absolvovaný bakalářský studijní program		% jiný
		stejný	jiný	
7311 Anglistika - amerikanistika	48	39	9	-
7312 Čeština v komunikaci neslyšících	4	4	0	-
7313 Překladařství a tlumočnictví	9	4	5	-
7401 Tělesná výchova a sport	518	483	35	7 %
7501 Pedagogika	354	89	265	75 %
7503 Učitelství pro základní školy	3	0	3	-
7504 Učitelství pro střední školy	279	0	279	100 %
7506 Speciální pedagogika	71	59	12	-
7507 Specializace v pedagogice	55	55	0	-
7701 Psychologie	41	39	2	-
8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury	126	114	12	10 %
celkem	8 832	6 454	2 378	27 %

Zdroj: Univerzita Karlova. *Informační systém*

Tabulka 29: PRŮMĚRNÁ ZNÁMKA ABSOLVENTŮ NAVAZUJÍCÍHO MAGISTERSKÉHO STUDIA ZA OBHAJOBU DIPLOMOVÉ PRÁCE¹⁶²

fakulta	absolvovaná škola bakalářského studia			
	UK		jiná domácí vysoká škola	
	absolventi	průměrná známka	absolventi	průměrná známka
1LF	66	-	30	-
2LF	48	-	3	-
3LF	-	-	-	-

¹⁶² Údaje za roky 2011-2013. Pouze ti absolventi, u nichž je v SIMS uvedeno předchozí studium (bez absolventů, kteří začali studovat před rokem 1999, absolventů zahraničních vysokých škol a studií, u nichž zápis do navazujícího magisterského programu na UK předcházela absolvování bakalářského programu). Vynechány také případy, kdy student dříve absolvoval na UK a současně na jiné domácí vysoké škole.

fakulta	absolvovaná škola bakalářského studia			
	UK		jiná domácí vysoká škola	
	absolventi	průměrná známka	absolventi	průměrná známka
ETF	22	-	4	-
FaF	61	-	20	-
FF	651	1,40	251	1,63
FHS	310	1,77	166	1,89
FSV	706	1,48	270	1,64
FTVS	417	1,58	136	1,78
HTF	81	-	8	-
KTF	109	-	21	-
LFHK	-	-	-	-
LFP	-	-	-	-
MFF	663	-	16	-
PedF	426	1,50	99	1,78
PF	-	-	-	-
PřF	1 199	1,43	126	1,69
UK	4 759	1,47	1 150	1,70

Zdroj: Univerzita Karlova, *Informační systém a Repozitář závěrečných prací*

Tabulka 30: PODÍL STRUKTUROVANÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ A PODÍL STUDENTŮ NA ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH PODLE STANDARDNÍ DOBY STUDIA

standardní doba	podíl Bc. studijních programů		podíl studentů v Bc. programech		podíl NMGr. studijních programů		podíl studentů v NMGr. programech	
	3 roky	4 roky	3 roky	4 roky	2 roky	jiná ^{*/}	2 roky	jiná
2012	95 %	5 %	90 %	10 %	95 %	5 %	90 %	10 %
2015	94 %	6 %	94 %	6 %	97 %	3 %	93 %	6 %

Zdroj: MŠMT. *Zprávy o implementaci Boloňského procesu za období 2009 – 2012 a 2012 – 2015*

^{*/} Jedná se o 1,5 roku nebo 2,5 - 3 standardní roky. V každém z obou typů studovala asi 3 % studentů.

Příloha 2: Dotazník pro zpracování analytické podkladové studie pro hodnocení implementace vybraných priorit Boloňského procesu na Univerzitě Karlově v období let 2004-2013

ÚVOD

Tento materiál slouží jako **osnova pro zpracování analytické podkladové studie pro hodnocení implementace vybraných priorit Boloňského procesu na Univerzitě Karlově v období let 2004-2013**. Zpracovaná fakultní podkladová studie pak poslouží jako podklad pro vypracování analytické studie pro celou Univerzitu Karlovu.

Osnova má podobu otevřených, kvalitativně zaměřených otázek. Účelem těchto otázek je zasazení informací, které jsou o fakultě z různých zdrojů dostupné (například výroční zprávy o činnosti a hospodaření) do kontextu tak, **aby analýza dané oblasti co možná nejlépe odrážela rozmanitost jednotlivých fakult z hlediska jejich poslání, priorit, cílů, oborového zaměření, možností (velikost, dostupnost finančních zdrojů apod.) či výsledků.** Společná osnova má napomoci získat informace o vybraných oblastech implementace Boloňského procesu. Je koncipována tak, aby pokryla široké spektrum možných aktivit, a proto je možné, že pro Vaši fakultu některé otázky nebudou relevantní. V takovém případě na otázku neodpovídejte, a tuto skutečnost uveďte.

Vzhledem k účelu otázek Vás **prosíme** (tam, kde je to vhodné) o **vysvětlující odpovědi**, nikoliv prosté výčty faktů bez komentářů. Prosíme také, aby odpovědi byly **vztaženy k Vaší fakultě** (například: pokud považujete určitou věc za problematickou, prosíme, abyste popsali, jak se přímo dotýká Vaší fakulty).

Pokud existuje k některé otázce dostupný zdroj, který ji pokrývá, prosím, uveďte jej. Smyslem tohoto šetření je postihnout zkoumanou problematiku na Vaší fakultě v její celé komplexnosti a plastičnosti (např. dokumenty zaměřené pouze na určité oblasti budou pro zpracování výsledné studie nápomocny pouze při zasazení do celkového kontextu).

Součástí zpracování studie budou až do úrovně jednotlivých fakult také **kvantitativní údaje**. Tyto údaje budou převzaty z dostupných zdrojů (výroční zprávy o činnosti a hospodaření, informační systém apod.) a jednotlivým fakultám poskytnuty, pravděpodobně v souboru MS Excel.

Prosíme Vás o vyjádření k co největšímu počtu otázek, odpovědi pište přímo do této osnovy. Nebude-li možné se k některému z témat obsahově vyjádřit, prosíme o krátký komentář, proč (například: otázka není relevantní, údaje k dané oblasti nejsou dostupné apod.). Pokud naopak v osnově chybí témata nebo oblasti, které jsou pro Vaši fakultu významné, prosíme o komentář v závěru podkladové studie.

V případě jakýchkoli dotazů se obraťte na *Oddělení analýz a strategií RUK*, konkrétně na pak tyto osoby:

RNDr. Věra Šťastná vera.stastna@ruk.cuni.cz 224 491 770

Mgr. Jiří Chvátal jiri.chvatal@ruk.cuni.cz 224 491 522

a na *Odbor pro studium a záležitosti studentů RUK*, konkrétně pak na pana

Mgr. Vojtěcha Tomáška ^{*/} vojtech.tomasek@ruk.cuni.cz 224 491 288

Zpracovaný podklad prosím zasílejte elektronicky na adresu vera.stastna@ruk.cuni.cz **do 30. června 2014.**

Velmi Vám děkujeme za spolupráci!

^{*/} Poznámka: Části dotazníku, za které byl odpovědný Mgr. Vojtěch Tomášek a Odbor pro studium a záležitosti studentů RUK v dotazníku nejsou uvedeny. Týkaly se horizontální prostupnosti, elektronizace agendy, akreditačního procesu apod.

A. VÝVOJ STUDIJNÍCH PROGRAMŮ ZA POSLEDNÍCH 10 LET VČETNĚ IMPLEMENTACE BOLOŇSKÉHO PROCESU

Zavedení strukturovaného studia

Kdy a jak na Vaší fakultě probíhal přechod na strukturované studium (Bc., NMgr.)? Prošel nějakými fázemi? Pokud ano, popište, prosím, jakými.

S jakými problémy jste se při zavádění strukturovaného studia setkali?

Jaký postup byl na Vaší fakultě zvolen (např. teoretický základ v bakalářské formě studia nebo naopak „sendvičová metoda“, tj. odborné specializační předměty již v bakalářské formě, prosté rozdělení dlouhého programu na dvě části apod.)? Jak se tento postup osvědčil?

Proběhla na Vaší fakultě při strukturaci reforma kurikula (obsahu studia, studijních plánů, studijních předmětů)? Popište, prosím, změny kurikula, které byly se strukturací na Vaší fakultě spojeny.

Popište, prosím, z Vašeho pohledu výhody a nevýhody strukturovaného studia na Vaší fakultě:

výhody	
nevýhody	

Uvažovala by Vaše fakulta o návratu k „dlouhým“ magisterským studijním programům? Pokud ano, uveďte, prosím, v kterých případech a z jakých důvodů/příčin (např. z vnějších – nutnost zvládnout následné požadavky regulované nebo semiregulované profese – a/nebo vnitřních akademických –, kvalita studentů a absolventů, zaměstnatelnost absolventů bakalářského studia apod.)?

V případě, že na Vaší fakultě existují nestrukturované (dlouhé magisterské) studijní programy/obory, jaké vidíte klady a zápory v tom, že nedošlo k jejich strukturaci?

Jak ovlivnila strukturace studijních programů studijní programy/obory Vaší fakulty, které strukturací neprošly (např. skladba studentů v těchto programech, odchody do bakalářských studijních programů apod.)? Prosím, popište.

Mají studenti Vaší fakulty problémy s dokončováním studia? Pokud ano, z jakých příčin/důvodů? (Data ze SIS naznačují, že situace se významně liší v jednotlivých typech studijních programů, stejně jako na jednotlivých fakultách. Např. v bakalářských studijních programech se v průměru pohybuje procento studentů, kteří ukončí studijní program pouze na 50%).

Jaká je situace na Vaší fakultě? Popište stručně situaci v jednotlivých typech studijních programů (bakalářském, navazujícím magisterském, dlouhém magisterském a doktorském. Nesdělujte nám pouze kvantitativní výsledky, jde nám o kontextuální odpovědi).

bakalářské	
magisterské navazující	
magisterské dlouhé	
doktorské	

Uveďte, kde spatřuje Vaše fakulta největší překážky úspěšného ukončení SP (např. studenti při studiu pracují, dřívější zkušenosti studentů, náročnost studijního programu apod.).

bakalářské	
magisterské navazující	
magisterské dlouhé	
doktorské	

Co považujete za klady/zápory zpracovávání dvou závěrečných prací (bakalářské a diplomové) místo jedné v případě strukturovaných studijních programů (zákon o vysokých školách nevyžaduje explicitně na bakalářské úrovni zpracování závěrečné bakalářské práce)?

Pokud nepovažujete systém dvou prací (v bakalářském i magisterském stupni) za dobrý, popište prosím návrh jiného ukončení bakalářského studia, který považujete ve Vašem oboru/Vašich oborech za vhodnější?

Studijní programy/obory

Které **profesní** studijní programy (tj. ty, které připravují na výkon regulovaného povolání, ať již podle evropských či národních předpisů) jsou uskutečňovány na Vaší fakultě?

bakalářské	
magisterské navazující	

magisterské dlouhé	
doktorské	

Jsou však i další programy, které připravují na částečně regulovaná (semiregulovaná) nebo neregulovaná povolání, které lze považovat za profesní programy. Jsou takovéto profesní studijní programy uskutečňovány na Vaší fakultě a proč je lze považovat za tzv. profesní?

bakalářské	
Magisterské navazující	
magisterské dlouhé	
doktorské	

Uveďte, prosím, které studijní programy/obory jsou na Vaší fakultě v kontextu České republiky **jedinečné** a proč (např. obor není nikde jinde v České republice vyučován, jeho šíře na UK je jedinečná, provázanost s dalšími programy je jedinečná apod.)?

bakalářské	
magisterské navazující	
magisterské dlouhé	
doktorské	

Prostupnost vertikální

Uveďte, prosím, (jmenovitě) na jaké jiné fakulty nejčastěji odcházejí absolventi Vaší fakulty?

z bakalářského studia na magisterský stupeň	
z magisterského studia na doktorský stupeň	

Existují v oblasti vertikální prostupnosti (tj. v přechodech mezi jednotlivými stupni studia na dvou různých fakultách/vysokých školách) nějaké (vnější či vnitřní) problémy, s nimiž se Vaše fakulta potýká?

Uvítala by Vaše fakulta zvýšení počtu studentů navazujících magisterských programů, kteří předchozí studium absolvovali na jiné fakultě? Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?

Za jakých podmínek přijímá fakulta do navazujícího magisterského programu studenty z jiných fakult? (jedná se o doplňující komentář k podmínkám, které Vaše fakulta vyhlásila pro přijímací řízení na akademický rok 2014/2015, objasnění strategie Vaší fakulty.)

Pozorujete nějaké rozdíly mezi absolventy bakalářského studia Vaší fakulty a absolventy bakalářského studia z jiných fakult, kteří nastupují do navazujících magisterských studijních programů? Pokud ano, popište, prosím, jaké.

Existuje na Vaší fakultě pro případy odlišností v kurikulu uchazečů z jiných domácích vysokých škol (popř. fakult UK, kde je relevantní) možnost vyrovnání rozdílů (např. formou individuálního studijního programu, „přemost'ovacích“ přípravných kurzů)? Pokud ano, prosím, popište.

Jak vertikální prostupnost na Vaší fakultě hodnotíte?

Kreditní systém

Má fakulta určenou nějakou obecnou strategii pro tvorbu studijních plánů (týkající se zejména poměru rozdělení kreditů mezi povinnými předměty/povinně volitelnými předměty/volnou volbou studenta, standardizace výše kreditního ohodnocení jednotlivých předmětů, stanovení úlohy závěrečných prací apod.)?

Na základě jakých metodických kritérií se mezi jednotlivé předměty při tvorbě studijního plánu rozděluje celkový objem kreditů/studijní zátěže (bakalářský program – 180 kreditů, navazující magisterský program – 120 kreditů apod.)?

Kdo a v jaké míře se podílí na sestavování studijního plánu, určování studijní zátěže jednotlivým předmětům a přidělování kreditů (např. vyučující, garant, proděkan pro studium, studenti apod.)? Prosíme, popište.

V čem vidíte přínos kreditního systému pro sestavování studijních plánů na Vaší fakultě.

Summary

The thesis is devoted to the Bologna Process, especially to the transition to the three-cycle system of degree programmes. Its aim is to show, based on both qualitative and quantitative data, how the Bologna process has permeated from the European level to the national level and how it has influenced Charles University.

The Bologna process has had a significant impact on higher education systems in all European countries. To make the diversified higher education landscape more transparent and to allow smoother recognition of a foreign qualification and/or parts of studies, harmonized architecture of degree programmes has become the central idea of the Bologna process. Since 1999, when the Bologna Declaration was signed, the Czech Republic has identified itself with its vision, goals and principles, and has started its implementation.

While the main goal, i.e. implementation of the three-level structure of studies and Bologna tools, may seem to be technical, the process has had a strong political dimension from the outset. Therefore, by exploring the different stages of development of the Bologna process and its impacts the thesis also examines its political dimension - be it at European or at national level.

In the first two parts of the thesis that are devoted to the European and national developments the basic research method is structured content analysis of relevant Bologna and national documents. In the third, empirical part, which concentrates on Charles University, the research questions are aimed at identifying problems connected with the implementation of the three-cycle system, the preference for returning to undivided long Master's degree programmes, the vertical permeability of degree programmes, the early leavings and the length of study. Based on a questionnaire survey and quantitative data a multiple case study analysis of Charles University is developed.

The development of the Bologna Process at European level can be followed in four main phases, preceded by a kind of prologue in which the vision of the European Higher Education Area was introduced in the Sorbonne and Bologna Declarations. In the first period (1999-2003), after the signature of the Bologna Declaration by the Berlin Ministerial Conference, the member countries and their higher education institutions were looking for consensus on common principles and standards that were supposed to frame their national higher education systems. This stage is characterized by legislative changes in many European countries. During the second phase, between the Berlin and Leuven/Louvain-la-Neuve conferences (2003-2009), the basic Bologna

tools were developed, among others the overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Register of Quality Assurance Agencies, etc. On March 11 and 12, 2010 the European Higher Education Area has been launched at the conference in Budapest and Vienna, as envisaged in the Bologna Declaration ten years ago. The European Higher Education Area is built on three main pillars: three-cycle study architecture, quality assurance systems and implementation of the principles of Lisbon Recognition Convention (1997). A number of tools were developed or incorporated by the Bologna Process to make the new qualifications (i.e. Bachelor's and Master's degrees) more transparent, e.g. the ECTS credit system, learning outcomes, Diploma Supplement, qualification frameworks (European as well as national), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Quality Assurance Register for Higher Education, etc.

However, the emerging European Higher Education area could not be harmonised easily. The implementation of the Bologna priorities varied largely in member countries. The pace the countries proceeded and the depth of the reforms was very different. Moreover, member states did not join the process all at the same time. In 1999 there were 30 states, in 2015 there were already 48. Therefore, the period which followed the launch of EHEA (2010-2012) could be characterized by searching for ideas on how to continue. Although the Ministers gathered in Yerevan once again proclaimed that all member countries should implement the core Bologna objectives it seems that they were moved aside the main discussions. The thesis illustrates these problems and this development on the example of the Czech higher education as a system that also had to deal with major changes (e.g. reinvigoration of free research and education, move from isolation and peripheral position, attainability of higher education to a larger segments of population) in a relatively short period of time.

After November 1989, the Czech Republic undertook a rapid development. Changes in the legal environment, internationalisation of the higher education (including the Bologna Process) and massification (and later universalisation) of higher education were the most important drivers of change that shaped the higher education system in the three main waves. Each of them can be characterized by different relationship between higher education institutions and the state and consequently by different policy. The first phase (1990-1998) could be regarded as the return of Czech higher education institutions to the Humboldtian ideas of unity in research and education, critical thinking and academic freedom, and into the community of free European universities. The second phase (1999-2006) was a period of a relative stability for the Czech

higher education system accompanied by quantitative expansion (in terms of both institutions and students) which rapidly accelerated between 2006 and 2010. The governments of the third period (after 2006) have introduced neo-liberal reforms into the public sector and tackled with the impacts of the global economic crisis by introducing budget cuts. Together with the quantitative expansion this has led to substantial underfunding of the Czech higher education.

The Bologna Process was introduced at the turn of the first and second periods mentioned above. Even before that time the Czech Higher Education Act had already introduced the three-cycle structure of degree programmes, the basics of quality assurance system, and the principles and procedures corresponding to the Lisbon Recognition Convention. Therefore, the Government was ready for the implementation of Bologna goals and saw the process as a tool for further enhancing the integration of the Czech higher education into the European landscape.

In the first decade of the 21st century the number of students began to rise rapidly. It was assumed that everyone would not study up to the Master's degree, the tree-cycle structure (Bachelor's degree) will decrease high dropout rates (especially in some disciplines, e.g. engineering sciences) and will promote a permeability between different levels of higher education. The Ministry therefore assumed that Bologna Process combined with the intensity of research and development at the university might become a tool for diversification of the higher education.

Since 2001 the Ministry promoted and financially supported the implementation of the Bologna reforms via its Development Programme. Over time, the Ministry has considered the transition to the three-cycle structure of studies to be completed, and the internal reform of degree programmes has been left entirely on universities. The implementation of the National Qualifications Framework, despite its promising initial results, was stopped. Since 2006 its main goal was to implement the recommendation of the OECD Review of Tertiary Education which had barely touched the Bologna priorities.

In September 2016, after years of discussions, the amendment to the Act on Higher Education came into force which has changed the quality assurance system in the Czech Republic as well as at individual universities and introduced institutional accreditation of subject areas as a new mechanism alongside existing individual degree programme accreditation. The Act now explicitly stipulates that every higher education institution must have and constantly improve a complex quality assurance system else it cannot be granted accreditation to educate students. Institutional accreditation authorizes the university to autonomously create, accredit and realise its degree programmes within a granted area of study. At the moment, it is hard to decide whether

this will bring more autonomy to Czech higher education institutions or strengthen their accountability to the state.

In the third, empirical part, the European and national developments of the Bologna process are projected on Charles University as an institution that has to tackle with the new policies and that thanks to its internal diversity serves as an exemplary laboratory. The research questions are aimed at identifying problems connected with the implementation of the three-cycle system, the preference for returning to undivided Master's degree programmes, the vertical permeability of degree programmes, the early leavings and the length of study. Based on a questionnaire survey and quantitative data analysis, it concludes that 1) the return to undivided degree programmes is not considered to be viable option by most of the faculties, 2) with the dividing line resting on professional or academic orientation of the degree programme, 3) the transition to the three-cycle system has often led to a high number of specialized degree programmes which according to the faculties has promoted attractiveness of the study offer, but from the point of view of the international evaluators this has weakened it, 4) students who have not completed a Bachelor's degree at Charles University, are leaving Master's degree programmes without a diploma approximately twice as often than students who have graduated there, 5) unlike the 2001 White Paper's hypothesis, departures from studies without a diploma has not decreased, 6) compared to the pre-Bologna degree programmes the path to a Master's degree lasts longer in the two-cycle system.

The research, in parallel, has opened a number of questions which go far beyond the scope of this thesis, e.g. relatively high number of early leavers (drop outs) of degree programmes, especially the Bachelor's ones, problems connected with the permeability of studies or diversification of the higher education landscape in the Czech Republic. Further investigations could enrich discussions targeted at strategic decisions both at national and university level.