

# IMPLEMENTACE STRUKTUROVANÉHO STUDIA S ÚČASTÍ ODBORNÍKŮ Z PRAXE\*

Helena Šebková

## 1. Úvod

Uplatnění absolventů vysokých škol v ČR lze právem považovat za výrazně kladnou stránku českého vysokoškolského vzdělávání, protože počty nezaměstnaných absolventů jsou stále výrazně nižší, než počty nezaměstnaných osob s nižším vzděláním (např. Koucký, Zelenka, 2006, 2007). Na druhé straně je zaměstnatelnost absolventů stále velmi diskutovanou tématikou. Řada odborníků (např. File et al, 2006, Koucký, 2008, Perspektivy dalšího vývoje ..., 2009) z oblasti vysokého školství prosazuje zaměstnatelnost za jeden z nejvýznamnějších ukazatelů kvality, podporuje tvorbu studijních programů, které respektují požadavky zaměstnavatelů a obecně podporuje spolupráci vysokých škol s externími partnery. Existují však i názory, které přílišnou přizpůsobivost požadavkům praxe kritizují a varují před „diktátem“ trhu. Časté a mnohdy rozporuplné diskuse se vedou nad strukturovaným studiem a tudíž o kompetencích a zaměstnatelnosti absolventů jednotlivých stupňů terciárního vzdělávání.

Prohloubení spolupráce institucí terciárního vzdělávání s odborníky z praxe bylo i součástí doporučení expertů OECD, která formulovali v publikacích *Country Notes* zpracovaných v rámci mnohonárodního projektu OECD *Thematic Review of Tertiary Education*. Podobné či související tématicky se týkají i projekty řešené na národní úrovni. Spolupráci vysokých škol s výrobními a servisními podniky se zabýval projekt řešený v CSVŠ v letech 2002-2004, který byl podporován z výzkumu pro státní správu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT). Jako další příklady můžeme jmenovat projekt Vysoké školy ekonomické v Praze zaměřený na klíčové kompetence v podnikovém sektoru a na kompetenční profily absolventů této školy (2006) nebo dotazníkové šetření Svazu průmyslu a dopravy z roku

2008, které bylo realizováno mezi zaměstnavateli absolventů vysokých škol.

V letech 2008-2009 na získané zkušenosti navázal další projekt s názvem „*Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*“, tentokrát řešený opět pracovníky CSVŠ, v.v.i. v rámci *Národního programu výzkumu II*. Obecným cílem projektu bylo identifikovat a propagovat příklady dobré praxe spolupráce technických vysokých škol a fakult s odborníky z praxe, která se může realizovat v oblasti vzdělávací, tj. na tvorbě a uskutečňování bakalářských, případně navazujících magisterských studijních programů, ale také v oblasti řízení a zajišťování kvality vysokých škol a jejich fakult. Konkrétním cílem pak bylo zaměřit se na externí odborníky (zejména mezi členy vědeckých rad a členy správních rad sledovaných vysokých škol) a analyzovat jejich aktivity související s přípravou studijních programů, případně jejich podíl na vzdělávacím procesu. V současné době to ve skutečnosti znamenalo analyzovat především práci na restrukturalizaci studijních programů a její výsledky. Dalším konkrétním cílem bylo zjistit, jak se tyto odborníci podílejí na řízení vysokých škol a fakult a zda a v jaké míře ovlivňují zajišťování kvality. Souvisejícím cílem bylo zjistit motivy, formy a výsledky této spolupráce, včetně nalezení příkladů dobré praxe.

Obsah tohoto článku se zabývá výzkumem v oblasti vzdělávání, který je zaměřen na vliv externích partnerů na tvorbu a uskutečňování studijních programů, jejichž nová struktura (třístupňové vysokoškolské studium) by měla naplňovat požadavky mezinárodní (principy Boloňského procesu), ale i požadavky národní legislativy (zákon o vysokých školách) a zásadních národních strategických dokumentů (zejména Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010 a Bílá kniha).

\* Studie vypracovaná v rámci projektu z programu NPV II č. 2E08013 „Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy“.

## 2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

### 2.1 Strukturované studium

Třístupňové vysokoškolské studium je ústřední myšlenkou Boloňského procesu, je základem pro zamýšlenou harmonizaci vysokoškolského studia v Evropě a nezbytným předpokladem k budování evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area - EHEA). 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 celého světa, je velmi moudrá a obecně podporovaná, avšak obtížně realizovatelná (Šebková, 2008). Přesto se k ní hlásí všechny účastnické země Boloňského procesu (v roce 2009 je to 46 zemí) a především prostřednictvím svých ministrů odpovědných za vysoké školství potvrzují její implementaci. Česká republika je jednou ze zemí, která podepsala již v roce 1999 *Boloňskou deklaraci* a která tudíž již po dobu deseti let principy procesu podporuje a realizuje.

Současnou situaci lze dokumentovat s pomocí *Národní zprávy Boloňského procesu: 2007-2009* zpracované v roce 2008 pro účely „inventury“ implementace principů Boloňského procesu. Tyto zprávy zpracované všemi zeměmi, které se procesu účastní, sloužily jako jeden z podkladů pro jednání ministrů na schůzce v Lovani v květnu 2009. V české *Národní zprávě* v části věnované restrukturalizaci studia se uvádí rok 2003 jako termín pro její dokončení (termín je dán novelou zákona o vysokých školách z roku 2001<sup>1</sup>) a dále se konstatuje, že „většina magisterských studijních programů byla tedy akreditována na nové období v krátké podobě (1-3 roky). Dlouhá podoba magisterských studijních programů, jež nenavazuje na bakalářské, je umožněna pouze v případech, kdy to vyžaduje charakter studijního programu.“ (Národní zpráva, 2008:4.) V tabulkách a grafech potom zpráva dokumentuje nárůst počtu studentů v bakalářských studijních programech a jasný útlum počtu studentů v dlouhých magisterských programech. Teoreticky lze tedy usoudit, že v zavedení třístupňového studia není problém.

*Národní zpráva* ale také uvádí, že „kvalita strukturovaných programů a jejich rozvoj je dlouhodobě podporován ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy formou rozvojových programů, .....“ (Národní zpráva, 2008:5) a dává

tím najevo, že proces restrukturalizace nebyl a stále ještě není jednoduchý.

Deklarace a komuniké ministrů odpovědných za vysoké školství přijímané na jejich pravidelných schůzkách informují o tom, že třístupňová struktura je obecně ve všech zemích procesu přijímána a implementována. Avšak zcela jistě ne bez problémů, jak dokladuje například část textu *Bergenského komuniké*: „Avšak stále existují překážky v dostupnosti mezi jednotlivými cykly. Nadále je tedy zapotřebí hlubšího dialogu mezi vládami, vysokými školami a partnery ze společnosti pro zvýšení zaměstnatelnosti absolventů bakalářského studia zahrnující odpovídající pozice ve státní správě.“ (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 2005.) Komuniké z Londýna (2007) konstatuje, že bariéry přestupu mezi jednotlivými cykly studia se podařilo limitovat, přesto však vyzývá k odstraňování těch, které stále přetrvávají.

Významným přínosem pro rozvoj terciárního vzdělávání byl také mnohonárodní projekt OECD *Thematic Review of Tertiary Education* (2004–2008). V jeho rámci byla zpracována rozsáhlá komplexní studie zabývající se nejvyšším vzdělávacím sektorem v mnoha zemích světa, obsahující doporučení pro jeho rozvoj ve všech oblastech činnosti institucí, které tento sektor zahrnuje. Kromě toho zpracovali odborníci OECD doporučení k rozvoji terciárního vzdělávání na národních úrovních, adresované vládám zemí účastnicích se projektu. Názory a doporučení pro Českou republiku formulovali ve studii *Country Note pro ČR*, v níž k úspěchům v diversifikaci studia uvedli, že „byla zavedena dvoustupňová struktura bakalářských/magisterských programů (ve většině případů – výjimky stanoví Akreditační komise), která nahradila tradiční dlouhé magisterské programy. Česká politika dodržuje boloňský princip, kdy bakalářský program připravuje studenty na vstup na trh práce i na magisterské studium.“ (File et al, 2006.) Na druhé straně vnímali univerzitní sektor vysokého školství diferencovaný jen formálně a problém formulovali hodně obecně: „... v tomto kontextu [v univerzitním sektoru] nemají bakalářské programy, zaměřené především na vstup absolventů na trh práce, snadný život.“ Kritizovali také skutečnost, že „významná část studentů opouští vysokoškolské studijní programy, především v prvním ročníku.“ (File et al, 2006.) To může mít řadu důvodů, především patrně nevhodnou volbu studia, ale také nevhodně, resp. dokonce chybně provedenou restrukturalizaci, která nenabízí dostatečně široké možnosti, z nichž by si uchazeči mohli podle svých schopností vybrat. Problémem může být též malá flexibilita studia, která neumožňuje původní volbu modifikovat či zcela změnit.

<sup>1</sup> Zákon č. 147/2001 Sb., kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.

Na základě výše uvedených představ o restrukturalizaci v důležitých národních i mezinárodních dokumentech a více či méně obecně formulovaných problémů můžeme dojít k následujícím otázkám: **1a. Byla restrukturalizace studijních programů na sledovaných technicky zaměřených vysokých školách provedena v souladu s principy Boloňského procesu? 1b. Šlo o formální proces nebo o skutečnou změnu obsahu studia na úrovni jednotlivých stupňů?**

## 2.2 Spolupráce s externími partnery

Dalším z principů Boloňského procesu je souvislost třístupňového studia s trhem práce, která v sobě implicitně zahrnuje spolupráci akademické sféry se zaměstnavateli absolventů. Novým prvkem ve strukturovaném studiu je pro většinu evropských zemí zavedení prvního, bakalářského cyklu studia. Na něm můžeme výše uvedený princip dokumentovat prostřednictvím *Boloňské deklarace*. „Přístup k druhém 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 pracovního trhu jako odpovídající kvalifikační stupeň.“ (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999.)

Explicitně je tematika spolupráce se zaměstnavateli a ostatními partnery poprvé zmíněna v komuniké ze schůzky ministrů v roce 2003 v Berlíně. *Berlínská deklarace* uvádí, že ministři „vítají příspěvky mezinárodních partnerských institucí a organizací.“ a dále „Ministři podporují řídicí strukturu přijatou v Berlíně se zařazením Mezinárodní federace školských svazů (EI), Evropské asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA) a Svazu průmyslových a zaměstnaneckých konfederací v Evropě (UNICE) jako nových konzultantů řídicí skupiny.“ (Realizace evropského prostoru ..., 2003.) V následujícím období se pak ministři těmto záležitostem věnují stále konkrétněji a s větší intenzitou. Po schůzce v Londýně „doporučují zlepšovat spolupráci se zaměstnavateli absolventů a dalšími externími partnery“ (Towards the European Higher Education Area, 2007)<sup>2</sup>, kterou vidí jako naléhavý úkol zejména při inovaci studijních programů.

Schůzka v Lovani pak ministry vedla k závěru, že „Všichni studenti a pracovníci vysokoškolských institucí by měli

být vybaveni k tomu, aby dokázali reagovat na měnící se požadavky rychle se vyvíjející společnosti.“ (The Bologna Process 2020, 2009.) Vyjádřili jednoznačnou podporu pro zavádění praxe do studijních programů a pro učení v rámci pracovního procesu. Kvalitativní posun lze najít v tom, že požadují na vysokých školách, aby společně s vládami/vládními agenturami a zaměstnavateli zlepšovali „poskytování, dostupnost a kvalitu pracovního poradenství pro studenty a absolventy.“ (The Bologna Process 2020, 2009.) Mapování situace v oblasti spolupráce vysokých škol s externími partnery se samozřejmě stalo i součástí *Národních zpráv*. Zpráva za ČR uvádí, že „absolventi vysokých škol (tedy i bakaláři) jsou obecně na trhu práce velmi žádaní a jejich nezaměstnanost je trvale pod národním i evropským průměrem ...“ (Národní zpráva Boloňského procesu, 2008:14), dokládá tuto skutečnost statistickými údaji, vysvětluje priority dlouhodobého záměru v této oblasti a jenom velmi stručně informuje o „pravidelných setkáních odborníků z praxe i z vysokých škol na nejvyšší úrovni“ (Národní zpráva Boloňského procesu, 2008:15). Součástí otázky pro zpracování této tematiky bylo posouzení míry spolupráce vysokých škol se zaměstnavateli absolventů v různých oblastech a odpovědi za sektor veřejného i soukromého vysokého školství byly získány na základě odpovědí z jednotlivých vysokých škol. Míru dialogu mezi vysokoškolskými institucemi a zaměstnavateli absolventů v oblasti „tvorby kurikul“ posoudily veřejné i soukromé vysoké školy jako průměrnou, v oblasti „akreditace“ jako malou. Údaje *Národní zprávy* budou pojednány v souvislosti s výsledky kvalitativního výzkumu v části 7 tohoto článku.

Také již výše uvedený projekt OECD se tematikou spolupráce vysokých škol s externími partnery zabýval. Mezinárodní tým odborníků posoudil situaci u nás a v *Country Note pro ČR* opět zformuloval své připomínky a doporučení. Vyjádřil se kriticky ke koncepci bakalářského studia ve smyslu příliš vysokého procenta bakalářů, kteří pokračují v dalším studiu, což úzce souvisí s otázkou vhodné restrukturalizace studia. Přesto, že odborníci OECD považují vysokoškolské vzdělávání v ČR obecně za stále příliš akademicky orientované, oceňují, „že některé české veřejné vysoké školy se silnou regionální nebo technickou orientací jsou s praxí propojeny intenzivně“ (File et al, 2006) a uvádějí i řadu zcela konkrétních příkladů. Velmi zajímavé je jejich zhodnocení rozhovorů, které vedli s akademickými pracovníky na řadě vysokých škol: „Avšak setkání s administrátory, profesory a studenty veřejných vysokých škol přesvědčila hodnotící tým, že některé oblasti studia a některé fakulty spolupracují se zaměstnavateli mnohem méně – např. při tvorbě svých studijních programů – než je obvyklé v jiných vysokoškolských systémech.“

<sup>2</sup> Deklarace a komuniké ministrů z jejich schůzek v rámci Boloňského procesu byla většinou přeložena do českého jazyka – v tom případě jsou odkazy na české verze. Ke komuniké z Londýna (2007) a z Lovaně nejsou k dispozici oficiální české překlady, proto jsou odkazy na jejich originály v angličtině.

(File et al). Tato kvalitativní sonda odborníků OECD bude v části 7 posouzena v souvislosti s kvalitativním šetřením provedeným v rámci projektu.

Významné národní i mezinárodní dokumenty a další různě nabyté zkušenosti v tématickém okruhu spolupráce vysokých škol s externími partnery vedla ke zformulování další otázky, jejíž zodpovězení by mohlo být užitečné pro další rozvoj vysokoškolského vzdělávání:

## **2. Jak na restrukturalizaci studijních programů působí, resp. jak se na ní podílejí externí partneři?**

### **3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

Dokumenty Boloňského procesu, jakkoliv významné a výrazně ovlivňující rozvoj vysokoškolských systémů ve všech zemích, které se procesu účastní, jsou ve svých principech a doporučeních nezávazné, protože se nejedná o dokumenty legislativní a jednotlivé země nejsou proto vázány principy a doporučení z nich vyplývající realizovat. Zkoumání přenosu principů a doporučení z úrovně mezinárodních dokumentů do národních politik pomocí implementační analýzy by proto mohlo činit problémy (Witte, 2006).

V průběhu doby trvání Boloňského procesu došlo však v řadě zemí ke změně vysokoškolských zákonů a příslušné cíle Boloňského procesu se tak staly závazné na národní úrovni. V České republice se kvalitativní cíle Boloňského procesu formulované postupně v ministerských komuniké i obsah novely zákona o vysokých školách promítly do Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010 (dále jen Dlouhodobý záměr), který je základním koncepčním dokumentem tohoto vzdělávacího sektoru. Z tohoto pohledu pak implementační analýza může být pro výzkum v oblasti restrukturalizace studia využita.

Situace je jednoznačná v oblasti restrukturalizace studia, která se stala pro vysoké školy závaznou prostřednictvím novely zákona z roku 2001. V souladu s přechodným ustanovením zákona byly vysoké školy povinny požádat o akreditaci nově strukturovaných studijních programů do konce roku 2007. Restrukturalizace se týkala všech oblastí studia s výjimkou těch, v nichž Akreditační komise nepovažuje strukturované studium za vhodné (jedná se zejména o lékařské a veterinární obory, v některých dalších se o možnosti a podobě strukturovaného studia ještě diskutuje). Přesto je zřejmé, že uvedeným termínem neskončily problémy, že stej-

ně jako v řadě jiných zemí byla i u nás v některých případech implementace tříступňového studia do určité míry formální (viz část 2.1), že se shromažďují první zkušenosti s poskytováním strukturovaného studia a že dochází k řadě jeho dalších úprav, že se postupně mění jak názor akademické komunity, tak zaměstnavatelů a na základě dostupných informací i studentů a uchazečů o studium. Sledování implementace strukturovaného studia a problémů, které ji provází, je proto pro další rozvoj vysokoškolského vzdělávání velmi důležité.

Spolupráci vysokých škol s partnery deklarují mezinárodní dokumenty jako velmi důležitý cíl (viz část 2.2) a politika státu v oblasti vysokého školství tento cíl jednoznačně reflektuje (Dlouhodobý záměr, 2005). Povaha těchto principů je taková, že do zákonných opatření se dostávají jenom nepřímo, v případě českého vysokého školství prostřednictvím základních ustanovení zákona o vysokých školách a také prostřednictvím povinné akreditace všech studijních programů. Jedním z požadavků pro získání akreditace je zpracování profilu absolventa s doporučením využít vyhlášky „o charakteristice profesí, pro jejichž výkon má být absolvent připraven.“ (Akreditační komise, 2006.) Ve formuláři pro zpracování žádosti o akreditaci se dále uvádí, že „pouze u tzv. „profesních“ bakalářských studijních programů se uvádí informace o délce odborné praxe, jejím výstupu a její organizaci“ (Akreditační komise, 2006).

Stav implementace tříступňového studia a účast externích partnerů na jeho tvorbě a uskutečňování je pak možné vyjádřit pomocí implementačního deficitu, který říká, že deklarované cíle politického programu (v tomto případě cílů Dlouhodobého záměru a Boloňského procesu obecně) jsou někdy v rozporu s empirickou realitou.

### **4. METODY**

Jak už bylo výše řečeno, tento článek se zabývá především rolí externích partnerů ve vzdělávací činnosti vysokých škol (jedním ze základních cílů projektu), kterou již deset let významně ovlivňují principy harmonizace evropského vysokého školství (Boloňský proces). Příprava a inovace studijních programů proto zásadně souvisí s restrukturalizací studia a řešitelé projektu sledovali účast externích odborníků na tomto procesu.

Projekt v současnosti řešený, jehož metodologii tento článek využívá, byl veden záměrem doplnit k tématice spolupráce vysokých škol s externími partnery další poznatky. Soustředil se proto především na kvalitativní výzkum s využitím



různých metod kvalitativního výzkumu (*focus groups*, řízené polostrukturované rozhovory). Výsledky kvalitativního výzkumu byly doplněny monitorováním a interpretací dostupných statistických údajů a analýzou dlouhodobých záměrů a výročních zpráv sledovaných technických vysokých škol. Statistická data a diskuse z nich vyplývající jsou předmětem dalšího článku (Beneš, 2009), zatímco analýza dlouhodobých záměrů je součástí připravované monografie „*Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*“.

Obsahem tohoto článku jsou výsledky *focus groups* s tematikou strukturovaného studia a vlivu externích partnerů na jeho tvorbu. Využití *focus groups* jako jedné ze základních metod kvalitativního výzkumu umožnilo v daném časovém i finančním rámci stanoveném projektem získat názory většího počtu respondentů, než by tomu bylo při využití například pouze řízených rozhovorů. Cílem bylo „testovat“ předložené modely strukturovaného studia vytvářené ve spolupráci (s vlivem) externích odborníků a zjistit možnosti jejich uplatnění. Účastníci *focus groups* byli akademičtí pracovníci, kteří se na svých fakultách připravou a implementací strukturovaného studia zabývají a odborníci z praxe (zejména externí členové vědeckých rad resp. členové správních rad, ale i další přizvaní odborníci), kteří jsou různým způsobem a v různé míře na přípravě studijních programů a jejich uskutečňování zainteresováni.

Řešiteli projektu byly účastníkům *focus groups* prezentovány celkem tři modely strukturovaného studia se záměrem získat názory na možnost uplatnění těchto modelů, resp. uplatnění jejich různé modifikace na sledovaných vysokých školách. Jinými slovy se záměrem odpovědět na otázku, zda a v jaké míře je možné představené modely uplatnit v širším měřítku.

Řízená diskuse o názorech, námitkách a kritických připomínkách vůči prezentovaným modelům byla vedena obvykle dvěma pracovníky z týmu řešitelů projektu. Diskuse, která sledovala názorové varianty na implementaci předložených modelů v praxi, byla podrobně zaznamenávána dalšími pracovníky projektového týmu. Nebyl používán žádný jiný způsob záznamu diskuse zejména proto, aby negativně neovlivňoval bezprostřední vyjádření účastníků *focus groups*. Kvalitativní obsahová analýza tudíž vycházela z detailních psaných záznamů.

Celkem se byly zorganizovány tři *focus groups*<sup>3</sup>, jejichž respondenti byli vybráni trochu odlišným způsobem. První

skupinu tvořili vedoucí pracovníci sledovaných vysokých škol a zástupci správních rad, především jejich členové z průmyslových a dalších podniků. Ve druhé skupině se setkali především členové Asociace strojních inženýrů a pozvána byla i řada dalších odborníků z praxe, kteří byli členy asociace či vedoucími pracovníky vysokých škol doporučení jako jejich významní spolupracovníci. Poslední skupinu tvořili především akademičtí pracovníci strojní fakulty ČVUT a dále přizvaní odborníci ze sledovaných vysokých škol.

Ve všech třech případech byly základním podkladem pro diskusi na téma vzdělávání modely strukturovaného studia.

Složení jednotlivých *focus groups* odpovídala tomu, že cílem diskusí v prvních dvou případech bylo ještě další téma. Vhodná diversifikace respondentů těchto skupin tedy umožnila identifikovat spektrum stanovisek i k dalším základním cílům projektu, tj. účast externích partnerů na řízení vysokých škol a na zajišťování kvality. Obsahová analýza výsledků z těchto částí *focus groups* není součástí tohoto článku, ale bude spolu s dalšími výsledky projektu zveřejněna v již výše zmíněné monografii.

## 5. MODELÝ STRUKTUROVANÉHO STUDIA

Realitu (stav implementace priorit Boloňského procesu/národních politických dokumentů) v oblasti strukturovaného studia a vliv externích partnerů na jeho přípravu a uskutečňování je možné zkoumat prostřednictvím dále uvedených modelů. V souvislosti se zaměřením projektu je potřeba sledovat implementaci strukturovaného studia s využitím modelu s vyváženým rozsahem teoretického základu a profesně orientované části studia v obou cyklech (bakalářském a magisterském), který reprezentuje názor zaměstnavatelů absolventů. Je však potřeba zvažovat i smysluplné modifikace, které naplní obecný princip Boloňského procesu, tj. modely strukturovaného studia, které, aniž by odporovaly výše uvedenému požadavku, neuzavírají po absolvování prvního cyklu cestu k dalšímu vzdělávání a podporují maximální možné vzdělání každého jednotlivce a flexibilní cesty k jeho dosažení.

### 5.1 Variabilita modelů strukturovaného studia

Modely vysokoškolského studia strukturované do tří stupňů, včetně krátkého stupně studia, někdy začleněného do stupně prvního, lze nalézt především v anglosaských zemích, ale v celé řadě dalších zemí všech světadílů a je mož-

<sup>3</sup> Skupiny vždy tvořilo asi dvacet účastníků.

né se jimi inspirovat. Velmi obšírný a zajímavý popis modelů vysokoškolského studia můžeme najít například ve výzkumné studii *Trends I*, zpracované pro účely Boloňského procesu v roce 1999. *Guy Haug*, jeden z autorů této studie, si klade otázku, zda existuje jeden anglosaský nebo americký model a snaží se na ni na základě empirického studia odpovědět. Dochází k závěru, že jednotný model neexistuje a že nebyl zpracován žádný mezinárodní zobecněný standard třístupňového vysokoškolského studia. Americký model má podle *Hauga* svoji vlastní strukturu, logiku, historii a také svoje vlastní slabé stránky a problémy. Má vliv na ostatní vysokoškolské systémy ve světě, včetně Evropy, ale je zároveň sám těmito systémy ovlivňován. Dále konstatuje, že „Snaha kopírovat části amerického (nebo jakéhokoliv jiného) systému v Evropě v izolaci od vlastních vzdělávacích a širších sociálních infrastruktur by mohlo vést ke zkáze. Evropa potřebuje vyvinout svůj vlastní systém, resp. systémy, které vyhoví jejím potřebám, avšak samozřejmě ne v izolaci od vývoje v ostatních částech světa ...“ (*Haug, Kirstein 1999*). V další části studie *Trends I* nazvané *Smysluplný první stupeň studia* jsou uvedeny klíčové podmínky, které by měly být při „konstrukci“ tohoto stupně studia dodrženy. Na tomto místě můžeme zdůraznit hned první z citovaných podmínek, která je pro restrukturalizaci studia v českém prostředí zvláště významná: „... zavedení prvního stupně studia by nemělo být výsledkem pouhého přejmenování nebo přebalení existujícího programu, ale mělo by odpovídat vývoji nového kurikula a zdokonalovat kvalitu existujících kurzů.“ (*Haug, Kirstein, 1999*.)

## 5.2 Obecný model strukturovaného studia v Boloňském procesu

Boloňský proces uvádí model strukturovaného studia ve velmi obecné podobě, která se v průběhu prvních několika let postupně mírně upřesnila. V počátcích procesu se hovořilo o postgraduálním cyklu, do něhož mohou vstupovat úspěšní absolventi cyklu pregraduálního, který ovšem kromě možnosti pokračovat ve studiu musí poskytovat kvalifikační stupeň uznatelný na evropském trhu práce (Společná deklarace o harmonizaci, 1998 a Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999). *Pražské komuniké* k modelu dodává: „Programy vedoucí k titulu mohou mít, a skutečně by měly mít, různá zaměření a různé profily, aby vyhověly rozmanitosti požadavků jedince, akademické náročnosti i trhu práce, ...“ (Na cestě k Evropskému prostoru ..., 2001). Model, který byl představen jako základ budování Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, by tedy měl být velmi flexibilní a měl by umožnit různorodou tvorbu vzdělávacích cest. Tak-

to pojatému modelu věnují ministerské deklarace a komuniké pozornost po celou dobu trvání Boloňského procesu, jak to dokumentují následující citace z komuniké přijatého v květnu 2009 v Lovani: „Učení orientované na studenta vyžaduje ve všech třech cyklech podporovat každého jednotlivce, nově přistupovat k výuce i ke studiu, .... Kurikulární reforma se tak stane stále pokračujícím procesem k vytváření vysoce kvalitních, flexibilních, více individuálně přizpůsobených vzdělávacích cest.“ (The Bologna process 2020, 2009.) Toto komuniké zdůrazňuje též celoživotní učení a požaduje, aby byly brány v úvahu všechny výsledky vzdělávání: „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.“ (The Bologna process 2020, 2009.)

Uvedený flexibilní model se řešitelé projektu pokusili znázornit na schematickém obrázku (Obr.1), který může usnadnit diskusi.

Použité modelové schéma využívá „definice“ jednotlivých stupňů studijního programu pomocí studijní zátěže vyjádřené kredity, případně pomocí doby studia, která by měla být konstantní, bez ohledu na to, zda je studijní program více či méně prakticky (akademicky) zaměřený. Model používá jednu dobu studia/počet kreditů pro jednotlivé stupně studia a zjednodušuje tak situaci oproti Boloňskému procesu i českému zákonu o vysokých školách, kde se připouští standardní doba studia v bakalářském studijním programu 3–4 roky, tj. 180 – 230 kreditů, obdobně v případě navazujícího studijního programu magisterského, jehož standardní doba je podle českého zákona o vysokých školách 1–3 roky.

Na schematickém obrázku jsou v pravouhlých souřadnicích na ose x vyznačeny prakticky zaměřené předměty/moduly studia, formálně kvantitativně vyjádřené v kreditech. Na ose y jsou pak obdobně teoreticky orientované předměty/moduly, opět kvantitativně vyjádřené v kreditech. Zde je potřeba poznamenat, že je samozřejmě velmi obtížné předměty takto rozdělovat, ale pro obecný model je zjednodušené možné připustit.

Přímky vedené soustavou pod 45° znamenají konstantní zátěž v kreditech, případně v letech studia. Tečkované čáry proto mohou představovat první a druhý rok studia, plná čára pak třetí rok studia, v tomto případě ukončení bakalářského studia.

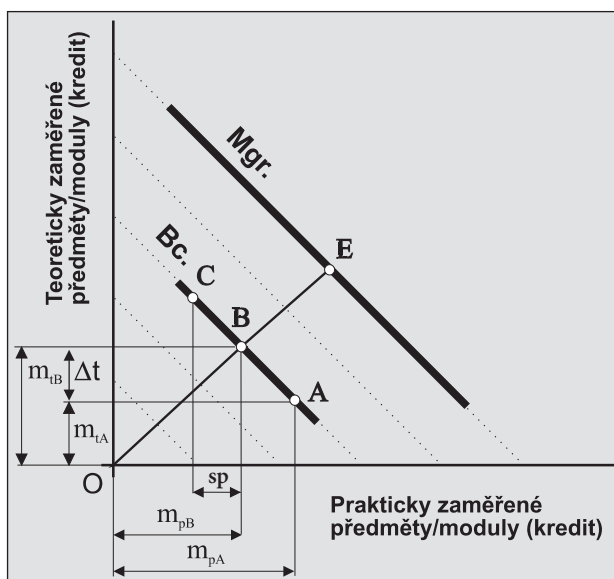
Jednotlivé body plné čáry reprezentují různě zaměřené bakalářské studium: bod A studium výrazně prakticky orientované, kdy  $m_{pA}$  vyjadřuje počet kreditů získaných za absolvování profesních modulů/předmětů, zatímco daleko menší počet kreditů ( $m_{tA}$ ) je získán za absolvování teoretických předmětů. Zcela opačné zaměření, tj. výrazně akademické, reprezentuje bod C. Vyvážený model studia, které jak v bakalářském, tak v magisterském studiu vyžaduje zvládnutí teoretických i praktických znalostí, je vyznačen body B (bakalářské studium) a E (magisterské studium) a může ukazovat „standardní model“ firmy Siemens, který je uveden jako další možný model na Obr. 2 v části 5.3. Zároveň má ilustrovat skutečnost, že pokračování v magisterském studiu po dosažení bakalářského titulu by mělo být bez problémů a nevyžaduje žádné další studijní či praktické nároky. Ve většině případů by takto orientovaný bakalář mohl být i dobře zaměstnatelný v důsledku jeho vyvážených znalostí a dovedností.

„Profesní bakalář“ (bod A) by měl být především připraven na výkon povolání. Princip neuzavírání cest a možnost pokračování ve studiu (hned nebo i po určité době strávené v zaměstnání), který je základní prioritou Boloňského procesu, můžeme na modelu jednoduše ukázat. Jestliže by absolvent uvažoval o magisterském studiu, kde požadavky na vstup jsou dány vyrovnaným obsahem teoretických a praktických znalostí (bod B), bude se mu nedostávat teoretických znalostí, vyjádřených počtem kreditů  $\Delta t$ . V ideálním případě by mělo být možné využít nabídky volitelných předmětů, která vysoká škola poskytující dané magisterské studium nabídne v rámci celoživotního vzdělávání a požadavky na vstup do magisterského studia si takto doplnit.

Na modelu je možné ukázat i opačný, v praxi asi daleko méně běžný případ, kdy by si absolvent výrazně teoreticky orientovaného bakalářského studia přál odejít do praxe. V tom případě by bylo vhodné doplnit si alespoň základní penzum požadovaných praktických dovedností, které můžeme na obrázku označit prostřednictvím počtu kreditů  $\Delta p$ .

O možnosti pokračovat ve studiu nikoliv přímo, ale po doplnění požadovaných znalostí pro vstup do magisterského studia, se běžně uvažuje, předmět diskusí i sporů je většinou způsob, jak si je doplnit. Výše uvedené kurzy celoživotního vzdělávání se zdají být velmi dobrou možností, dokonce již v koncepci strukturovaného studia některými vysokými školami využívanou (například VŠCHT), ale přesto zatím téměř obecně považovanou za problém.

Obr.1: Teoretický model podle Boloňského procesu



### 5.3 Model strukturovaného studia podle praxe

Vzdělávací politika firmy Siemens se zabývá vývojem terciárního vzdělávání a její představitelé vystupují aktivně na různých mezinárodních akcích, zejména těch, které se obecně týkají inženýrského vzdělávání. Jedna ze zajímavých a důležitých prezentací této firmy zazněla již v roce 2001 na mezinárodní konferenci o inženýrském vzdělávání (ICEE- International Conference on Engineering Education) v Norsku. Tutéž prezentaci pro širší okruh české akademické komunity zprostředkovalo MŠMT pozváním pracovníka firmy Siemens ještě v roce 2001 do Prahy.

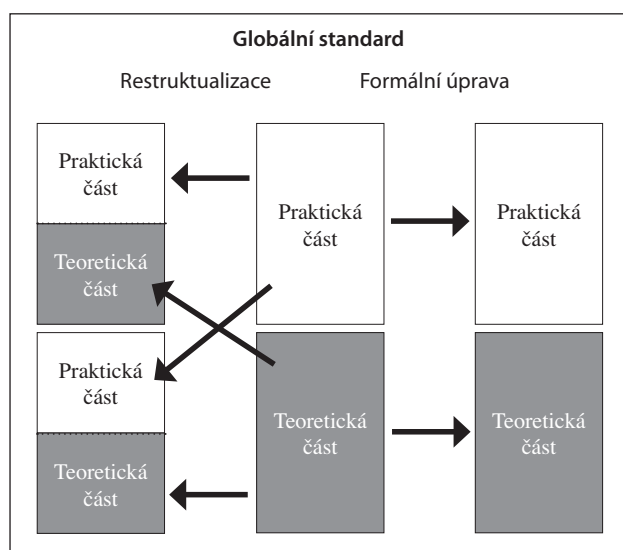
Zásadní myšlenkou uplatněnou pro konstrukci modelu strukturovaného studia firmy Siemens je to, že akademický titul získaný po ukončení prvního cyklu studia musí být uznán jako dostatečná kvalifikace pro uplatnění na evropském trhu práce. Proto je velmi důležité, aby dlouhé magisterské studium nebylo rozděleno pouze formálně, aniž by došlo ke vhodně promyšlenému přesunu jednotlivých předmětů/kursů mezi dvěma základními oblastmi, které pracovníci firmy souhrnně označují jako znalosti základní a znalosti inženýrské (v české terminologii obvykle hovoříme spíše o teoretických a praktických znalostech). Takový model by neodpovídal tzv. *globálnímu standardu*, který předpokládá, že absolvent bakalářského studia je vybaven vhodným podílem výše uvedených znalostí.

Vyhovující řešení je znázorněno ve schematickém obrázku (viz. Obr.2). Část základních znalostí z původního *dlouhé-bo* magisterského programu je přesunuta do druhého stupně studia, zatímco část inženýrských (praktických) znalostí naopak do prvního stupně studia. Model pak odpovídá globálnímu standardu.

Hrubé rozdělení pouze na dvě skupiny předmětů/kursů je opět velké zjednodušení a v podrobnějším rozboru se předpokládá, že obě skupiny obsahují jazykové, personální, komunikační, metodologické a další dovednosti v té míře, v jaké jsou od absolventů v prvním a druhém cyklu studia očekávány (jaký je jejich profil studia).

Modelové pojetí strukturovaného studia je tedy značně zjednodušené oproti skutečnosti, avšak výstižné ve smyslu varování před pouhými formálními úpravami původních dlouhých cyklů studia. Jejich použití by nevedlo k předpokládané konvergenci systémů, ani k většímu vzájemnému porozumění a prostupnosti, která je zásadní podmínkou pro volný pohyb studentů ve společném prostoru evropského vysokoškolského vzdělávání.

Obr. 2: Model firmy Siemens



#### 5.4 Model strojní fakulty ČVUT

Model strukturovaného studia strojní fakulty ČVUT v Praze je zcela nový. Vznikl po dlouhodobé diskusi týmu odborníků této fakulty a monitorování stavu zájmu o studium i úspěšnosti ve studiu, které jsou stálými a obecnějšími problémy zejména technicky orientovaných fakult, což platí

samozejmě i pro tuto vysokou školu. Nový model strukturovaného studia je komplexní, nedávno byl předložen k posouzení Akreditační komisi a část studijních programů, které obsahuje, akreditaci již získala.

Tvůrci modelu nejprve formulovali velmi jasně vstupní / okrajové podmínky, které byly určující pro koncepční rozvahy.

Především se jednalo o podmínky obecné, tj. takové, které ovlivňují celé české vysoké školství:

- existence dalších strojních fakult, které vytvářejí pro strojnou fakultu ČVUT v Praze konkurenční prostředí,
- rychlý pokles demografické křivky, který v dalších letech výrazně ovlivní počet uchazečů o vysokoškolské studium pocházejících ze skupiny čerstvých maturantů,
- zvýšení procenta vysokoškoláků z příslušné populační skupiny, které výrazně změni spektrum uchazečů o studium ve smyslu jejich nadání, schopnosti učit se, představ o budoucím povolání apod.,
- malý zájem o technické vzdělávání, který v souvislosti s klesající populační křivkou bude patrně stále výraznější.

Další vstupní podmínka se týkala vysoké neúspěšnosti studentů v prvních ročnících studia, která je pro fakultu po dlouhou dobu charakteristická.

Poslední skupina podmínek vycházela z představy o profilu absolventa v příslušném oboru a z toho potom vyplynula koncepce obsahu studijního programu.

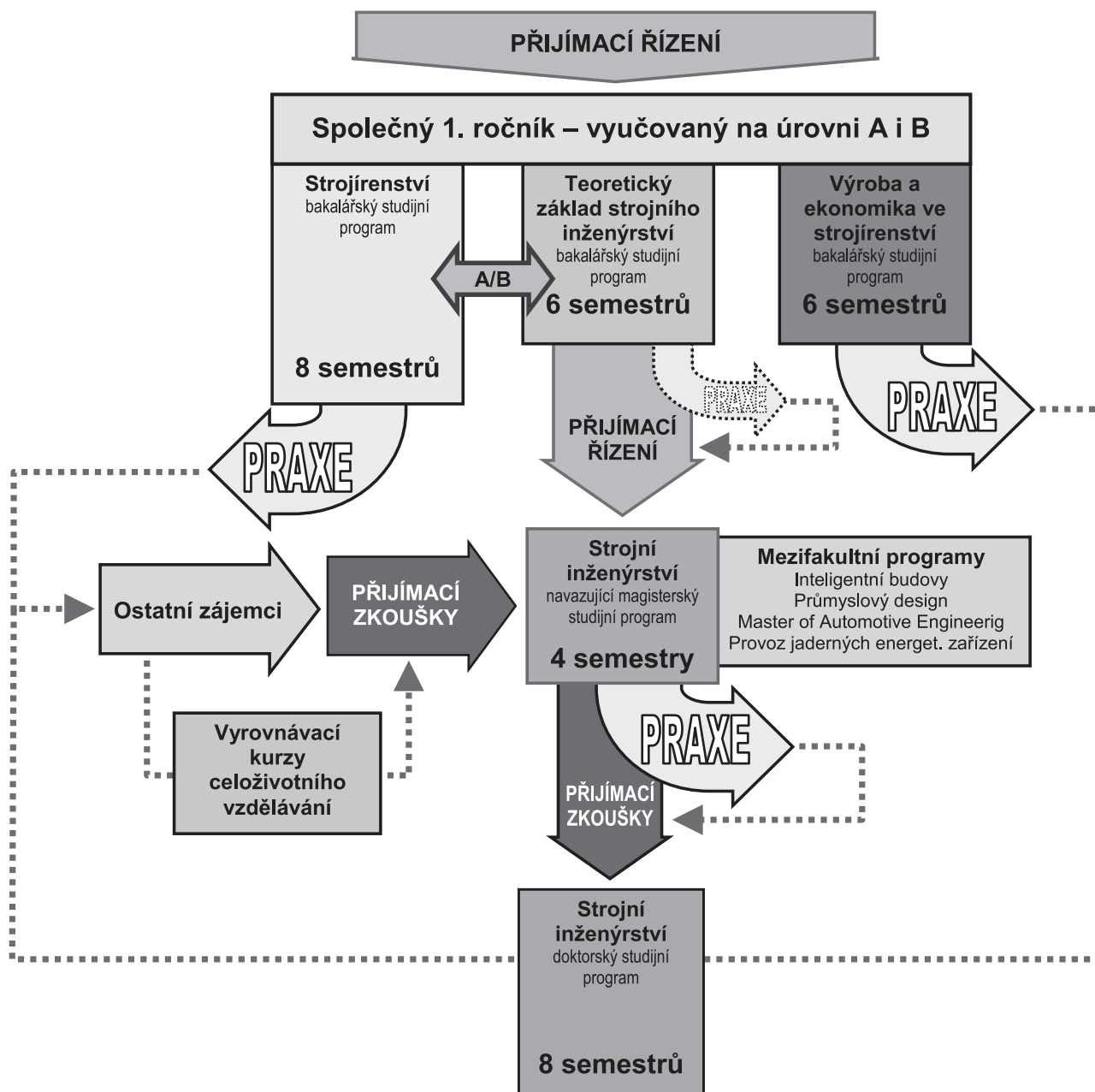
Profil absolventa se tedy řídil požadavky oboru a byl navržen tak, aby odpovídal jeho aktuálnímu stavu a zároveň možností fakulty. Návrh obsahu studijního programu byl tvořen předměty teoretického základu a předměty oborových. U předmětů oborových je důležité, že obdobně jako předměty teoretické vycházejí z úrovně předchozích znalostí a současného stavu poznání, ale také z požadavků praxe a z personálních možností.

Model třístupňového studia vycházející z uvedených podmínek je graficky znázorněn na Obr. 3.

Podstatou tohoto komplexního modelu je jeho velká flexibilita, která spočívá především v možnosti studentů vybrat si podle svých představ po společném prvním ročníku.



Obr. 3: Model strojní fakulty ČVUT v Praze



Navržené dva typy bakalářského studia reagují na výrazně diversifikovanou skupinu uchazečů o studium a otvírají možnosti i těm uchazečům, kteří jsou praktičtější orientovaní, případně z různých důvodů nemají zájem o studium dlouhé a teoreticky orientované. Navíc dává společný první roč-

ník relativně velký prostor k rozhodnutí, jaké změření studia volit. Možnost volby výrazně zvyšuje atraktivitu studia a reaguje tak na nebezpečí plynoucí jak z poklesu demografické křivky, tak z velké konkurence v domácím prostředí, ale i z konkurence plynoucí ze stále větší otevřenosti studia

v mezinárodním kontextu, zejména pak z vytvářeného Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Nabídka profesně zaměřených bakalářských studijních programů zároveň naplňuje cíl snížit vysokou neúspěšnost studia, kterou fakulta pocituje nejen jako psychologický problém, dotýkající se především neúspěšných studentů, ale i jako obecnou demotivaci pro všechny zúčastněné ve vzdělávacím procesu a z pohledu efektivit studia jako nevhodné vynakládání veřejných prostředků. Na modelu lze ukázat záměr výrazně limitovat počet těch studujících, kteří v současné době ze školy odcházejí po prvním či druhém ročníku, aniž by získali ukončené vzdělání, případně certifikát za úspěšně absolvované předměty.

Profil absolventa se odvíjí též od požadavků praxe, zejména v případě čtyřletého bakalářského studijního programu „Strojírenství“, jehož obsah ovlivňují konkrétní požadavky České komory autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě. Naopak bakalářský studijní program „Teoretický základ strojního inženýrství“ odpovídá požadavkům navazujícího magisterského studia a tudíž přípravě na budoucí náročná povolání vyžadující tuto kvalifikaci. Tento přístup ke strukturovanému studiu zcela neodpovídá obecnému modelu firmy Siemens, ale lze předpokládat, že první ročník poskytne většině studentů dost času pro vhodnou volbu dalšího studia.

Otevřenost studijní cesty v tomto modelu spočívá v tom, že prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání je možná původní volbu po ukončení bakalářského studia korigovat. Znamená to, že student, který zvolí profesní orientaci, může po zvážení svých možností požadovanou teorii dostudovat a ucházet se o přijetí do navazujícího magisterského studia. Jeho znalosti požadované pro vstup do navazujícího magisterského studia ověří přijímací zkouška.

Obdobně by měla fungovat možnost doplnit si praktické předměty a odejít do praxe po absolvování bakalářského studijního programu, který předpokládá, že většina jeho absolventů bude ve studiu pokračovat. Tato cesta bude patrně méně žádaná a model s ní zatím v podstatě nepočítá.

Ještě je potřeba doplnit, že navazující magisterské studium je otevřeno uchazečům, kteří absolvovali bakalářské studium mimo Fakultu strojní ČVUT v Praze a kteří do tohoto studia chtějí vstoupit na základě úspěšné přijímací zkoušky. I těmto zájemcům nabízí model doplnit si chybějící znalosti prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání. Tato možnost model velmi přibližuje požadavkům Boloňského procesu.

## 6. KVALITATIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ FOCUS GROUPS

Na úvod je vhodné poznamenat, že přestože bylo respondentům prvních dvou *focus groups* předloženo nejenom téma vzdělávání, ale také další dvě tématicky projektu – řízení vysokých škol a zajišťování kvality (kvalitativní analýza bude uvedena ve výše zmíněné monografii), strukturované studium se ukázalo jako nejzávažnější a nejpálčivější problém, k němuž se diskuse stáčela i v případě probírání jiných témat. Do názorů se různým způsobem často promítal problém financování, který respondenti s diskutovanými tématy spojovali.

Na tomto místě stručně zopakujeme, že se budeme zabývat touto částí *focus groups*, v níž podkladem pro diskusi na téma vzdělávání byly modely strukturovaného studia, na jehož tvorbě se účastní externí partneři vysokých škol a které byly respondentům podrobně vysvětleny. Skutečně intenzivní a často kontroverzní diskuse se vedla o strukturovaném studiu jako takovém. Téma spolupráce s partnery bylo obecně méně rozporuplné a prakticky se nevyskytovaly extrémní názory. V řízené diskusi byly sledovány a podrobně zaznamenávány názorové varianty, námítky a kritika týkající se předložených modelů, jejichž analýza by měla odpovědět na to, zda je možné tyto modely v širším měřítku implementovat v praxi.

### 6.1 Strukturované studium

Jak se dalo očekávat, představa teoretického modelu, který se snaží na jedné straně ukázat principy Boloňského procesu, stručně vyjádřené již v *Sorbonnské deklaraci*: „Aby tato naše snaha, kdy usilujeme o to objasnit naše vzdělávací systémy všem [potenciálním uchazečům o studium z různých částí světa], mohla být úspěšná, je důležité mezinárodní uznání vzdělání prvního pregraduálního cyklu jako vhodné úrovně kvalifikace..... 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 být totiž schopni vstoupit do akademického života v jakémkoliv období svého profesionálního života a na jakkoliv různém základě.“ (Společná deklarace o harmonizaci ..., 1998), a na straně druhé představu průmyslu o tom, jak studium restrukturovat, vzbudily značnou odezvu, i když teoreticky jsou známy již víc než 10 let. Bakalářské studium je stále předmětem velkých diskusí a prezentace teore-

tických modelů proto vyvolala velmi širokou, podnětnou, ale často kontroverzní a vyostřenou diskusi.

Identifikace variant názorů na strukturované studium vedla k jejich rozčlenění do skupin. Celkem dobře bylo možné identifikovat názory vymezující se kriticky, resp. negativně k této změně, zatímco druhá velká skupina názorů byly názory vesměs smíšené v tom smyslu, že například obsahovaly zároveň kritiku i konstruktivní názor. Do této skupiny jsme zařadili i názory, které v obecné poloze třístupňové studium nepovažují za nevhodné, avšak vidí v jeho zavádění řadu problémů, případně prosazují modely, které nerespektují cíle nastavené Boloňským procesem. Jenom malá skupina respondentů formulovala jednoznačně pozitivní názory.

Kritické názory:

- › Zástupci zaměstnavatelů otevřeli otázku, zda splnilo rozlišování bakalářů a magistrů svůj účel, když 95% bakalářů pokračuje dál ve studiu ve snaze dospět k magisterskému titulu. Diskutovali nad tím, zda restrukturalizace studia přináší zamýšlené výsledky, když se při její implementaci předpokládalo, že po dosažení bakalářského titulu většina (resp. 50% - poznámka řešitelů projektu) studentů své studium ukončí a jen menší část bude ve studiu pokračovat. Logicky pak tímto faktem argumentovali, že nový systém třístupňového studia zřejmě v souladu s předpoklady nefunguje.
- › Další kritika ze strany zaměstnavatelů byla založena na méně průkazných argumentech, avšak těch, které jsou zmiňovány velmi často při různých příležitostech: bakalář je nová, nezvyklá součást vysokého školství, zaměstnavatelé zatím tento typ absolventa nepožadují, případně často nerozlišují mezi absolventy bakalářského a magisterského studia.
- › Výhrady akademických pracovníků vyplývaly v některých případech z nedorozumění – konkrétně se jednalo o bakalářské studium v lékařských oborech, kde se však směřovaly problémy lékařských kompetencí s kompetencemi technickými a technologickými.
- › Velké neporozumění principům Boloňského procesu, ale i poměrně výrazná diversifikace názorů se ukázaly v představě, jak se vyrovnat s faktem klesajícího zájmu uchazečů o technické obory, které se stávají pro mnohé z nich druhou i třetí možnou volbou a z toho vyplývající velmi nízké úspěšnosti studia. Akademická pracovníci vesměs odmítají myšlenku, nebo jsou k ní velmi rezervovaní, že diversifi-

kovaná skupina uchazečů o studium vyžaduje specifický přístup, který akceptuje jejich různé nadání, zájem o obor, očekávání od studia a případně od budoucího povolání, a vyžaduje od tvůrců studijních programů koncipovat je tak, aby byly v maximální míře využity duševní kapacity uchazečů a poskytováno jim takové studium, které jsou schopni zvládat. Naopak, vysoká neúspěšnost studia podle nich ve skutečnosti prokazuje vysoké nároky a tudíž požadovanou kvalitu studia.

- › Neshoda byla v názorech o uznávání studia, kterou by vyžadoval relativně volný pohyb studentů mezi strukturovanými programy. Nepodařilo se dojít ke shodě na tom, že je potřeba vnímat *Lisabonskou úmluvu*, jejíž pravidla podporují uznávání studia, nikoliv požadavek ekvivalence jeho obsahu.
- › Zaznělo i tvrdé varování, a sice že „dogmatické uplatňování zásad strukturovaného studia může vést evropské vysoké školství do pekel“ nebo že „v podmínkách rychlého kvantitativního růstu studentů se musí nutně snižovat kvalita jejich vědomostí“, aniž by byl vzat na vědomí některý z předváděných modelů diversifikovaného studia.

Smíšené názory:

- › V řízené diskusi zazněly velmi podpůrné názory pro prakticky orientované bakaláře, dokladující zájem firem a řadu pozitivních příkladů z praxe. Byly však vesměs prezentovány v souvislosti s dvojím typem bakalářského studia, kdy obecně zaměření bakaláři pokračují v navazujícím studiu, zatímco profesně zaměření bakaláři by měli odcházet do praxe. Bohužel ani zástupci akademických pracovníků, ani jejich partneři z řad zaměstnavatelů neměli potřebu si vyjasnit, jak se škola vyrovná s těmi absolventy profesionálních bakalářů, kteří by se rozhodli ve studiu pokračovat. Naopak se vedla diskuse o tom, že je obtížné si představit propustnost bakalářského a navazujícího magisterského studia mezi různými školami, protože jejich přístup ke koncepci studia může být různý (bez ohledu na předvedený flexibilní model a vyjádření se k možnosti doplnit si to, co jiná vysoká škola/fakulta vyžaduje).
- › Často opakovaný názor, který se v různé podobě vracel, označil chybu české legislativy v tom, že přesně a závazně nevymezuje dva typy bakalářů: „profesního“ bakaláře, připraveného k přímému uplatnění v praxi a „teoretického“ bakaláře, připravovaného k přechodu na návazné magisterské studium. Názor byl podporován citováním modelů vysokoškolského studia v různých zemích, uváděny byly

především některé severské země a jejich binární systémy terciárního vzdělávání dávány za dobrý příklad zavádění bakalářského studia s tím, že restrukturalizace studia v těchto zemích problémy nepůsobí.

- › Někteří akademičtí pracovníci zastávali názor (který do jisté míry na myšlenky uvedené v předchozím odstavci navazoval), že profesní bakalářské studium by nemělo poskytovat university, ale výhradně vysoké školy neuniverzitní, což by přispělo i k důslednému rozlišování zaměření vysokoškolských institucí a tudíž ke zlepšení současné situace. V souvislosti s tím se také otevřel problém vyšších odborných škol a jejich úlohy v českém sektoru terciárního vzdělávání, který se nijak dále nerozebíral.
- › Kritika současného stavu, kdy titul bakalář je v širší veřejnosti stále neznámý, různé instituce státní správy mají na bakaláře různé požadavky, zaměstnavatelé nejsou v pohledu na bakaláře jednotní, byla doplněna konstruktivním názorem na to, že další výzkum strukturovaného studia je potřebný a že stejně potřebná je i odpovídající osvěta.
- › Jako ojedinělý se ozval návrh, že by bylo potřeba důrazněji rozlišovat mezi bakalářem, „průmyslovákem“ a diplomovaným specialistou.

Pozitivní názory:

- › Stručný, ale důležitý názor zdůraznil, že další zvyšování počtu studentů by se mělo odehrát především v bakalářském studiu, které bude skutečně ukončeným vysokoškolským studiem.
- › Někteří ze zástupců zaměstnavatelů uváděli zajímavé pozitivní příklady, například přijetí rámcových firemních podmínek v souladu s platnou legislativou, které nemusí nutně vytvářet rozdílné pozice pro zaměstnání bakalářů a magistrů, ale umožnit jejich různé finanční ohodnocení.

## 6.2 Spolupráce s externími partnery

Ani názory na vliv externích odborníků na vzdělávací proces nebyly podle očekávání jednotné. Opět bylo možné identifikovat dvě základní varianty názorů – ty, které současný stav spíše kritizovaly, zatímco další skupina názorů byla spíše pozitivní nebo alespoň obsahovala konstruktivní návrh, podnět ke zlepšení apod. Jak z dále uvedeného vyplývá, diskuse se soustředila zejména na praktickou výuku v rámci studia

a na problémy s ní spojené, respektive na příklady dobré praxe, aniž by se respondenti příliš zabývali jednotlivými modely studia a možnostmi a způsoby, jak do nich praktickou výuku zakomponovat.

Kritické názory:

- › Externí odborníci považují vysokoškolské studium obecně příliš akademicky zaměřené (aniž by výrazně rozlišovali mezi bakaláři a magistry), ve kterém chybí praktická výuka a stáže. Kritiku podpořili různými argumenty, které ve skutečnosti její část přenesly i na podniky a další potenciální zaměstnavatele absolventů: například zprísňené předpisy pro bezpečnost v práci snižující zájem podniků o zaměstnání studentů nebo vysoká cena za umístění studenta v praxi při studiu.
- › Velmi obecný, velmi závažný a nepřímo se dotýkající spolupráce s externími partnery byl kritický názor týkající se hodnocení výzkumné a vývojové práce vysokých škol. Upozorňoval na to, že zásadním kritériem hodnocení jsou počty knižních publikací a publikací v recenzovaných a impaktovaných časopisech, zatímco spolupráce s průmyslem, která podporuje především aplikovaný výzkum a nepřímo i kontakty využitelné ve výuce, není do hodnocení vůbec zahrnuta. Kritika se týkala i hodnotících komisí a neochoty diskutovat o změně tohoto systému.
- › Další kritický názor, který formulovali akademičtí pracovníci jako zásadní problém, se týkal praktické výuky v bakalářském studiu. Argumentaci podporovali vysokými finančními nároky na praktické studium, špatným a nemoderním vybavením laboratoří a především tím, že vysoké počty studentů bakalářského studia není možné ve smyslu praktické výuky zvládnout jak po stránce lidské kapacity, tak po stránce finanční. Dochází proto podle nich k paradoxní situaci, a sice že se praktická výuka posunuje do vyšších ročníků, tudíž do navazujícího magisterského studia, kde nižší počty studentů umožňují praktickou výuku nabídnout, zatímco v bakalářském studiu zůstává praktická výuka omezená. Z diskuse vyplývalo, že si akademičtí pracovníci problém uvědomují, ale ani do budoucna nevidí jednoduché řešení a podmiňují ho především možností získat dostatečné finanční prostředky.
- › Vysoce podnětný, i když kritický příspěvek ze strany zástupců zaměstnavatelů se týkal nedostatků znalostí absolventů pro týmovou práci, vedení pracovního kolektivu a dalších znalostí a dovedností, které nejsou součástí příslušného studovaného oboru, ale jsou nezastupitelné

ve výkonu povolání. Na to reagoval představitel akademické komunity tím, že není možné tyto další předměty/moduly do už tak velmi náročného studia doplnit a tudíž lze vylepšení podporovat pouze v rámci odborných předmětů (podporou komunikace v kolektivu, podporou prezentací studentů apod.).

- › Výše uvedený fakt, že se diskuse často stáčela na problémy financování, lze dokumentovat i na následující kritice, kterou mezi názory zařazujeme, protože je z pohledu tématiky spolupráce s externími odborníky alespoň do jisté míry relevantní: Kritizován byl způsob financování ve smyslu výše koeficientů využívaných pro rozdělování veřejných finančních prostředků prostřednictvím formule s argumentací, že technické vysoké školy jsou podhodnoceny, což kromě jiného vede k zásadnímu problému s kvalitním zajištěním výuky renomovanými externími odborníky.
- › Mezi negativa byla v řízené diskusi zařazena malá schopnost studentů nižších ročníků se v praxi orientovat a z toho plynoucí nechuť stáž absolvovat. Zmíněno bylo též podceňování praxe ze strany studentů, kteří na ni někdy nahlížejí jako na ponižující část studia. Jako velký problém se jevila relativně krátká doba bakalářského studia k tomu, aby mohla být využita pro dlouhodobější stáž v podniku (zejména pohled akademických pracovníků).
- › Další negativní stránky spolupráce se týkaly limitované možnosti akademických pracovníků věnovat se motivaci studentů k praktickému vyučování vzhledem k jejich velkému pracovnímu vytížení. A zaznělo i varování vzhledem k akademickým pracovníkům, aby nezneužívali dobré jméno své vysoké školy pro soukromou činnost v podnicích.

Kladné názory:

- › Někteří akademičtí pracovníci informovali o svých dobrých zkušenostech, týkajících se vedení praktické výuky externími odborníky a o dobrých zkušenostech s některými spolupracujícími podniky, které nabízejí exkurze a studentské stáže a jsou ochotni realizovat část praktické výuky přímo ve firmě.
- › Jako další vhodný příklad byla uvedena úspěšně fungující projektově orientovaná forma studia, při níž se školitel projektu z podniku stane externím členem fakulty. Příliš velká náročnost vedení projektů může být limitována asistencí akademického pracovníka.

- › Jako dobrá zkušenost byl uveden studentský program spolupráce podniku se dvěma technickými fakultami, který je podložen rámcovou smlouvou s každoročními dodatky. Podnik si studenty praktických studijních programů vybírá ve výběrovém řízení. V rámci programu spolupráce je zaměstnává na zkrácený úvazek, což je doplněno letní praxí po dobu 4 týdnů. V rámci praxe mohou studenti řešit své bakalářské nebo magisterské práce. Každý přijatý student má svého „patrona“, který přispívá k tomu, že se student stává členem pracovního kolektivu a často zůstává v podniku po absolutoriu. Zajímavostí je smlouva tohoto podniku zatím s jednou vysokou školou o podpoře celoživotního vzdělávání. Důvodem je zjištění podniku, že znalosti absolventů v oblasti ekonomické, právní, případně v dalších disciplínách, jsou nedostatečné a proto se podnik snaží ve spolupráci s vysokou školou u svých zaměstnanců prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání tyto nedostatky limitovat. Další zajímavostí je, že spolupráce, v jejímž rámci se každoročně praxe účastní již 80 studentů, začínala ojedinělými akcemi, kterými byly soutěže o nejlepší studentskou práci. Začínala tudíž na úrovni vedení podniku a vysoké školy, zatímco v současné době je její největší součástí vedení studentských a absolventských prací, přednášková činnost, ale také posuzování náplně jednotlivých oborů studijních programů. Podle zástupce podniku přináší spolupráce výhody oběma stranám a nemusí být prodělečná. Jako příklad uvedl podzemní laboratoř geotechniky, která přináší dobré výdělky. Prosazoval pak myšlenku obecně rozšiřovat možnosti studentů nahlédnout pokud možnost podrobně do reálného „života“ podniků.
- › Zástupci zaměstnavatelů připomínali, že při vzájemném vymezování teoretické a praktické složky bakalářského studia je potřeba brát ohled na požadavky praxe a odvolávali se na prezentovaný model globální společnosti Siemens.

### 6.3 Příklad dobré praxe

Zvláštní pozornost si zaslouží diskuse k implementaci modelu strojní fakulty ČVUT v Praze. Na rozdíl od velkého spektra názorů vyjádřených k možné implementaci teoretického modelu Boloňského procesu i modelu firmy Siemens se diskuse k tomuto modelu vyznačovala velmi konsensuálním charakterem. Identifikace variantních názorů a jejich následná analýza byla celkem snadná – většina názorů byla pozitivní a prokázala, že míra jeho širší implementace by mohla být velká. Představení modelu může sloužit za příklad dobré



praxe, zatím ovšem pouze v teoretické rovině. Lze však předpokládat, že bude v dohledné době udělena akreditace i zbývajícimu studijnímu programu (čtyřletý profesně zaměřený bakalářský studijní program), který je součástí komplexního modelu a že bude možné nové programy nabídnout studentům pro akademický rok 2010/11. Praktické důsledky jeho implementace na strojní fakultě ČVUT v Praze, případně na jiných fakultách této vysoké školy i jiných vysokých škol, které budou chtít obdobný model využít, bude možné proést postupně v následujících letech.

## 7. ZÁVĚRY

Všechny prezentované modely strukturovaného studia odpovídají principům Boloňského procesu. Znamená to, že jsou dostatečně flexibilní, umožňují studentům bakalářského cyklu odchod do praxe, ale také pokračování ve studiu, což zároveň znamená, že restrukturalizace nebyla provedena formálně. Předpokládaný odchod absolventů do praxe a odborné /praktické předměty zahrnuté do obsahu studijních programů předpokládají spolupráci s externími odborníky. Model strojní fakulty ČVUT v Praze obsahuje jeden z bakalářských studijních programů vytvořený podle požadavků profesních komor.

Možná implementace těchto modelů tedy odpovídá na výzkumné otázky formulované v části 2:

**1.a Byla restrukturalizace studijních programů na sledovaných technicky zaměřených vysokých školách provedena v souladu s principy Boloňského procesu? 1.b Šlo o formální proces nebo o skutečnou změnu obsahu studia na úrovni jednotlivých stupňů? 2. Jak na restrukturalizaci studijních programů působí, resp. jak se na ní podílejí, externí partneři?**

Z mnoha variantních názorů na implementaci strukturovaného studia, které byly v průběhu *focus groups* zaznamenány, vyplývá, že stále přetrvává velká názorová nekonzistence a že existence bakalářského studia je z mnoha důvodů diskutabilní.

Je zajímavé sledovat, že i ve vývoji vysokého školství je přeskočení některé z charakteristických vývojových etap velmi obtížné. Masifikace vysokoškolského studia vyvolala zcela jednoznačně nátlak na jeho diversifikaci, jejímž hlavním cílem bylo poskytnout nabídku stále větší a z hlediska studijních předpokladů stále více diversifikované skupině uchazečů. Většina vyspělých evropských zemí řešila/vyřešila situaci

otevřením alternativního studia (nazývaného velmi různě – profesní, neuniverzitní apod.), které bylo kratší, praktičtější orientované a vesměs velmi dobře přijímané ze strany zaměstnavatelů. Tento trend můžeme sledovat od začátku druhé poloviny minulého století stejně jako nepochybné úspěchy tzv. binárních<sup>4</sup> systémů vysokého školství.

Zaměříme-li se pouze na Evropu, můžeme konstatovat, že ve všech zemích, kromě zemí tehdejšího socialistického bloku, byla charakteristickým znakem vývoje vysokoškolského studia postupná expanze, která však zachovala, případně podpořila různorodost evropských vysokoškolských systémů. V rámci globalizace se rychle rozvíjela mobilita studentů i učitelů a zároveň byl zaznamenán snižující se zájem o studium v evropských zemích ve prospěch USA a dalších vyvinutých částí světa. Demografický vývoj, ale i nové diversifikované nároky pracovního trhu začaly ovlivňovat vysoké školy směrem k rozvoji celoživotního vzdělávání a široké nabídce studia pro uchazeče různého věku, různých potřeb a zájmů. To všechno bylo podnětem k formulaci *Sorbonnské deklarace*, která zahájila proces harmonizace evropského vysokého školství s požadavkem již výše zmíněným, a sice, že „Studenti by měli být totiž schopni vstoupit do akademického života v jakémkoliv období svého profesionálního života a na jakémkoliv různém základě.“ (Společná deklarace o harmonizaci ..., 1998) s dodatkem z *Pražského komuniké*, že „Programy vedoucí k titulu mohou mít, a skutečně by měly mít, různá zaměření a různé profily, aby vyhověly rozmanitosti požadavků jedince, akademické náročnosti i trhu práce, ...“ (Na cestě k Evropskému prostoru ..., 2001).

Těmto požadavkům ale už binární model plně nevyhovuje, zejména v těch případech, kde byla jeho koncepce taková, že sice v alternativním sektoru poskytoval velmi dobrou kvalifikaci pro zaměstnání, ale uzavíral cestu k dalšímu vzdělávání, které mohl postupně měnit se pracovním trhem, případně jiné potřeby absolventů, vyžadovat.

Snaha o vytvoření jiného, prostupného a bohatě diversifikovaného sektoru terciárního vzdělávání, jak to požaduje Boloňský proces (v českém vysokoškolském prostředí též Dlouhodobý záměr, který jeho principy plně reflektuje), je ve vývoji již někde dál, než původní binární systémy. Země, kde byly tyto systémy velmi dobře vyvinuté, se je snaží modifikovat a nacházet cesty, jak implementovat model flexibilních

<sup>4</sup> V této souvislosti je potřeba poznamenat, že výklad vývoje a existence binárních systémů je záležitost složitá a není součástí tohoto článku. Proto je použita jenom velmi zjednodušená poznámka.

studijních cest mezi studijními programy i mezi sektory a různými institucemi a limitovat všechna dosavadní omezení.

Skutečnost, že v České republice se kvantitativní rozvoj odehrál daleko překotněji, než ve vyspělých zemích západní Evropy, a že model binárního systému otevřený na počátku 90. let nebyl z řady důvodů úspěšný a zůstává dodnes nedořešený (přetrvávající problémy vyšších odborných škol), patrně stále podporuje dnes již relativně nemoderní představu, že řešením do budoucna by mělo být výrazně oddělené profesní a teoretické studium až na úroveň institucí. A tudíž vizi rozvoje terciárního vzdělávání, která byla velmi progresivní před více než padesáti lety.

Pokusme se posoudit míru implementace principů Boloňského procesu z názorů analyzovaných z diskusí v průběhu *focus groups*.

Velká část názorů na implementaci strukturovaného studia je velmi kritická a fakt, že původní předpoklady o procentu absolventů – bakalářů vstupujících na pracovní trh nejsou naplňovány prakticky vůbec, i že neúspěšnost v prvních ročnících studia klesla jenom velmi málo, může nepřímo svědčit o tom, že byla restrukturalizace v poměrně velké míře formální. Tyto názory jsou ve velké shodě s názory expertního týmu OECD, které uvádíme v posledních odstavcích části 2.1 tohoto článku.

Výrazným opakem je však příklad restrukturalizace na strojní fakultě ČVUT v Praze. Model se velmi blíží ideální situaci poskytování flexibilních studijních cest s využitím celoživotního vzdělávání, která je deklarovaná jako jeden z hlavních cílů Dlouhodobého záměru. Zároveň však může velmi dobře působit pro příznivce binárního modelu studia, protože odděluje akademicky orientované studium od studia profesního, jeho obsah je sestaven nově, není pouze formálním rozdělením původního dlouhého studijního programu a navíc je koncipován tak, aby vyhověl požadavkům praxe. Ukazuje tudíž příklad, který by v potřebných modifikacích mohly využívat prakticky všechny vysoké školy, což potvrdila i diskuse, která se po relativně bouřlivé debatě k prvním dvěma modelům dostala v případě modelu ČVUT spíše ke konsensu. Potvrzuje tedy možnou vysokou míru implementace strukturovaného studia, které principy Boloňského procesu naplňuje. Shrnout lze tedy následovně: Analýza názorů zaznamenaných v průběhu *focus groups* potvrzuje, že současná míra implementace principů Boloňského procesu je spíše malá a formální, z čehož patrně plynou výrazné kritické názory. Implementační deficit tedy ukazuje nesoulad

s cíli deklarovanými ve strategických dokumentech a skutečností. Model dobré praxe, byť zatím v teoretické podobě, je však přijímán kladně, což může do budoucna situaci rychle a pozitivně ovlivňovat.

Míra vlivu externích partnerů se na základě názorů účastníků *focus groups* jeví jako poměrně dobrá. Je pravda, že byla identifikována řada kritických názorů, které ovšem nutně vyplývaly z již nabyté zkušenosti, tudíž z již započaté spolupráce. Uvědomění si negativ může být zcela jistě cestou k pokroku. Ze získaných názorů však není jasné, zda jsou některé potíže natolik zásadní, že je nelze překonat, což by naopak vedlo k odklonu od aktivit souvisejících se spoluprací s externími partnery.

Předložený model ČVUT může reprezentovat i vysokou míru implementace účasti názoru odborníků na tvorbě studijního programu. Velký problém se ukázal neočekávaně v názoru Akreditační komise, která neakceptuje požadavek praxe na čtyřletý studijní program a zatím jeho akreditaci odmítá udělit, přestože tato koncepce nijak neodporuje principům Boloňského procesu ani českému zákonu o vysokých školách.

Shrnout lze tedy tak, že externí partneři mají vliv na tvorbu studijních programů, i když je potřeba se vyrovnat s řadou problémů. V tomto konstatování je jistá shoda s názory expertního týmu OECD, který našel řadu pozitivních příkladů, avšak v některých oblastech studia shledal spolupráci vysokých škol s externími partnery na nižší úrovni, než je obvyklé v zahraničí. Vysoké školy samy označily spolupráci se zaměstnavateli na tvorbě studijních programů jako průměrnou (Národní zpráva, 2008), v případě spolupráce na akreditaci jako malou.

Závažné je to, že implementační deficit podporují některé právní problémy (předpisy o bezpečnosti práce, pojištění studentů apod.), nevhodně nastavená pravidla pro hodnocení výzkumu a vývoje i v některých případech příliš formální a striktní požadavky Akreditační komise. Analýza názorů však přinesla řadu příkladů, které mohou působit jako dobrá praxe pro následování a které mohou do budoucna implementační deficit snižovat.

Ve smyslu položených otázek lze tedy konstatovat, že ani na jednu z nich není možné odpovědět jenom kladně. Současná situace je v systému vysokého školství rozrůzněná, ale nalezené příklady dobré praxe by mohly přispět ke změnám. Návrhem pro další práci v této oblasti by zcela jistě měla být osvětová čin-

nost, která by příklady dobré praxe náležitě rozšiřovala. Prvním krokem by mohla být diskuse o komplexním modelu strojní fakulty ČVUT v Praze, který byl přijímán vysoce pozitivně.

Některé z kritických názorů na implementaci strukturovaného studia jsou natolik závažné, že by bylo potřeba se jimi dále zabývat. Ve výsledcích projektu (závěrečná zpráva a výše zmiňovaná monografie) budou zformulovány jako návrhy na případné pokračování ve výzkumu.

Další doporučení týkající se pokračování ve výzkumu je pak možné zformulovat tak, že na kvalitativní výzkum bylo potřeba navázat monitorováním konkrétních modelů studijních programů jednotlivých fakult a posoudit reálnou míru implementačního deficitu.

Ing. Helena Šebková, CSc.  
Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.  
sebkova@csvs.cz

### Literatura:

1. Akreditační komise: Bakalářské a magisterské studijní programy. Formuláře pro zpracování žádosti o akreditaci, rozšíření akreditace a prodloužení platnosti akreditace, Praha, 2006. [online]. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/nalezitosti-zadosti-o-akreditace-jejich-rozsireni-a-prodlouzeni-platnosti-u-bakalarskych-a-magisterskych-studijnich-programu>
2. Beneš, J. (2009). Nová struktura vysokoškolského studia z pohledu kvantitativních dat. *Andragogická revue*, ročník 1, č.1.
3. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010*. Praha, srpen 2005. [online]. (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvoje-umelecke-a-dalsi-tvurci-cinnosti-pro-oblast-vysokych-skol-na-obdobi-2006-2010>)
4. *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání* (Boloňská deklarace) [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceBologna.pdf>>.
5. *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – plnění cílů* (Bergenské komuniké) [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBergen.pdf>>.
6. File, J., Weko, T., Hauptman, A., Kristensen, B., Herlitschka, S. (2006). *Czech Republic Country Note: OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Prague: Centre for Higher Education Studies.
7. Haug, G., Kirstein, J. *Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education* [online]. <[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990607TREN-D\\_I.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990607TREN-D_I.PDF)>.
8. Jindřich, T., Strážský, M., Budinská, H., Šlapková, K. (2009). Klíčové kompetence v podnikovém sektoru a kompetenční profily absolventů VŠE v Praze, Závěrečná zpráva projektu IGA 308048, VŠE v Praze.
9. Koucký J., Zelenka M. (2006, 2007). Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu. 1. a 2. zpráva. SVP PedF UK, Praha.
10. Koucký, J. (2008). Kolik máme vysokoškoláků? Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu, *AULA*, ročník 16, č.2.
11. *Národní zpráva Boloňského procesu: 2007-2009*. Praha, 2008. [online]. <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-zprava-2007-2009>>.
12. *Na cestě k Evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání* (Pražské komuniké) [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikePraha.pdf>>.
13. *Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* (Berlínské komuniké) [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBerlin.pdf>>.
14. *Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství* (Sorbonnská deklarace) [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceSorbonna.pdf>>.
15. *Spolupráce vysokých škol s výrobními a servisními podniky*, závěrečná zpráva projektu, CSVŠ. 2004
16. Šebková, H. (2008). Výzkum vlivu vládních a nevládních aktérů na Boloňský proces: od Sorbonny do Londýna. *AULA*, ročník 16, č.1. str. 10-51.
17. Šmídová, M. (2009). Podoby a překážky spolupráce technických vysokých škol a podniků očima externích spolupracovníků, *Studie z výzkumné sondy projektu SPAV, AULA*, ročník 17, č.2.
18. *The Bologna process 2020- The European Higher Education Area in the new decade* (Lovaňské komuniké) [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/?id=KomunikeLeuven>>.
19. *Towards the European Higher Education Area: Responding to the Challenges in a Globalised World* (London Communiqué) [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeLondonEN.pdf>>.

20. *Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství*. Universita Karlova, 2009. [online]. <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-7283-version1-PerspektivyUKobecnavycho-diska.pdf>>.
21. Witte, J.K. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptation of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. CHEPS, Enschede, The Netherlands.

*Resumé:*

***Implementation of Structured Studies with the Influence of Professionals from Practice***

The project title „The collaboration of technical faculties of public higher education institutions with enterprises and further experts focused on bachelor study programmes“ solved in the framework of the National research program II provides the general estimation about its content. This article deals with one of the several project's main tasks: the implementation of Bologna three level study structure and participation of external partners in both the degree programme

preparation and the real teaching process. The three models of structured studies were presented to the academics and their partners from „world of work“, who were invited to take part at the focus groups. The aim was to collect their opinions and critical comments regarding the possibility of models implementation in reality. Thy analysis of the broad variety of views enabled to asses how presented models would be accepted both by the academia and practice and to find the current implementation gap between the structured studies with the balanced and acceptable involvement of external partners towards the national policy and international documents.

