

BOLOŇSKÝ PROCES: ZDROJ VNITŘNÍCH REFORM VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ

doc. Ing. Ivana Kraftová, CSc.

Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní, Studentská 95, 532 10 Pardubice, Česká republika

Abstrakt

Implementace Boloňského procesu je zdrojem vnitřních reforem vysokého školství v jednotlivých evropských zemích, Českou republiku nevyjímaje. Utváření EHEA akcentuje mobilitu, fokusaci na studenta, kvalitu a zaměstnatelnost absolventů, včetně propojování EHEA a ERA.

Článek představuje stručnou analýzu vybraného okruhu problémů vážících se na vymezování kompetencí v rámci univerzitních studijních programů v kontextu s probíhajícím Boloňským procesem.

V článku je věnována pozornost druhům a úrovním kompetencí v kontextu s Dublinskými deskriptory a EQF. Přitom je nutno podtrhnout dynamičnost kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností a schopností.

Klíčová slova

EHEA, Boloňský proces, ECTS, kompetence, kvalita univerzitního vzdělávání

1. Úvod

Evropské univerzitní vzdělávání prodělává v posledních desetiletích zásadní změnu. Integrované procesy ekonomické se promítají do života jednotlivých států, národů. V druhé polovině 20. století se hledá cesta jak posílit roli evropských univerzit s jejich bohatou tradicí v zájmu zvyšování prosperity a konkurenceschopnosti Evropy v rámci celého světa.

Jsmo svědky a účastníky jedinečného procesu propojování dosud více méně izolovaných center vzdělanosti při vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (dále jen „EHEA“), jenž má být v návaznosti na deklaraci evropských ministrů školství a v souladu s probíhajícím Boloňským procesem ustanoven do roku 2010.

Od poloviny 90. let se i na českých univerzitách, do té doby víceméně elitních vysokých škol s akademicky zaměřeným studiem s nezbytně omezenými a velmi selektivními kapacitami (Koucký, Kovařovic, 2007), výrazně změnila situace. Došlo k růstu počtu studentů na jednotlivých vysokých školách, zvýšil se počet univerzit a jejich fakult, nabídka terciárního vzdělávání byla rozšířena o značný počet neuniverzitních soukromých vysokých škol a vyšších odborných škol.

Za východisko a základ tzv. Boloňského procesu implementovaného postupně do života univerzit a vysokých škol Evropy je považována Boloňská deklarace, pomineme-li Sorbonnskou deklaraci o rok starší. Při jejím naplňování hrají významnou roli pravidelná setkání ministrů školství evropských zemí. Jejich přehled viz tabulka 1).

Tabulka 1: Historické mezníky Boloňského procesu

název aktu podle místa konání	doba konání
Sorbonnská deklarace	květen 1998
Boloňská deklarace - 26 států Evropy vč. ČR	červen 1999
Pražské komuniké	květen 2001
Berlínské komuniké	září 2003
Bergenské komuniké	květen 2005
Londýnské komuniké	květen 2007

Fundamentální myšlenky Boloňského procesu jsou ve své podstatě ryzí, jednoduché a velkorysé. Lze je rozdělit na ty, které jsou spojeny s jeho samotným zrodem, a ty, které ho dále rozšiřují a zvyšují jeho dopad na vysokoškolské vzdělávání na evropském kontinentu – viz schéma 1.



Schéma 1: Výchozí a rozšiřující myšlenky Boloňského procesu

Lze konstatovat, že implementace Boloňského procesu je zdrojem vnitřních reforem vysokého školství v jednotlivých evropských zemích, Českou republiku nevyjímaje.

2. Vzdělávání jako celoživotní proces

Pražské komuniké považuje celoživotní učení za základní prvek EHEA, a to v souvislosti s chápáním evropské společnosti a ekonomiky jako na znalostech založené tak, jak je vymezuje Lisabonská strategie EU.

Celoživotní vzdělávání má (Pražské komuniké, 2001):

- na jedné straně přispět **ke zvyšování konkurenceschopnosti evropské ekonomiky** v rámci celého světa,
- na druhé straně má přispívat ke **zlepšování sociální soudržnosti, rovných příležitostí a kvality života.**

V databázi OECD (OECD, 2004) jsou mimo jiné zanesena data zachycující vývoj podílu obyvatel s terciárním stupněm vzdělání měřena GER¹.

Údaje OECD vypovídají o značné dynamice nárůstu počtu zapsaných studentů v terciárním vzdělávání v ČR při srovnání průměrného ročního nárůstu. Ten v letech 1991-1999 činil 1,25 procentního bodu, v letech 1999-2002 již 3 procentní body a mezi roky 2002-2004 4 procentní body. Hodnotou roku 2004 však stále nedosahuje ČR regionálního průměru (tj. průměru střední a východní Evropy), který v roce 2004 vykazuje OECD na úrovni 54 %.

2.1 Problém udržitelnost náročnosti univerzitního vzdělávání

Dosahovaná vyšší úroveň vzdělání je pozitivní trend, pokud je tento aspekt nazírán obecně. Odráží nejen nárůst poznatků, které člověk pro svůj život, zejména profesní, potřebuje; souvisí se zvyšováním kvality života, je v jistém smyslu i odrazem fylogeneze druhu homo

¹ Gros Enrolment Ratio, tj. počet osob zapsaných v dané úrovni vzdělávání vztaheno k určitému věku a vyjádřeno jako % populace v dané věkové skupině pro tuto úroveň vzdělání.

sapiens. Na druhou stranu nelze nevidět i platnost Gaussovy křivky normálního rozdělení vztaženou na schopnosti populace v oblasti vzdělávání.

V této souvislosti se stává problémem udržitelnost náročnosti univerzitního vzdělávání, neboť nenaplnění této stránky věci by bylo v přímém rozporu s vnímáním vzdělání jako konkurenční výhody, jako nutné podmínky dynamického růstu bohatství společnosti (Kraftová, 2006).

K řešení tohoto problému lze využít zejména těchto přístupů:

- zavedení strukturovaného vysokoškolského vzdělání (bakalář – magistr – doktor)
- důsledné oddělení náročnosti studia zejména bakalářské a magisterské úrovně
- vnímání bakalářského studia jako prvního stupně ukončeného vysokoškolského vzdělání trhem práce
- chápání vyšších odborných škol jako profesně orientovaných subjektů terciárního vzdělávání, jejichž náročnost studia nedosahuje úrovně bakalářského.

2.2 ECTS jako nástroj EHEA

Mezi výchozí teze Boloňského procesu patří „vytvoření a zavedení ECTS“² s jejich základními funkcemi, resp. charakteristikami: umožnit alokovat, kumulovat a převádět kvantitativní zátěž na studenta v rámci příslušných úrovní studijních programů, a tak umožňovat mobilitu studentů mezi různými univerzitami využívajícími ECTS.

Je ale nutno zdůraznit, že jde pouze a jen o kvantitativní přístup. Kvalitativní hodnocení studenta se provádí zpravidla absolutní klasifikační stupnicí, kterou užívá většina univerzit v České republice. Vedle toho je v rámci ECTS vyvinuta i relativní klasifikační stupnice založená na statistickém hodnocení vycházejícím z Gaussova normálního rozdělení četností.

Alokace, kumulativnost a převoditelnost ECTS kreditů vnášejí jistý řád nejen do koncepce studijních programů a studijních oborů, ale do samotných předmětů.

Ve výše uvedeném se implicitně jako potenciální funkce skrývá i jedna nanejvýš důležitá, a to **zajišťování kvality vzdělávání**. Schéma č. 2 se snaží zachytit vazbu mezi kvantitativní a kvalitativní stránkou působení ECTS, který může být chápán i jako projev dialektického zákona přerůstání kvantity v kvalitu. Graf implicitně vnímá ECTS jako systém soustřeďující se na studenta z hlediska jeho zátěže, učebních výstupů i hodnocení kvantity a kvality výkonu.

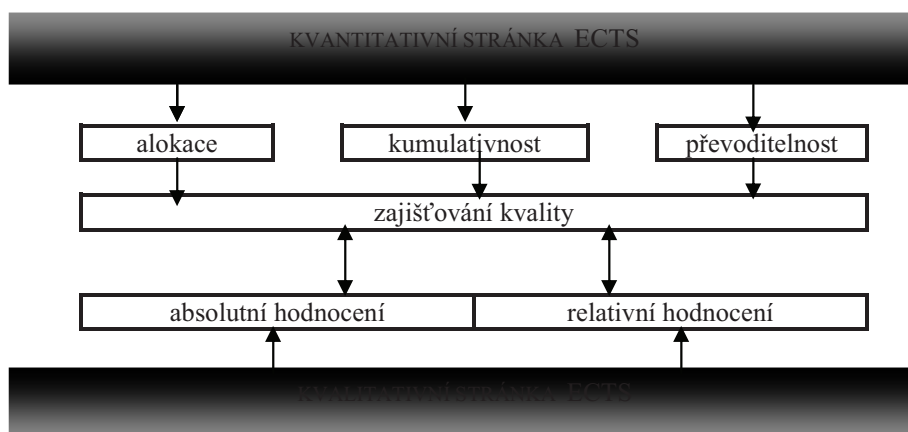


Schéma 2: ECTS jako pojítka kvantitativní a kvalitativní stránky vzdělávacího procesu

² European Credit Transfer System, jindy European Credit Transfer and Accumulation System

3. Výsledky učení a kompetence

Klíčovou otázkou se stává realizace žádoucích učebních výstupů a nabytí potřebných kompetencí, aby se student stal absolventem příslušného studijního programu, resp. studijního oboru.

Kompetence jsou znalosti, dovednosti a know-how použité a zvládnuté v dané pracovní situaci. **Kvalifikace** jsou formální vyjádření profesních způsobilostí zaměstnance. Jsou uznávány na národní nebo odvětvové úrovni. Expertní skupina služeb Evropské komise radí, že by kvalifikace na každé úrovni měly být popsány v termínech tří druhů **výsledků učení**: znalostí; dovedností; širších kompetencí popsaných jako osobní a odborné výsledky. Učební výstupy, resp. výsledky učení jsou pochopitelně velmi úzce spjaty jak se zátěží na studenta, tak se způsobilostmi (kompetencemi), které má absolvent nabýt. (Evropská komise, 2005):

V jistém slova smyslu jsou výsledky učení a získané kompetence neoddělitelné, mohli bychom hovořit o **výsledcích učení jako nositelích kompetencí**. To konec konců vyplývá i z definice, kterou pro „learning outcomes“ užívá poslední návrh ECTS Guide (EC DG, 2007)

„Výsledky učení reprezentují dynamickou kombinaci znalostí, porozumění, dovedností a širších kompetencí (schopností a přístupů). Ty mohou být specifické a generické podle předmětu.....

.... Vysoké školy jsou v procesu definování výsledků učení (znalostí, dovedností a širších kompetencí) pro jejich kvalifikace, programy a předměty a vztahují je k úrovním a úrovnovým deskriptorům specifikovaných v národním, sektorovém a celoevropském rámci.“

Kompetence přitom nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti s ním spojené.

Při aplikaci dvou rozlišovacích kritérií – vazby na předmět a podstaty, resp. formy – lze kompetence klasifikovat, jak ukazuje schéma 3.

Kriterium: vazba na předmět	Kriterium: podstata a forma
GENERICKÉ (všeobecně akademické)	VĚDOMOSTI
a) instrumentální kompetence, tj. schopnosti kognitivní, metodologické, technologické, lingvistické	DOVEDNOSTI
b) interpersonální kompetence, tj. sociální dovednosti (sociální interakce kooperace)	SCHOPNOSTI
c) systémové kompetence, tj. schopnosti a dovednosti jako např. kombinace v porozumění, vnímavost k poznatkům, dříve nabyté instrumentální a interpersonální kompetence	a) osobní
SPECIFICKÉ (předmětově specifické)	- samostatnost - odpovědnost - komunikace (sdělování) - sociální schopnosti - schopnost učit se - argumentace - obhajoba názoru - řešení problémů - vytváření úsudků
Jsou vázány na obor činnosti a odlišovány podle úrovně.	b) odborné
	Jsou vázány na obor činnosti a odlišovány podle úrovně.

Schéma 3: Klasifikace kompetencí podle 2 kritérií

3.1 Dublinské deskriptory a EQF při vymezování kompetencí

Při vymezování kompetencí hrají významnou roli jednak Dublinské deskriptory, přijaté v rámci Boloňského procesu pro koordinaci vysokoškolského vzdělávání, jednak European Qualification Framework (EQF), který na návrh Evropského parlamentu a Rady přijala Evropská komise 5.9.2006, mají propojit „počáteční“ a „další“ celoživotní vzdělávání. (Evropská komise, 2005)

Členské země EU se zavázaly „napojit“ své národní systémy uznávání kvalifikací s EQF do roku 2009, v ČR se v současnosti přepokládá zahájení prací na národním kvalifikačním rámci pro oblast vysokého školství. Jistě není bez zajímavosti porovnat heslovité obecné vymezení kompetencí obou přístupů – Dublinských deskriptorů a Evropského rámce kvalifikací. Přehled podává tabulka 2.

Tabulka 2: Srovnání vymezení kompetencí Dublinskými deskriptory a EQF

Dublinské deskriptory	EQF (European Qualifications Framework)
znalosti a porozumění	znalosti
užití znalostí a porozumění	dovednosti
utváření názorů	osobní a profesionální kompetence
komunikace (sdělování)	samostatnost a odpovědnost
dovednosti učit se	kompetence učit se
	komunikační a sociální kompetence
	odborná a profesní kompetence

Evropský rámec kvalifikací (EQF) shrnuje kompetence pro vysokoškolskou úroveň kvalifikace bakalář ve stupni 6, pro úroveň magistr ve stupni 7 a pro úroveň doktor ve stupni 8. Jejich porovnání, které prokazuje gradaci kompetencí, ilustruje tabulka 3.

Tabulka 3: Porovnání kompetencí úrovně 6,7,8 EQF

6	7	8
bakalář	magistr	doktor
podrobné teoretické a praktické znalosti, dovednosti a kompetence spojené s oborem učení nebo práce, z nichž některé jsou v popředí daného oboru	samostatně řízené, teoretické a praktické učení, z nichž některé je v popředí znalostí ve specializovaném oboru	systematické zvládnání vysoce specializovaného oboru znalostí
používání znalostí k nalézání a obhajování argumentů	řízení změn ve složitém prostředí	schopnost kritické analýzy, evaluace a syntézy nových a složitých myšlenek
k řešení problémů a k vytváření úsudků, které berou v úvahu sociální a etickou problematiku.	schopnost integrovat znalosti a formulovat úsudky beroucí v úvahu sociální a etickou problematiku a povinnosti	schopnost vymyslet, navrhnout, realizovat a přizpůsobit závažné výzkumné procesy
výsledky vhodné pro odborný přístup vykonávaný ve složitém prostředí	základ pro originalitu ve vytváření a/nebo aplikování myšlenek, často ve výzkumném kontextu	vedení lidí při vytváření nových a tvůrčích přístupů, které rozšiřují nebo znovu definují existující znalosti či odbornou praxi

4. Závěr

Pravděpodobně jsme vskutku nejen svědky, ale i aktéry historické proměny evropských univerzit, založené na Boloňském procesu. Orientace na kvalitu je zřejmá z řady deklarací představitelů nejvyšší úrovně. ECTS, včetně vymezení výsledků učení a relevantních kompetencí, se stává nezbytnou součástí přístupu k výuce každého jednotlivého akademického pracovníka. Ignorance toho by sice byla možná, avšak u flexibilního, inovacím přístupného a pozitivním otevřeným myšlením nadaného akademického pracovníka nezdůvodnitelná, navíc vysoce neefektivní, ba retardační.

Zůstává ještě jedna významná otázka, vztahující se k orientaci vysokoškolského vzdělání: má být svou podstatou „profesní“ či „akademické“? Pražské komuniké vyzývá vysoké školy „k rozvoji studijních programů, jež kombinují akademickou kvalitu se vztahem k trvalé zaměstnanosti.“

K tomu přistupují další aspekty:

- počáteční vzdělání má nezastupitelnou funkci při rozvíjení schopnosti a ochoty učit se po celý život,
- v důsledku dynamického rozvoje vědecko-technických poznatků se stále snižuje délka adekvátnosti získané kvalifikace dané profesi,
- sociologové podtrhují projevující se trend ke změně profese v průběhu života, který je v přímé souvislosti se zaměstnatelností jedince na trhu práce,
- podstatným charakteristickým rysem kompetencí jakožto souhrnu vědomostí, dovedností a schopností je dynamičnost.

Z uvedeného jednoznačně vyplývá, že odklon od „akademického“ k ryze „profesnímu“ vzdělávání by ve svém důsledku mohlo znamenat snížení míry flexibility a adaptability s ohledem na nedostatečně široký vzdělanostní potenciál jedince. Ekonomické i společenské důsledky takového stavu jsou pak zřejmé.

Evropská komise spatřuje modernizaci evropských univerzit jako cestu vedoucí k vytvoření nejen EHEA, ale rovněž Evropského výzkumného prostoru (ERA). Univerzity v tomto směru představují enormní potenciál, který může zásadně přispět k posílení konkurenceschopnosti evropského hospodářského prostoru. Evropská komise určila devět nových oblastí (Finanznachrichten, 2006), které znamenají impuls pro evropské univerzity na cestě k utváření ekonomiky založené na vědeckých poznatcích. „Každá univerzita by měla najít rovnováhu mezi vzděláváním, výzkumem a inovacemi, které nejlépe odpovídají její roli v příslušném regionu a zemi.“

Literatura

- ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System, Education and Culture DG, Brussels, 17 June 2007 (draft)
Europa Braucht modernere Universitaten. Finanznachrichten 10/11 2006, p. 51-53
Evropská komise: Pracovní dokument zaměstnanců komise k Evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení. Brusel, 8. 7. 2005 SEC 957
Kraftová, I., 2006. Pozice a úloha univerzity v celoživotním vzdělávání v současnosti. In Sborník příspěvků Analýza dalšího profesního vzdělávání v Pardubickém kraji. Pardubice: Institut rozvoje evropských regionů, str. 22-31.
Koucký, J., Kovařovic, J., 2007. Nová rizika a nové příležitosti. Perspektivy středního vzdělávání. In Příloha UN 23-24/2007.
OECD, 2004 Education at a Glance. www.oecd.org
Na cestě k EHEA (Pražské komuniké, 2001)

Ivana Kraftová

THE BOLOGNA PROCESS: A SOURCE OF INTERNAL REFORMS IN HIGHER EDUCATION

Summary

The European university education passes through a fundamental change in last decades. Economic integration processes project into life of particular states, nations. In the second half of the 20th century, is searched a way to intensify a role of the European universities with their rich tradition in the interest of increasing Europe prosperity and competitiveness in the whole world framework.

Fundamental ideas of the Bologna process are pure, easy and tolerance in principle. We can divide them in basic, initial (i.e. understandable and comparable system, two main levels/cycles – bachelor and master, creation and implementation of the ECTS, support of student and academic staff mobilities, cooperation in quality assurance, enforcement of European dimension), and extension (lifelong learning, diploma supplement, European qualification framework incl. national frameworks, doctoral education as the third level, interconnection of EHEA and ERA, joint degrees, quality standards and their implementation).

Since the half of 90th of last century in the Czech Republic, has grown the number of students at particular universities, increased the number of universities and their faculties; the offer of tertiary education has been extended with number of non-university private higher schools and higher professional schools markedly.

The reached higher level of education is a positive trend, if this aspect is regarded in general. However, we must see also a validity of the Gaussian distribution in connection with an population ability in education area. And more, a decrease of university education would be in direct discrepancy with understanding education as a competition advantage, as a necessary condition of dynamic growth of society welfare.

The creation and implementation of the ECTS belong to initial ideas of the Bologna process. One of the most important functions – the education quality assurance – is closed implicitly among its three basic functions (allocation, cumulativeness, and transferability).

A key question stays the providing desired learning outcomes and acquirement of needed competencies to be a graduate of a study programme, respectively a study specialisation. In certain sense, the learning outcomes and acquired competencies are inseparable. We could speak on the learning outcomes as competency holders. The Dublin descriptors, created in the Bologna process for a coordination of higher education, as well European Qualification Framework play an important role at competency determination.

The ECTS, including definition of learning outcomes and relevant competencies, are getting a needful part of an approach of each academic staff to teaching. The Prague communiqué challenges universities to develop study programmes, which combine academic quality and permanent employability. A divergence from “academic” to pure “professional” education could mean as a result an increasing rate of flexibility and adaptability regarding deficiently wide education potential of a person. Economic, as well social consequences of such a situation are obvious.

The European Commission sees the modernisation of the European universities as a way leading not only to the EHEA creation, but too the ERA creation. In this sense, the universities present an enormous potential, which can contribute markedly to strengthen competitiveness of the European economic area.

Recenzent/Reviewer:

prof. Ing. Petr Němeček, DrSc.
Brno University of Technology
Faculty of Business and Management
Kolejní 4
612 00 Brno, Czech Republic
E-Mail: nemecek@fbm.vutbr.cz