

Studie

TVORBA NÁRODNÍCH KVALIFIKAČNÍCH SOUSTAV VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH STÁTECH A V ČR V NÁVAZNOSTI NA EVROPSKÝ RÁMEC KVALIFIKACÍ PRO CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A KVALIFIKAČNÍ RÁMEC EVROPSKÉHO PROSTORU VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Komparativní studie

Jan Kohoutek, Jiří Závada

ÚVODEM

Přijetím *Boloňské deklarace* v červnu roku 1999 se signatářské země Boloňského procesu zavázaly m.j. k „přijetí systému srozumitelných a srovnatelných diplomů vysokoškolského vzdělání ... v zájmu toho, aby se zvýšila možnost zaměstnání Evropanů a mezinárodní konkurenceschopnost systému evropského vysokého školství“ [1]. V uplynulých čtyřech letech byl vývoj takto chápaného systému diplomů na evropské úrovni determinován tvorbou a přijetím *Kvalifikačního rámce Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* a obecněji koncipovaného návrhu *Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání*. Obsah obou koncepčních dokumentů staví signatářské země Boloňského procesu před nutnost zpracování národních kvalifikačních soustav vysokoškolského/terciárního vzdělávání v kontextu národní soustavy kvalifikací dané země a to tak, aby byla zajištěna kompatibilita s oběma zastřešujícími evropskými rámci. Jak ukazuje inventarizace výsledků procesu implementace národních kvalifikačních soustav vysokoškolského/terciárního vzdělávání provedená Řídící skupinou Boloňského procesu v roce 2007 pro ministerský summit v Londýně, tento proces, na rozdíl např. od zavádění strukturovaného studia, neprobíhá zcela bez obtíží, o čemž svědčí i skutečnost, že v případě 33 signatářských zemí (z celkového počtu

46) se implementace národní kvalifikační soustavy vysokoškolského/terciárního vzdělávání nachází ve stadiu diskusí, resp. rozpracování pilotního návrhu [2]. Druhá z uvedených fází implementace se týká též České republiky, ve které v roce 2007 dochází k tvorbě struktury *Národní soustavy kvalifikací ČR* a její součástí *Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR*.¹ Cílem této studie je navržení struktury *Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání* jako součástí *Národní soustavy kvalifikací* ve vazbě na oba výše uvedené evropské rámce, a to s využitím příkladů dobré praxe ze zemí, ve kterých jsou již národní soustavy kvalifikací v praxi implementovány.

¹ Termín *Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání* byl zvolen především s ohledem na terminologii Zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, tak aby zdůraznil přímou obsahovou souvislost s *Národní soustavou kvalifikací*, jejíž součástí *Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání* je. Z tohoto důvodu (harmonizace národní terminologie) byl termín *Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání* autory studie upřednostněn před termínem *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání*, s nímž je ekvivalentní. V mezinárodním kontextu je pak *Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání* přiřazována k zastřešujícímu *Kvalifikačnímu rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* a k *Evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní vzdělávání*.

1. Proces tvorby mezinárodních kvalifikačních rámců: Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání a Kvalifikačního rámce Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání

1.1. Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání: pojetí a cíle

Mezníkem v procesu vytváření *Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání* (EQF Rámce) se stalo přijetí příslušného návrhu Evropskou komisí 5. září 2006 [3]. Přijetím tohoto návrhu EQF Rámce byl završen konzultační proces, který probíhal od 5. července 2005, kdy byl oficiálně zveřejněn *Pracovní dokument zaměstnanců komise o Evropském rámci kvalifikací pro celoživotní vzdělávání* [4] jako podklad pro následné rozsáhlé konzultace a diskuse. Právě tento pracovní dokument posloužil po provedených konzultacích jako základ pro uvedení návrh EQF Rámce, kterým se dále bude zabývat Evropská rada a Evropský parlament. Projednání a schválení návrhu EQF Rámce těmito dvěma vrcholnými institucemi EU se očekává do konce roku 2007. Předpokládá se, že členské státy EU přizpůsobí EQF Rámci své národní soustavy kvalifikací do roku 2009, což umožní studentům, zaměstnavatelům a dalším zainteresovaným účastníkům počátečního a dalšího vzdělávání používat EQF Rámec jako referenční nástroj pro srovnávání úrovně kvalifikací získaných v různých zemích a v rámci různých systémů vzdělávání a odborné přípravy. EQF Rámec bude moci být dále využit jako nástroj pro interpretaci, který bude objasňovat souvislosti mezi národními kvalifikacemi a jednotlivými národními systémy.

Protože konečný text EQF Rámce nebyl dosud zveřejněn, nezbyvá než jeho charakteristiku uvádět podle příslušné tiskové zprávy [5] a zmiňovaného *Pracovního dokumentu zaměstnanců komise*. V tiskové zprávě se především uvádí, že návrh EQF Rámce je jedním z výsledků programu *Vzdělávání a odborná příprava 2010*, který byl zřízen po zasedání Evropské rady v Lisabonu v roce 2000 a jehož plnění bylo požadováno i v rámci zasedání Evropské rady v letech 2005 a 2006. Návrh EQF Rámce byl vytvořen na základě rozsáhlých konzultací s členskými státy, sociálními partnery a jinými zúčastněnými stranami. Návrh EQF Rámce dále představuje součást *Lisabonské strategie*, tedy aktivit, které navrhla Evropská komise na podporu

úsilí členských států při dosahování cílů sociálního a hospodářského rozvoje v březnu 2000. V textu pracovního dokumentu k EQF Rámci se zdůrazňuje, že základní strukturou evropského rámce kvalifikací je osm kvalifikačních úrovní, jejichž charakteristiky jsou zakládány na vzdělávacích výstupech – bez ohledu na soustavu, v jejímž kontextu byla konkrétní kvalifikace získána. Kvalifikační úrovně návrhu EQF Rámce tedy překonávají tradiční zaměření na vstupy vzdělávání (tj. dobu trvání vzdělávacího procesu, typ vzdělávací instituce, kvalifikace pedagogů, materiální podmínky vzdělávání aj.) a zaměřují se na výstupy, tj. studijní výsledky a osvojené kompetence. Svým důrazem na vzdělávací výstupy pak návrh EFQ Rámce podporuje hlubší shodu mezi potřebami pracovního trhu (z hlediska znalostí, dovedností a kompetencí) a nabídkou vzdělávání a odborné přípravy, usnadňuje uznávání neformálního a informálního vzdělávání², a taktéž usnadňuje přenos a uplatňování kvalifikací mezi různými zeměmi a systémy vzdělávání a odborné přípravy [6].

Podrobněji jsou kvalifikace každé z 8 úrovní EQF Rámce vyjádřeny třemi typy vzdělávacích výstupů: *znalostmi, dovednostmi a kompetencemi v širším smyslu (zahrnujícími osobní a profesní kompetence)* [7]. Skutečnost, že každá kvalifikační úroveň EQF Rámce je popsána těmito třemi typy vzdělávacích výstupů, které lze obecně vztahovat ke kvalifikacím a rámcům kvalifikací obvykle používaným v Evropě, poskytuje národním odborníkům a příslušným orgánům

² V *Glosáři Pracovního dokumentu zaměstnanců komise k evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení* se uvádějí následující definice formálního, neformálního a informálního učení:

Formální učení: Učení, které probíhá v organizovaném a strukturovaném prostředí (ve škole, v zařízení profesní přípravy nebo na pracovišti) a je výslovně označeno jako učení (pokud jde o cíle, čas nebo prostředky). Formální učení je z hlediska toho, kdo se učí, záměrné. Obvykle vede k certifikaci.

Informální učení: Učení vyplývající z každodenních činností prováděných v práci, v rodině nebo ve volném čase. Není organizované, ani strukturované pokud jde o cíle, čas nebo prostředky. Informální učení je ve většině případů z hlediska toho, kdo se učí, nezáměrné. Obvykle nevede k certifikaci.

Neformální učení: Učení, které je integrováno do plánovaných činností, jež nejsou výslovně označovány jako učení (pokud jde o cíle, čas a prostředky), obsahují však významný učební prvek. Neformální učení je z hlediska toho, kdo se učí, záměrné. Obvykle nevede k certifikaci.

možnost přiřadit každou národní vzdělávací úroveň k určité úrovni EQF Rámce. Doplnkové a vysvětlující informace jsou pak poskytovány proto, aby objasnily způsob, jakým se mají úrovně EQF Rámce vztahovat k existujícím tématům a rámcům formálního vzdělávání a profesní přípravy. Obecný přehled 8 kvalifikačních úrovní, tvořících strukturu EQF Rámce, [4] je prezentován v tabulce 1.

„Jakožto nástroj na podporu celoživotního vzdělávání EQF Rámec zahrnuje všeobecné vzdělávání, vzdělávání dospělých, odborné vzdělávání a přípravu, jakož i vysokoškolské vzdělávání. Jeho osm úrovní pokrývá celou škálu kvalifikací, od kvalifikací získaných při ukončení povinného vzdělávání po kvalifikace udělené na nejvyšší úrovni akademického a profesního či odborného vzdělávání a přípravy“ [5]. V tomto

Tabulka 1

Úrovně Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání

Úroveň EQF	Obecná charakteristika
1	Kvalifikace na úrovni 1 uznávají základní všeobecné znalosti a dovednosti a schopnost vykonávat jednoduché úkoly pod přímým dohledem v uzpůsobeném prostředí. Vývoj schopnosti učit se vyžaduje podporu (tutora). Nejedná se o kvalifikace specifické pro určité povolání a často o ně usilují ti, kdo nemají žádnou kvalifikaci.
2	Kvalifikace na úrovni 2 uznávají omezený rozsah znalostí, dovedností a širších kompetencí, které jsou v podstatě konkrétní a mají všeobecnou povahu. Dovednosti jsou používány pod dohledem v kontrolovaném prostředí. Učící se lidé mají částečnou odpovědnost za své vlastní učení. Některé z těchto kvalifikací jsou specifické pro určité povolání, většina z nich však uznává všeobecnou přípravu na práci a studium.
3	Kvalifikace na úrovni 3 uznávají široké všeobecné znalosti a oborově specifické praktické a základní teoretické znalosti, uznávají také schopnost vykonávat úkoly pod řízením. Učící se lidé přejímají zodpovědnost za své vlastní učení a mají omezené praktické zkušenosti v určitém aspektu práce nebo studia.
4	Kvalifikace na úrovni 4 uznávají významné oborově specifické praktické a teoretické znalosti a dovednosti. Uznávají též schopnost používat odborné znalosti, dovednosti a kompetence, samostatně řešit problémy a dohlížet na jiné pracovníky. Učící se lidé projevují samostatnost při řízení svého učení a mají praktické zkušenosti z práce nebo studia jak v obvyklých, tak ve výjimečných situacích.
5	Kvalifikace na úrovni 5 uznávají široké teoretické a praktické znalosti, včetně znalostí relevantních pro určitou oblast učení nebo povolání. Uznávají též schopnost používat znalosti a dovednosti při vypracovávání strategických řešení dobře definovaných abstraktních nebo konkrétních problémů. Dovednosti v učení poskytují základ pro samostatné učení a kvalifikace čerpají ze zkušeností z provozní interakce v práci nebo ve studiu, včetně řízení lidí a projektů.
6	Kvalifikace na úrovni 6 uznávají podrobné teoretické a praktické znalosti, dovednosti a kompetence spojené s oborem učení nebo práce, z nichž některé jsou v popředí daného oboru. Tyto kvalifikace uznávají též používání znalostí k nalézání a obhajování argumentů, k řešení problémů a k vytváření úsudků, které berou v úvahu sociální a etickou problematiku. Kvalifikace na této úrovni zahrnují výsledky vhodné pro odborný přístup vykonávaný ve složitém prostředí.
7	Kvalifikace na úrovni 7 uznávají samostatně řízené, teoretické a praktické učení, z nichž některé je v popředí znalostí ve specializovaném oboru, který poskytuje základ pro originalitu ve vytváření a/nebo aplikování myšlenek, často ve výzkumném kontextu. Tyto kvalifikace uznávají též schopnost integrovat znalosti a formulovat úsudky beroucí v úvahu sociální a etickou problematiku a povinnosti a také odrážejí zkušenosti se řízením změn ve složitém prostředí.
8	Kvalifikace na úrovni 8 uznávají systematické zvládnutí vysoce specializovaného oboru znalostí a schopnost kritické analýzy, evaluace a syntézy nových a složitých myšlenek. Uznávají též schopnost vymyslet, navrhnout, realizovat a přizpůsobit závažné výzkumné procesy. Kvalifikace též uznávají zkušenosti s vedením lidí při vytváření nových a tvůrčích přístupů, které rozšiřují nebo znovu definují existující znalosti či odbornou praxi.

Uvedený obecný přehled kvalifikačních úrovní EQF Rámce vypovídá o značně širší tematické struktuře EQF Rámce, čemuž odpovídá i konstatování, že:

ohledu nejde jen o náhodné jednorázové posouzení vyplývající z textu tiskové zprávy, ale naopak o výsledek dlouhodobého úsilí. Už v *Maastrichtském komuniké*

ze 14. prosince 2004 o budoucích prioritách zvýšené evropské spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě (VET) se ministři odpovědní za VET v 32 evropských zemích, evropští sociální partneři a Evropská komise dohodli na upřednostnění tvorby otevřeného a flexibilního evropského rámce kvalifikací, který bude poskytovat společné vodítko pro usnadnění uznávání a přenositelnosti kvalifikací zahrnující jak odborné vzdělávání a přípravu, tak všeobecné (sekundární a vysokoškolské) vzdělávání. Návrh EQF Rámce v pojetí jeho gestorů a tvůrců tak aspiruje na úlohu integračního meta-rámce, který zahrne do své koncepce i kvalifikační EHEA Rámec navržený v kontextu Boloňského procesu. Cílem procesu tvorby EQF Rámce je vytvořit jediný rámec uznávaný ve všech evropských zemích. Tento cíl je však nutno chápat jako cíl perspektivní, který neodpovídá současnému stavu vyznačujícím se paralelní existencí EQF Rámce a spolu s ním i samostatného *Kvalifikačního rámce Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* (EHEA Rámce).

1.2 Kvalifikační rámec Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání: pojetí a cíle

Závazek ministrů reformovat národní vysokoškolské systémy tak, aby se vyznačovaly strukturou srozumitelných a srovnatelných diplomů vysokoškolského vzdělání, obsažený v *Boloňské deklaraci*, je možno považovat za samý počátek snah o tvorbu rámce vysokoškolských kvalifikací na evropské úrovni. Definice základních rozdílů mezi 1. a 2. cyklem strukturovaného studia pak posloužila jako východisko pro zastřešující *Kvalifikační rámec Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* (EHEA Rámec). Samotnému procesu tvorby EHEA Rámce předcházelo několik iniciativ na národní (tvorba národních kvalifikačních rámců v Irsku, Dánsku, Velké Británii) a mezinárodní úrovni. Na mezinárodní úrovni se jednalo o aktivity v rámci projektů *Trans-European Evaluation Project* a *Tuning Educational Structures in Europe* a zejména pak aktivity Joint Quality Initiative, jako sdružení agentur pro zajišťování kvality cekem 12 evropských zemí, resultující ve zpracování první verze *Dublinkých deskriptorů* v březnu roku 2002 [8]. *Dublinké deskriptory*, jako soustava úrovnových deskriptorů udávající obecné kompetence absolventů 1., 2. a 3. cyklu, byly vypracovány za účelem iniciace debaty o možnostech komparace zejména bakalářského a magisterského studia v evropském měřítku [9]. V březnu 2003 byl pak

v Kodani pod názvem *Struktury kvalifikací v evropském vysokém školství* pořádán tematický seminář, jehož závěry vč. podkladové zprávy³ byly využity ministry signatářských zemí Boloňského procesu pro formulaci příslušných závěrů Berlínského komuniké. Výzvu ministrů, obsaženou v Berlínském komuniké, aby signatářské země Boloňského procesu „vypracovaly soustavy srovnatelných a kompatibilních kvalifikací pro své systémy vysokoškolského vzdělávání, jež by se pokusily popsat kvalifikace z hlediska pracovní zátěže, úrovně, studijních výstupů, kompetencí a profilu“ a závazek „vypracovat pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání zastřešující rámec kvalifikací“ [10] je pak možno chápat jako formální začátek procesu tvorby zastřešujícího EHEA Rámce.

Na svém zasedání počátkem března 2004 Řídící skupina Boloňského procesu schválila zřízení pracovní skupiny za účelem koordinace prací na tvorbě EHEA Rámce. Předsednictví této pracovní skupiny, ke které se připojila řada expertů, bylo svěřeno Dánsku. Zpráva pracovní skupiny pod názvem a *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* byla poprvé zveřejněna v prosinci 2004 a 13.–14. ledna 2005 byla diskutována na semináři v Kodani pořádaném za tímto účelem. Revidovaný text zprávy byl pak v únoru 2005 předložen Řídící skupině Boloňského procesu, zařazen jako podklad pro květnový ministerský summit v Bergenu, během kterého byl jako EHEA Rámec oficiálně schválen [11]. Bergenské komuniké dále obsahovalo požadavek, aby do roku 2010 signatářské země Boloňského procesu zpracovaly své národní kvalifikační soustavy tak, aby tyto soustavy byly kompatibilní s EHEA Rámcem [12].

Požadavek na vznik EHEA Rámce nebyl iniciován nahodile. Hlavním cílem jeho tvorby bylo zajištění skutečné transparentnosti vysokoškolských systémů jednotlivých evropských zemí prostřednictvím přijetí jednotného souboru pravidel popisu kvalifikací, jež tyto systémy ve své struktuře zahrnují. Sjednocená pravidla popisu kvalifikací obsažená v EHEA Rámci též poslouží jako vodítko pro zpracování národních kvalifikačních soustav, dále napomohou uznávání kvalifikací, posílení mobility občanů a v neposlední

³ V originále *Qualifications Structures in European Higher Education – Consideration of Alternative Approaches for Clarifying Cycles and Levels in European Higher Education Qualifications*.

STUDIE

řadě též vyšší efektivitě mechanismů zajišťování kvality při jejich uplatňování na národní či mezinárodní úrovni [13].

Pokud jde o svoji strukturu, EHEA Rámec obsahuje celkem 3 cykly (se započtením krátkého cyklu do struktury 1. cyklu) a k nim přiřazené úroňňové deskriptory a počty kreditů ECTS. V tomto ohledu je důležité zdůraznit, že *jako úroňňové deskriptory EHEA Rámce jsou převzaty a využity Dublinské deskriptory.*

Celkovou strukturu EHEA Rámce pak udává tabulka 2 [11]⁴.

⁴ Proces tvorby EHEA Rámce, vč. všeobecných principů tvorby a uplatňování národních kvalifikačních soustav v souvislosti s rozvojem mechanismů zajišťování kvality, je podrobněji analyzován ve studii *J. Závady Rámce vysokoškolských kvalifikací a zajišťování kvality vysokých škol*, otištěné ve zvláštním čísle Auly 2005.

Tabulka 2

Struktura úroňňí Kvalifikačního rámce Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání

Úroveň EHEA Rámce	Deskriptor úroňňí/Dublinský deskriptor	Počet kreditů ECTS
Krátký cyklus (v 1. cyklu)	Kvalifikace, které znamenají ukončení vysokoškolského krátkého cyklu (v prvním cyklu), jsou přiznávány studentům, kteří: - prokázali znalosti a porozumění v oblasti studia, jež staví na všeobecném sekundárním vzdělání a je typicky na úrovni vyznačující se využitím pokročilých studijních pomůcek; tyto znalosti poskytují základ pro obor činnosti či povolání, osobnostní rozvoj a další studium za účelem dokončení prvního cyklu; - umějí aplikovat znalosti a porozumění v kontextech povolání; - mají schopnost identifikovat a používat data k formulaci odpovědí na správně definované konkrétní a abstraktní problémy; - umějí komunikovat o svém porozumění poznatkům, o svých dovednostech a aktivitách s kolegy, nadřízenými a klienty; - ovládají umění učit se a uplatňují je v dalším studiu s určitou mírou samostatnosti.	Přibližně 120 kreditů ECTS
1. cyklus	Kvalifikace, které znamenají ukončení <i>prvního cyklu</i> , jsou přiznávány studentům, kteří: - prokázali znalosti a porozumění v oblasti studia, jež staví na všeobecném sekundárním vzdělání a je typicky na úrovni vyznačující se využitím pokročilých studijních pomůcek a určitými aspekty vykazujícími pokročilé znalosti jejich studijního oboru; - umějí aplikovat své znalosti a porozumění způsobem, který prokazuje profesionální přístup k jejich práci nebo povolání a mají kompetence typicky prokazované prostřednictvím nacházení a zdůvodňování argumentů a řešení problémů v jejich studijním oboru; - mají schopnost shromažďovat a interpretovat relevantní data (obvykle v jejich studijním oboru), aby podpořili úsudky, které obsahují reflexi relevantních sociálních, vědeckých nebo etických problémů; - umějí komunikovat o informacích, ideách, problémech, jejich řešení s odborníky a laiky; - rozvinuli učební dovednosti potřebné k tomu, aby mohli pokračovat v dalším studiu s vysokou mírou samostatnosti.	Zpravidla zahrnuje 180–240 kreditů ECTS
2. cyklus	Kvalifikace, jež znamenají ukončení druhého cyklu, jsou přiznávány studentům, kteří: - prokázali znalosti a porozumění, jež rozšiřují a/nebo prohlubují znalosti typicky spojované s prvním cyklem, a vytváří tak bázi nebo příležitost pro originalitu ve vyvíjení a/nebo aplikování idejí, často ve výzkumném kontextu; - umějí aplikovat své znalosti a porozumění a schopnost řešit problémy v novém nebo neobvyklém prostředí v širších (nebo multidisciplinárních) kontextech vztahovaných k jejich studijnímu oboru; - mají schopnost integrovat znalosti, zvládat komplexitu a formulovat úsudky z nekompletních nebo omezených informací, ale také reflektovat sociální a etickou odpovědnost spojenou s aplikací jejich znalostí a úsudků; - umějí komunikovat jasně a nedvojsmyslně o dosažených závěrech i o poznacích a důvodech, které je dokládají, s odborníky a laiky; - disponují učebními dovednostmi, které jim dovolují pokračovat ve studiu způsobem, jež může být v rozsáhlé míře samostatně řízený nebo autonomní.	Zpravidla zahrnuje 90–120 kreditů ECTS s minimem 60 kreditů na úrovni 2. cyklu

3. cyklus	Kvalifikace, jež znamenají ukončení <i>třetího cyklu</i> , jsou přiznávány studentům, kteří: <ul style="list-style-type: none"> - prokázali systematické pochopení studijního oboru a mistrovské zvládnutí dovedností a metod výzkumu, který je spojen s tímto oborem; - prokázali schopnost chápat, navrhovat, zavádět a upravovat podstatné výzkumné procesy s vědeckou integritou; - přispěli prostřednictvím originálního výzkumu, který rozšiřuje hranice znalostí, k dosažení podstatných výzkumných výsledků, z nichž některé jsou na úrovni zasluhující národní nebo mezinárodní recenzované zveřejnění; - jsou schopni kritické analýzy, vyhodnocení a syntézy nových komplexních idejí; - umějí komunikovat se svými kolegy, širší akademickou komunitou a celou společností o problémech svých oblastí zkoumání; - projevují očekávanou schopnost podporovat v akademickém a profesním kontextu technologický, sociální nebo kulturní pokrok ve společnosti znalostí. 	Není specifikováno*
-----------	--	---------------------

* V případě třetího cyklu je obecně definována jen délka studia v rozmezí 3-4 let.

Přijetím návrhu EQF Rámce a EHEA Rámce vzniká potřeba interpretace jejich struktur – tj. zejména úrovní 5-8 EQF Rámce a cyklů 1-3 EHEA Rámce – tak, aby při jejich implementaci na národní úrovni jednotlivých zemí pokud možno nedocházelo k nežádoucím přesahům a nepřesnostem majících za následek omezenou komplementaritu národních kvalifikačních soustav s oběma zastřešujícími evropskými rámci. Tato interpretace je uvedena v následující části studie.

1.3 Souvislosti EQF Rámce a EHEA Rámce v Boloňském procesu

Jak již bylo zmíněno, EHEA Rámec byl přijat během ministerské konference konané v Bergenu v květnu 2005. Ratifikace EHEA Rámce ministry signatářských zemí Boloňského procesu byla výsledkem prací prováděných v předchozích letech na základě závazku ministrů obsaženém v Berlínském komuniké z roku 2003. V textu pracovního dokumentu k EQF Rámci se výslovně uvádí, že „Pokud jde o spojení mezi EHEA a EQF [Rámcem] ... je velmi důležité zajistit komplementaritu mezi globálním rámcem pro EHEA a navrhovaným širším rámcem kvalifikací pro celoživotní učení zahrnujícím všeobecné i odborné vzdělávání a přípravu, který je nyní vytvářen v Evropské unii i v ostatních zúčastněných zemích“ [7]. Podrobná definice úrovní 5-8 EQF Rámce je uvedena v tabulce 3, přičemž kurzívou je označen obecný vztah mezi úrovněmi EQF Rámce a cykly EHEA Rámce. Úroveň 5 EQF Rámce tedy odpovídá úrovni boloňského krátkého cyklu (v rámci 1. cyklu), úroveň 6 EQF Rámce

odpovídá úrovni boloňského 1. (bakalářského) cyklu, úroveň 7 EQF Rámce odpovídá úrovni boloňského 2. (magisterského) cyklu a úroveň 8 EQF Rámce odpovídá úrovni boloňského 3. (doktorského) cyklu.

Analyzujeme-li strukturu, a zejména pak definice úrovní 5-8 EQF Rámce (tab. 3) EQF a cyklů EHEA Rámce (tab. 2) z hlediska jejich komplementarity, docházíme k závěru, že příslušné úrovně EQF Rámce, resp. cykly EHEA Rámce jsou, při započtení krátkého cyklu EHEA Rámce, navzájem komplementární. V této souvislosti stojí za zmínku skutečnost, že vzhledem k obsazení úrovní 4-6 *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED)* – tj. úrovní postsekundárního vzdělávání, terciárního vzdělávání nerezultujícího v udělení titulu Ph.D. a terciárního vzdělávání rezultujícího v udělení titulu Ph.D. – ve struktuře cyklů 1-3 EHEA Rámce nenastává rozpor mezi strukturou, resp. definicemi úrovní 5-8 EQF Rámce a úrovněmi 4-6 klasifikace ISCED.

K odlišným závěrům ohledně komplementarity struktur EQF a EHEA Rámce však docházíme, zaměříme-li se na *formulace deskriptorů jednotlivých úrovní EQF Rámce* – viz úrovně 5-8 tabulky 12⁵ v příloze. Tyto formulace sice zahrnují charakteristiky deskriptorů EHEA Rámce (Dublinské deskriptory), avšak v poněkud pozměněné podobě. Důvodem tohoto stavu je skutečnost, že formulace deskriptorů úrovní EQF Rámce se

⁵ Tabulka 12 je převzata z *Pracovního dokumentu zaměstnanců komise o Evropském rámci kvalifikací pro celoživotní vzdělávání* [4].

odlišují od deskriptorů úrovně vyvíjených specificky pro potřeby vysokého školství, protože EQF Rámec také zahrnuje profesní vzdělávání a odbornou přípravu (VET) včetně nejvyšších úrovní. Tento přístup, který je nevyhnutelný, pokud EQF má být rámcem skutečného celoživotního vzdělávání, byl odsouhlasen zainteresovanými účastníky procesu na konferenci o EQF Rámci konané v Budapešti v únoru 2006 [5].

Skutečnost potvrzující opodstatněnost rozdílů mezi formulacemi deskriptorů úrovně EQF Rámce a EHEA Rámce můžeme považovat za příspěvek k diskusi o stupni konvergence a divergence ve formulacích deskriptorů, ke které docházelo po vydání návrhu EQF Rámce mezi tvůrci obou kvalifikačních rámců. Na straně tvůrců EHEA Rámce se na této diskusi podílela Řídící skupina Boloňského procesu a její

Tabulka 3

Podrobná definice úrovní 5–8 EQF Rámce

<p>Úroveň 5 Kvalifikace na úrovni 5 obvykle následují po ukončení post-sekundárního vzdělávacího programu, například učňovství spolu s navazující praxí v příslušném oboru. Vyšší technici a manažeři dosahují těchto kvalifikací, které často překlenují sekundární a terciární vzdělávání a profesní přípravu. <i>Vysokoškolské kvalifikace na této úrovni jsou spojovány s „krátkým cyklem“ (v rámci prvního cyklu) kvalifikací v soustavě vytvořené v rámci Boloňského procesu a jsou často podporovány moderními učebními pomůckami.</i> Dosažení kvalifikace na úrovni 5 poskytuje přístup k vysokoškolským programům na úrovni 6 (často s výjimkou některých studijních programů), k zaměstnání ve vysoce odborné práci nebo ke kariérnímu postupu prostřednictvím zlepšeného uznání pracovních schopností. Tyto kvalifikace mohou také poskytovat přímý přístup k pracovním rolím, které vyžadují vykonávání manažerských povinností.</p>
<p>Úroveň 6 Učení pro kvalifikace úrovně 6 obvykle probíhá ve vysokoškolských institucích. Učení na úrovni 6 staví na učení v sekundárním vzdělávání, je podporováno moderními učebními pomůckami a obvykle zahrnuje některé aspekty, které jsou v popředí příslušného oboru studia. Kvalifikací úrovně 6 dosahují lidé pracující jako vzdělání odborníci nebo v odborných manažerských pozicích. <i>Kvalifikace úrovně 6 jsou spojovány s prvním cyklem kvalifikací ve vysokoškolském vzdělávání v soustavě vytvořené v rámci Boloňského procesu.</i> Kvalifikace úrovně 6 poskytují přístup k profesním zaměstnaneckým příležitostem a jsou často vstupními kvalifikacemi pro kariéru v odborné a manažerské práci. Kvalifikace úrovně 6 také poskytují přístup k dalším studijním příležitostem ve vysokoškolském vzdělávání.</p>
<p>Úroveň 7 Formální učení pro kvalifikace úrovně 7 obvykle probíhá ve specializovaných vysokoškolských institucích a zahrnuje znalosti a porozumění, které jsou založeny na tom, co je obvykle spojováno s úrovní 6, a co je na úrovni 7 rozšiřováno a/nebo zvyšováno. Odvětvové a profesní organizace nabízejí uznávání učení získaného na této úrovni v pracovním prostředí. Těchto kvalifikací dosahují služebně starší pracovníci a manažeři. <i>Kvalifikace úrovně 7 jsou spojovány s druhým cyklem kvalifikací ve vysokoškolském vzdělávání v soustavě vytvořené v rámci Boloňského procesu.</i> Kvalifikace úrovně 7 nabízejí přístup k zaměstnání nebo ke kariérnímu postupu ve specializovaném (nebo úzce souvisejícím) oboru. Otevírají také přístup k dalšímu specializovanému vysokoškolskému studiu.</p>
<p>Úroveň 8 Učení probíhá ve vysoce specializovaném oboru. Studium pro tyto kvalifikace probíhá většinou ve specializovaných vysokoškolských institucích. Studenti dosahující kvalifikace na úrovni 8 prokazují systematické porozumění oboru studia a zvládnutí dovedností a metod výzkumu spojených s tímto oborem. <i>Kvalifikace úrovně 8 jsou spojovány s třetím cyklem kvalifikací ve vysokoškolském vzdělávání v soustavě vytvořené v rámci Boloňského procesu.</i> Učení na této úrovni je většinou nezávislé na formálních učebních programech a probíhá prostřednictvím samostatně iniciovaných činností vedených jinými odborníky vysoké úrovně. Kvalifikace úrovně 8 nabízejí přístup k zaměstnaneckým příležitostem ve specializovaných oborech a kariérní postup těm, kdo jsou zapojeni v povoláních vyžadujících výzkumné dovednosti, vědeckou práci a vůdčí schopnosti.</p>

součást Boloňská pracovní skupina pro kvalifikační rámce zabývající se vysokoškolským akademickým vzděláváním. Na druhé straně se diskuse účastnili představitelé Generálního direktorátu Evropské komise pro vzdělávání a kulturu, který se prostřednictvím příslušných pracovních skupin zaměřuje na vytváření EQF Rámce v kontextu Lisabonské strategie. Kompatibilita EHEA a EQF Rámce byla posouzena v dokumentu Boloňské pracovní skupiny pro kvalifikační rámce [14] a též ve stanovisku ESIB k Evropským kvalifikačním rámcům [15].

Podle stanoviska ESIB je jak EHEA Rámec, tak EQF Rámec kvalifikací navržen jako meta-rámec, čímž je umožněna kompatibilita základní struktury obou rámců a to tak, že referenční úrovně 1–4 EHEA Rámce odpovídají referenčním úrovním 5–8 EQF Rámce. Vzhledem k rozdílnému rozsahu obou rámců (EHEA Rámec se vztahuje pouze k vysokoškolskému sektoru se zaměřením na vzájemné vztahy vysokoškolských kvalifikací, EQF Rámec pokrývá všechny vzdělávací sektory vč. vzájemných vztahů kvalifikací mezi těmito sektory) je však důležité mít neustále na mysli, že referenční úrovně 5–8 EQF Rámce nemohou zahrnovat výlučně jen boloňské cykly (úrovně 1–4 EHEA Rámce), ale musí zahrnout také kvalifikace z jiných sektorů vzdělávacího systému (profesní nevysoko-

školské vzdělávání). Dále je nutno zmínit, že současné deskriptory úrovně 5–8 EQF Rámce se svým rozsahem a obsahem částečně odlišují od Dublinských deskriptorů, a tedy též úrovnových deskriptorů EHEA Rámce – viz tabulka 4 sumarizující zařazení Dublinských deskriptorů (podtržený text) v úrovních 5–8 EQF Rámce [16]. Tento významný rozdíl odráží skutečnost, že boloňské cykly představují jen jedny z několika možných typologií kvalifikací, které mohou být využity jako deskriptory úrovně 5–8 EQF Rámce.

Dle stanoviska ESIB jsou EHEA Rámec a EQF Rámec komplementární ve smyslu záměrů a cílů, pro které byly navrženy. Zachování této komplementarity je podstatné pro evropské vysokoškolské systémy a vyžaduje účinnou účast zemí participujících na Boloňském procesu za účelem dalšího rozvoje a implementace EQF Rámce. Oproti tomu existují rozdíly v geografickém rozšíření obou rámců; jestliže EHEA Rámec se týká signatářských zemí Boloňského procesu, EQF Rámec se zaměřuje na 25 členských států EU a 7 dalších zemí. ESIB zdůrazňuje, že je nutno adekvátně podporovat ty signatářské země Boloňského procesu, v nichž nepůsobí programy SOCRATES a které zamýšlejí implementovat národní kvalifikační rámec kompatibilní s EQF Rámcem a/nebo kreditní systém pro celoživotní vzdělávání.

Tabulka 4

Komplementarita Dublinských deskriptorů/deskriptorů EHEA Rámce a deskriptorů úrovně 5–8 EQF Rámce

Úroveň 5	Úroveň 6	Úroveň 7	Úroveň 8
Používat rozsáhlé teoretické a praktické znalosti, které jsou často specializované v rámci oboru, a projevit povědomí o limitech znalostního základu.	Používat podrobné teoretické a praktické znalosti oboru. Některé znalosti jsou v popředí oboru a budou zahrnovat kritické chápání teorií a principů.	Používat specializované teoretické a praktické znalosti, z nichž některé jsou v popředí znalostí v oboru. Tyto znalosti tvoří základ originality v rozvíjení a/nebo aplikování myšlenek. Projevit kritické povědomí o problematice znalostí v oboru.	Kriticky analyzovat, evaluovat a syntetizovat nové a složité myšlenky, které jsou na nejpokročilejší hranici a vysoce specializované. Rozšiřovat nebo znovu definovat existující znalosti a/nebo profesní praxi v oboru nebo na styčné ploše mezi obory.
Vytvářet strategické a tvůrčí odpovědi při zkoumání řešení dobře definovaných konkrétních a abstraktních problémů. Projevit přenášení teoretických a praktických znalostí do řešení problémů.	Projevit zvládnutí metod a nástrojů ve složitém a specializovaném oboru. Vymýšlet a podporovat argumenty pro řešení problémů. Demonstrovat inovace v metodách používaných pro řešení problémů.	Integrovat znalosti z nových nebo interdisciplinárních oborů k vytváření vědecky založené diagnózy problémů. Vytvářet si úsudek na základě neúplných nebo omezených informací. Rozvíjet nové dovednosti v reakci na objevující se znalosti a techniky.	Zkoumat, koncipovat, navrhovat, realizovat a přizpůsobovat projekty, které vedou k novým znalostem a k novým postupům řešení. Projevit kritickou analýzu, evaluaci a syntézu nových a složitých myšlenek.

STUDIE

<p>Samostatně zvládat v práci nebo ve studiu projekty, které vyžadují řešení problémů, přičemž existuje mnoho faktorů, z nichž některé se vzájemně ovlivňují a vedou k nepředvídatelným změnám v kontextu. Řídit jiné lidi a kontrolovat vlastní výkony a výkony jiných. Koučovat jiné pracovníky/učící se a rozvíjet týmový výkon. Projevovat kreativitu ve vytváření projektů.</p>	<p>Přijmout odpovědnost za administrativní plán, management prostředků a týmů v pracovním a studijním kontextu, který není stabilní a vyžaduje řešení složitých problémů. Je zde mnoho vzájemně působících faktorů, které znamenají, že změny v kontextu jsou nepředvídatelné. Ukázat tvořivost v rozvíjení projektů a ukázat iniciativu v řízení procesu. Vzdělávat ostatní pracovníky/učící se a rozvíjet týmový výkon.</p>	<p><u>Projevovat vůdčí schopnosti a inovaci v pracovním a studijním kontextu, který není dobře známý a vyžaduje řešení problémů zahrnujících mnoho vzájemně se ovlivňujících faktorů, z nichž některé se mění a činí tak kontext složitý a nepředvídatelný.</u> Kontrolovat strategický výkon týmů.</p>	<p><u>Projevovat významné vůdčí schopnosti, inovace a samostatnost v pracovním i studijním kontextu, který je složitý, nepředvídatelný a neobvyklý a vyžaduje řešení problémů, jež zahrnují mnoho vzájemně se ovlivňujících faktorů, z nichž některé se mění a nelze je anticipovat.</u></p>
<p><u>Projevovat samostatné řízení svého učení a znalost sebe sama, včetně diagnózy vzdělávacích potřeb.</u></p>	<p><u>Důsledně hodnotit vlastní učení a identifikovat vzdělávací potřeby, pro něž je nutné absolvovat další učení.</u></p>	<p><u>Projevovat samostatnost v řízení učení.</u></p>	<p>Projevovat schopnost trvalé angažovanosti ve vytváření nových myšlenek a postupů a vysokou míru porozumění vzdělávacím procesům.</p>
<p><u>Sdělovat myšlenky dobře strukturovaným a logickým způsobem svým spolupracovníkům, vedoucím a zákazníkům s použitím kvalitativních a kvantitativních informací.</u> <u>Vyjadřovat vnímavý internalizovaný osobní světový názor odrážející závazky k ostatním.</u></p>	<p><u>Sdělovat kvalitativní a kvantitativní informace, myšlenky, problémy a řešení jak odborníkům, tak laickým posluchačům s použitím řady technik</u> Vyjadřovat vnímavý internalizovaný osobní světový názor manifestující solidaritu s ostatními.</p>	<p><u>Sdělovat výsledky, metody a podpůrná zdůvodnění projektů odborníkům a laickým posluchačům s použitím různých technik.</u> Podrobně zkoumat a přemýšlet o společenských normách a vztazích a jednat tak, aby se změnily.</p>	<p><u>Autoritativně komunikovat s rovnocennými protějšky v odborné obci.</u> Podrobně zkoumat a přemýšlet o společenských normách a vztazích a vést akce na jejich změnu.</p>
<p>Projevovat zkušenosti z funkční interakce v oboru. <u>Formulovat odpovědi na abstraktní a konkrétní problémy.</u> Dělat si úsudek na základě znalostí příslušných sociálních a etických otázek.</p>	<p>Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce ve složitém prostředí. <u>Shromažďovat a interpretovat příslušné údaje v oboru pro řešení problémů.</u> <u>Dělat si úsudek na základě sociálních a etických otázek, které vznikají v práci a během studia.</u></p>	<p>Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce v řízení změn ve složitém prostředí. <u>Řešit problémy integrováním složitých pramenů znalostí, které jsou někdy neúplné, a v novém a neznámém kontextu.</u> <u>Odpovídat na společenské, vědecké a etické problémy, s nimiž se setkává při práci nebo studiu.</u></p>	<p>Mít zkušenosti z pracovní interakce se schopností strategického rozhodování ve velmi složitém prostředí. <u>Kriticky analyzovat, evaluovat a syntetizovat nové a složité myšlenky a strategická rozhodnutí založená na těchto postupech.</u> <u>Činností podporovat společenský a etický růst.</u></p>

Ve stanovisku ESIB se rovněž poznamenává, že aplikace přístupu zohledňující výstupy ze vzdělávání je pro EQF Rámec podstatná, a to jak za účelem dosažení vyšší mobility mezi odlišnými sektory vzdělávání, tak za účelem dosažení kompatibility mezi EHEA a EQF Rámcem. V tomto ohledu, dle stanoviska ESIB, všichni relevantní účastníci vzdělávacího procesu (tj. zejména vláda, vzdělávací instituce, studenti

a sociální partneři) musí být souhrnně zainteresováni do procesu implementace EQF Rámce.

1.4 Další možný rozvoj EHEA Rámce

Skutečnost, že EHEA Rámec byl – v podobě *Dub-linských deskriptorů* – již v Bergenu v květnu 2005 schválen, však neznamená, že by se neměl dále zdo-

konalovat. *Dublinské deskriptory* například neobsahují výraznější rozlišení profesní a akademické orientace zejména v krátkém cyklu a v 1. cyklu studia. Stejně tak, vzhledem k absenci „dlouhého“ cyklu, *Dublinské deskriptory* neobsahují úrovně deskriptory 5–6letého magisterského studia. Tyto limity současné struktury EHEA Rámce by měly být při jeho dalším rozvoji koncepčně řešeny.

2. Tvorba národních kvalifikačních soustav v ČR

2.1 Tvorba Národní soustavy kvalifikací ČR

Národní soustava kvalifikací ČR (NSK ČR) je vyvíjena ve vazbě na mezinárodní zastřešující EQF Rámec⁶ na základě projektu MŠMT *Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání*. Pověřeným řešitelem projektu je Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), který spolupracuje s dalšími organizacemi, zejména s Treximou Zlín⁷. NÚOV při tvorbě NSK ČR využívá též mezinárodních zkušeností spojených zejména s pokračujícími pracemi na rozvoji EQF Rámce Evropské komise, s pracemi v oblasti kvalifikací probíhající v OECD, ale také v kontextu činnosti Evropského střediska pro rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP). Ze studií o kvalifikacích vytvářených na podnět OECD jsou využívány zejména případové studie Irska. Představitelé irských organizací zabývajících se kvalifikacemi se rovněž osobně podíleli na aktivitách NÚOV směřujících k vytvoření NSK ČR a účastnili se i příslušných konferencí⁸.

NSK ČR je tak vytvářena se záměrem obsazení celého spektra kvalifikací na 8 úrovních odpovídajících základnímu, střednímu a vysokoškolskému vzdělávání, s důrazem na další vzdělávání a jeho vazby na počáteční vzdělávání v perspektivě celoživotního

učení. Hlavním smyslem tvorby a uplatňování takto pojímané NSK ČR je zabezpečit uznávání kvalifikací různého typu, tj. formální, neformální i informální kvalifikace, získávaných nejen ve školách a dalších vzdělávacích institucích, ale i v institucích průmyslu a služeb, na základě získávání zkušeností v práci a v neposlední řadě také doma cestou samostudia.

O NSK ČR je podrobně pojednáno v Zákoně č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* (dále Zákon), který byl v březnu 2006 schválen Parlamentem ČR [18] s platností od srpna 2007. Zákon mj. stanovuje, strukturu a obsah NSK ČR a především podrobně rozvádí, jak a kým se má uskutečňovat uznávání kvalifikací. Předpokládá se, že NSK ČR bude dále vytvářena na tomto legislativním základě – tj. zatím až na úroveň středního školství včetně – do konce roku 2007. Tvorba charakteristik kvalifikací vyšších úrovní, včetně kvalifikací vzdělávání na vyšších odborných školách a vzdělávání na vysokých školách, bude realizována v následujících měsících a letech⁹ v rámci zpracování a implementace *Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání*.

V současné fázi rozvoje NSK ČR se usiluje o to, aby se zejména střední školy zapojily ve větší míře do poskytování dalšího vzdělávání. V šesti krajích tak vzniknou sítě středních škol, které budou vedle počátečního vzdělávání poskytovat i programy dalšího vzdělávání. Obdobné sítě již existují ve dvou krajích a stanou se místem ověřování procesu uznávání výsledků předchozího učení, tedy znalostí, dovedností a kompetencí, které jedinec získal např. v různých kurzech, samostudiem či při výkonu pracovních činností.

Pro potřeby uznávání budou vytvořeny hodnotící standardy pro 20 oborů, na jejichž základě budou

⁶ Zohledňující Lisabonskou strategii EU.

⁷ Informace o NSK ČR jsou obsaženy v publikaci NÚOV *Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání*. Národní ústav odborného vzdělávání. Praha, září 2006.

⁸ Viz Referáty na 3. konferenci NÚOV (říjen 2005) s názvem *Pro měny základního a středního školství v souvislostech*. <<http://et2010.cz/eu-odborne.php?idk=12>> [17].

⁹ Pojmy „počáteční vzdělávání“ a „další vzdělávání“ jsou vymezeny v § 2 Zákona následovně: „V tomto zákoně se rozumí a) *počátečním vzděláváním* předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání, vzdělávání v konzervatoři a vyšší odborné vzdělávání, uskutečňované podle zvláštního právního předpisu v mateřských školách, základních školách, středních školách, konzervatořích a vyšších odborných školách, a studium v akreditovaných studijních programech uskutečňovaných podle zvláštního právního předpisu vysokými školami nebo jejich součástí, b) *dalším vzděláváním* vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním.

výsledky předchozího učení ověřovány. Pro uvedené činnosti budou připraveni pedagogičtí pracovníci škol zapojených do projektu. Uvedený proces již získal odezvu ve sdělovacích prostředcích.¹⁰

2.2 Tvorba Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR

Z mechanismu implementace *Kvalifikačního rámce Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* (EHEA Rámce) obsaženého v Bergenském komuniké vyplývá závazek, že účastnické země Boloňského procesu, pokud již tak neučinily, do konce roku 2007 zahájí a do roku 2010 ukončí tvorbu a implementaci svých národních soustav vysokoškolských kvalifikací (resp. národních kvalifikačních soustav terciárního vzdělávání) tak, aby byla zajištěna kompatibilita s EHEA Rámcem. Obecně je možno říci, že proces tvorby národních soustav vysokoškolských/terciárních kvalifikací v jednotlivých zemích je determinován charakteristikami vazeb (konvergence, kompatibilita) těchto národních soustav vysokoškolských/terciárních kvalifikací k celoevropským rámcům i dalším národním soustavám.

Pro Českou republiku, jako signatářskou zemi Boloňského procesu, z uvedeného vyplývá potřeba provedení potřebných příprav a zabezpečení postupného vytváření a implementace *Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR* (NSKTV ČR).

Za účelem naplnění tohoto cíle vysokoškolské politiky by tedy, teoreticky vzato, bylo dostačující vytvořit samostatnou NSKTV ČR formálně a obsahově kompatibilní s EHEA Rámcem. Avšak, vzhledem ke skutečnosti, že NSKTV ČR je koncipována jako samostatná část NSK ČR, je v procesu tvorby NSKTV ČR taktéž bezpodmínečně nutné zajistit komplementaritu se soubornou NSK ČR, a to tak, že NSKTV ČR rámcově obsáhne úrovně 5–8 NSK ČR. Tímto způsobem bude zajištěno jak naplnění strategicko-koncepčního cíle české vysokoškolské politiky tak formální a obsahová souvislost NSK ČR s EQF Rámcem a též EHEA Rámcem. Co je však neopominutelné: Při zajišťování komplementarity se soubornou NSK ČR musí tvor-

ba NSKTV ČR neustále zohledňovat a být v souladu s průběžně zdokonalovaným zastřešujícím EHEA Rámcem. Tvorba NSKTV ČR musí proto reflektovat i dosud nevyřešený problém EHEA Rámce, tj. rozlišování profesní a akademické orientace v rámci deskriptorů jednotlivých úrovní, zvláště pak na úrovni 1. cyklu a krátkého cyklu (obsaženého v 1. cyklu). V tomto ohledu je tedy možno říci, že při tvorbě NSKTV ČR je nezbytné jako základní faktor zohlednit způsob strukturace NSKTV ČR, tj. co do počtu úrovní a charakteristiky úrovnových deskriptorů.

Pro splnění cílů uvedené strategické koncepce, tj. vytvořením a implementace NSKTV ČR do roku 2010, je pak nadále zapotřebí shromažďovat a analyzovat informace o paralelně vytvářených/již existujících národních kvalifikačních soustavách /rámcích vč. analýzy jejich charakteristiky, vzájemné komparace a formulace závěrů o optimálních přístupech k tvorbě NSKTV ČR. Kromě vhodné inspirace zejména ze země s obdobnou charakteristikou vysokoškolského, resp. terciárního vzdělávání je při procesu tvorby NSKTV ČR zapotřebí vycházet ze současných systémových strategicko-koncepčních cílů a priorit, vč. predikovaných vývojových trendů do roku 2010¹¹, a pochopitelně z již existujícího zastřešujícího EHEA Rámce (nadále rozvíjeného v kontextu Boloňského procesu) a též EQF Rámce Evropské unie.

3. Tvorba národních kvalifikačních soustav ve Velké Británii,¹² Irsku a Dánsku

3.1 Důvody analýzy národních kvalifikačních soustav Velké Británie, Irsko, Dánska

Pro zajištění komplementarity zejména se zastřešujícím EHEA Rámcem je, při vývoji NSKTV ČR, však též

¹⁰ Kvačková, Radka. Hledá se způsob, jak známkovat bez škol. In: *Akademie*, s. 1. Lidové noviny, 26. 5. 2006.

¹¹ Podrobná analýza současných strategicko-koncepčních cílů a priorit českého terciárního vzdělávání zahrnující predikci vývoje do roku 2010 (deklarovaného ukončení tvorby EHEA) představuje samostatné výzkumné téma nad rámec této studie. V kontextu tvorby NSKTV ČR se jedná především o vhodnou diverzifikaci terciárního vzdělávání v relaci na kvantitativní systémovou expanzi (masifikaci) a požadavky trhu práce, a s tím související zajištění dostupnosti mezi jednotlivými vzdělávacími sektory (vysokoškolské, vyšší odborné vzdělávání) a cykly vč. uznávání kvalifikací a částí studia.

¹² S výjimkou Skotska.

vhodné přihlídnout ke způsobům tvorby národních rámců vysokoškolských/terciárních kvalifikací těch zemí, kde již tyto rámce existují. Na základě porovnání základních charakteristik struktury těchto rámců je možné postihnout možné příklady dobré praxe a jimi se inspirovat. Ze zemí se zkušeností s tvorbou národních kvalifikačních soustav byla vybrána Velká Británie (Anglie, Wales a Severní Irsko), Irsko a Dánsko. Co se týče charakteristik kvalifikačních rámců vybraných zemí, bude účelné uvést vždy především ty, které jsou pro každou danou zemi zvláště typické. V případě Anglie, Walesu a Severního Irsku bude proto vhodné se zaměřit na podrobné charakteristiky deskriptorů kvality, v případě Irsku na vyjádření koncepce vysvětlující účely a významy kvalifikačních rámců, v případě Dánska pak na postižení souladu tamního rámce s charakteristickými rysy a terminologií Boloňského procesu.

3.2 Proces tvorby národních kvalifikačních soustav ve Velké Británii

Velkou Británii je možno považovat za průkopníka ve vytváření a uplatňování kvalifikačních soustav. Příčinou rozvoje národních kvalifikačních soustav v případě Velké Británie byla skutečnost, že systémy kvalifikací a titulů se rozvíjely do značné šíře a v nepředvídatelných směrech jako výsledek univerzitní expanze. Proto komise pro zkoumání vysokého školství vedené R. Dearingem, které byly ve 2. polovině 90. let ustaveny vládou, se zabývaly i otázkou kvalifikací. Výsledná Dearingova zpráva z roku 1997 doporučila vytvoření takových soustav kvalifikací, které budou dostatečně obsáhlé na to, aby pokryly celé spektrum studijních výsledků. Soustavy kvalifikací měly být konsistentní v terminologii, aby jim bylo dobře rozuměno ve vysokém školství i mimo ně, a měly zařadit do svých pravidel i ustanovení pro akumulaci a transfer kreditů z jedné instituce do druhé. Cílem bylo definovat systém titulů tak, že budou spíše charakterizovat kvalifikace různých úrovní než determinovat délku období studia.

Na základě Dearingovy zprávy pověřila britská vláda sestavením kvalifikačních soustav Agenturou pro zajišťování kvality, která se začala touto problematikou systematicky zabývat. Agentura pro zajišťování kvality vyvinula dvě soustavy:

- (1) *Soustavu vysokoškolských kvalifikací v Anglii, Walesu a Severním Irsku* (dále též FHEQ soustava)¹³, která je prezentována spolu se soubornou *Národní soustavou kvalifikací* (dále též NQF Rámec)¹⁴;
- (2) *Soustava kvalifikací vysokoškolských institucí ve Skotsku*¹⁵, která je integrální součástí zastřešující *Skotské soustavy pro kredity a kvalifikace*.

3.2.1 Úrovně Soustavy vysokoškolských kvalifikací v Anglii, Walesu a Severním Irsku

Soustava vysokoškolských kvalifikací v Anglii, Walesu a Severním Irsku (FHEQ Soustava) byla zveřejněna Agenturou pro zajišťování kvality v lednu 2001 [21]. FHEQ se týká titulů, diplomů a také certifikátů pro jiné vysokoškolské hodnosti (kromě čestných hodností a vyšších doktorátů) udělovaných univerzitami nebo jinými vysokoškolskými institucemi.

FHEQ Soustava má pět úrovní. Tři úrovně jsou pregraduální a dvě postgraduální. Důležité je uvést, že v počtu a pojetí úrovní existuje ekvivalence mezi kvalifikačním rámcem pro Anglii, Wales a Severní Irsko a kvalifikačním rámcem pro Skotsko vč. užití začátečních písmen v názvech nejvyšších úrovní: D level-Doctorates, M level-Masters degrees, H level-Bachelors degrees with Honours. Celkový přehled všech úrovní FHEQ Rámce je obsažen v tabulce 5 [21].

3.2.2 Deskriptory kvalifikací Soustavy vysokoškolských kvalifikací v Anglii, Walesu a Severním Irsku

Pro Soustavu vysokoškolských kvalifikací platnou v Anglii, Walesu a Severním Irsku (FHEQ Soustavu) je charakteristické podrobné rozvedení deskriptorů kvalifikací a jejich velmi blízká vazba na deskriptory

¹³ Zkratka zavedena na základě anglického originálu *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*.

¹⁴ Zkratka zavedena na základě anglického originálu *The National Qualifications Framework*.

¹⁵ V originále *The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland*.

STUDIE

Tabulka 5
Úrovně FHEQ Soustavy

Označení úrovně	Obsah úrovně
5 Doktorská úroveň (<i>D level</i>)	Doktoráty
4 Magisterská úroveň (<i>M level</i>)	Magisterské tituly, postgraduální certifikáty a postgraduální diplomy
3 Úroveň specializací Honours (<i>H Level</i>)	Bakalářské tituly se specializací, graduální certifikáty a graduální diplomy
2 Střední úroveň (<i>I Level</i>)	Běžné bakalářské tituly, základní tituly, diplomy vysokoškolského vzdělávání a jiné vyšší diplomy
1 Úroveň certifikátů (<i>C Level</i>)	Certifikáty vysokoškolského vzdělávání

EHEA Soustavu. Deskriptory FHEQ Soustavy udávají výstupy hlavní kvalifikace na každé úrovni a demonstrují povahu rozdílů mezi jednotlivými úrovněmi (viz. tabulka 6) [21].

Tabulka 6
Deskriptory FHEQ Soustavy

(1) Deskriptory kvalifikací na úrovni certifikátů (<i>Certificate (C) Level</i>): certifikát vysokoškolského vzdělávání (<i>Certificate of Higher Education</i>) Certifikáty vysokoškolského vzdělávání jsou udělovány studentům, kteří prokázali:
I. znalosti základních pojmů a principů spojených s jejich oblastí (oblastmi) studia, schopnost vyhodnotit a interpretovat tyto pojmy v kontextu dané studijní oblasti;
II. schopnost prezentovat, hodnotit a interpretovat kvalitativní a kvantitativní data tak, aby bylo možno vyvíjet zásadní linie argumentů a dělat správné úsudky v souladu se základními teoriemi a pojmy jejich studijních předmětů studia.
Nositelé dané kvalifikace mají být běžně schopni:
(a) hodnotit vhodnost různých přístupů k řešeným problémům vztahujícím se k jejich oblasti (oblastem) studia a/nebo práce;
(b) sdělovat výsledky svého studia/práce přesně a spolehlivě a se strukturovanými a logicky promyšlenými argumenty;
(c) podnikat další odbornou přípravu a vyvíjet nové dovednosti ve strukturovaném a zvládnutém prostředí;
a budou mít:
(d) vlastnosti a převoditelné dovednosti nezbytné pro zaměstnání vyžadující uplatňování určité osobní zodpovědnosti.
(2) Deskriptory kvalifikace na střední úrovni (<i>Intermediate (I) Level</i>): běžný bakalářský titul (bez specializace) Běžné bakalářské tituly jsou udělovány studentům, kteří prokázali:
I. znalosti a kritické porozumění obecně stanoveným principům dané oblasti studia a způsobu, jakým byly tyto principy vyvinuty;
II. schopnost uplatnit zásadní koncepty a principy v jiném kontextu, než ve kterém byly původně studovány včetně – tam, kde to připadá v úvahu – využití těchto principů v pracovním prostředí;
III. znalost hlavních metod zkoumání v daném oboru a schopnost kriticky hodnotit vhodnost různých přístupů k řešení problémů v oblasti studia;
IV. porozumění mezím vlastních znalostí a tomu, jak tyto meze ovlivňují analýzy a interpretace založené na těchto znalostech.
Nositelé dané kvalifikace mají být běžně schopni:
používat okruh zavedených technik k přípravě a provedení kritické analýzy informací a navrhnout řešení problémů vycházejících z takové analýzy;
(a) sdělit efektivně informace, argumenty a analýzy v různých formách odbornému i laickému publiku a využít správně klíčových technik daného oboru;
(b) účastnit se dalšího vzdělávání, rozvíjet nabyté dovednosti a získat nové kompetence, které jim umožní převzít významnou zodpovědnost v rámci organizace;
a budou mít:
(c) vlastnosti a přenositelné dovednosti nezbytné pro zaměstnání vyžadující uplatnění osobní zodpovědnosti a samostatného rozhodování.
(3) Deskriptory kvalifikace na úrovni specializací (<i>Honours (H) Level</i>): specializovaný bakalářský titul (<i>Bakalářský titul se specializací, Bachelors Degree with Honours</i>)*

* Překlady deskriptorů pro střední úroveň běžného bakalářského titulu a vyšší úroveň bakalářského titulu „se specializací“ byly již uvedeny Michalem Karpíškem ve stati Zahraniční přístupy k zabezpečení a hodnocení kvality neuniverzitních vysokých škol (AULA, roč. 13, zvláštní číslo 2005, s. 57-59). Těchto překladů

s určitými obměnami využívá i tato komparativní studie. Pozn.: pojem „specializace“ v daném kontextu neznamená „úzkou specializaci“. Jde spíše o vymezení obecnějšího odborného zaměření, u kterého se předpokládá větší hloubka znalostí, dovedností a kompetencí.

Specializované bakalářské tituly jsou udělovány studentům, kteří prokázali:
I. systematické porozumění klíčovými aspekty dané oblasti studia, včetně nabytí ucelených a podrobných znalostí, z nichž alespoň část je na úrovni špičkového poznání v oboru nebo je jím ovlivněna;
II. schopnost uplatnit přesně zavedené techniky analýzy a zkoumání v daném oboru;
III. koncepční porozumění, které studentovi umožní: vynalézt a použít argumentaci nebo řešit problémy s využitím idejí a technik, z nichž některé jsou na špičce daného oboru; a popsat a komentovat speciální aspekty současného výzkumu nebo pokročilého bádání ve studovaném oboru;
IV. uvědomění si nejistoty, nejednoznačnosti a limitů vědění;
V. schopnost řídit vlastní učení se a využít k tomu přehledů vědeckých poznatků a primárních zdrojů (např. citace vědeckých článků nebo původních podkladů v daném oboru).
Nositelé dané kvalifikace mají být běžně schopni:
(a) používat okruh studií nabytých metod a technik k hodnocení, upevnění, rozšíření a využití vlastních znalostí a vědění a připravit a uskutečnit projekty;
(b) kriticky hodnotit argumenty, předpoklady, abstraktní koncepty a údaje (které mohou být neúplné) k vytváření úsudku a formulaci dotazů vedoucích k dosažení řešení – nebo vymezení okruhu možných řešení – problému;
(c) sdělit informace, ideje, problémy a jejich řešení, argumenty odbornému i laickému publiku;
a budou mít:
(d) vlastnosti a přenositelné dovednosti nezbytné pro zaměstnání vyžadující: - iniciativu a osobní zodpovědnost; - rozhodování v komplexním a nepředvídatelném prostředí; a - schopnost učit se, nezbytnou pro další vzdělávání odborného či obdobného charakteru.
(4) Deskriptory kvalifikace na magisterské úrovni (Masters (M) Level): Magisterské tituly <i>Magisterské tituly jsou udělovány studentům, kteří prokázali:</i>
I. systematické porozumění znalostem a kritické uvědomování si běžných problémů a/ nebo nových pohledů, mnohé z nichž jsou na špičce jejich akademického oboru, oblasti studia nebo sféry jejich profesního uplatnění nebo je jimi ovlivněna; obsáhlé porozumění technikám aplikovatelným na jejich vlastní výzkum nebo pokročilé bádání;
II. originalita v aplikaci poznatků společně s praktickým porozuměním, jak zavedené techniky výzkumu a bádání jsou užívány k tomu, aby vytvářely a interpretovaly znalosti v oboru;
III. koncepční porozumění, které umožní studentovi: - kriticky zhodnotit běžný výzkum a pokročilé bádání v oboru; a - zhodnotit metodologie, kriticky je posoudit a, kde je to vhodné, navrhnout nové hypotézy.
Nositelé dané kvalifikace mají být běžně schopni:
a) systematicky a tvořivě pojednávat komplexní problémy, dělat správné úsudky i v podmínkách, kdy absentují kompletní údaje, a jasně diskutovat o závěrech s odborníky i neoborníky;
b) prokazovat vlastní zaměření a originalitu v nadhazování a řešení problémů a jednat samostatně při plánování a plnění úkolů na profesní nebo odpovídající úrovni;
c) pokračovat v rozšiřování znalostí a prohlubování schopnosti jim porozumět, a vyvíjet nové dovednosti na vysoké úrovni;
a budou mít:
d) kvality a přenositelné dovednosti nutné pro zaměstnání, vyžadující: - vynaložení iniciativy a osobní odpovědnosti; - způsobilost k rozhodování v komplexních a nepředvídatelných situacích; a schopnost samostatného učení vyžadovaného ke kontinuálnímu profesnímu rozvoji.
(5) Deskriptory kvalifikace na doktorské úrovni (Doctoral (D) Level): Doktorské tituly Doktorské tituly jsou udělovány studentům, kteří prokázali:
I. schopnost tvorby a interpretaci nových poznatků prostřednictvím původního výzkumu nebo jiného pokročilého bádání, v kvalitě, která uspokojuje nároky hodnocení (peer review), dosahující špičkové úrovně oboru a odpovídající požadavkům hodnotného zveřejnění;
II. systematické získávání a porozumění podstatné části poznatků, které jsou na špičce akademického oboru nebo sféry profesní praxe;
III. všeobecná schopnost konceptualizovat, navrhovat a implementovat projekt vytváření nových poznatků, jejich aplikace nebo porozumění na špičce oboru a úpravy návrhu projektu ve světle nepředvídaných problémů;
IV. detailní porozumění technikám aplikovaného výzkumu a pokročilého akademického zkoumání.
Nositelé dané kvalifikace mají být běžně schopni:
(a) dělat zdůvodněné úsudky o komplexních problémech ve specializovaných oblastech, často za podmínek absence kompletních dat, a být schopni jasně a efektivně sdělovat své ideje a závěry odbornému i neobornému publiku;
(b) pokračovat v provádění čistého i aplikovaného výzkumu a vývoje na pokročilé úrovni, přispívajícího významně k rozvoji nových technik, idejí nebo přístupů;
a budou mít:
(c) kvality a přenositelné dovednosti nutné pro zaměstnání vyžadující vynaložení osobní odpovědnosti a rozsáhlé samostatné iniciativy v komplexních a nepředvídatelných situacích, v profesním nebo odpovídajícím prostředí.

3.2.3 Vztah deskriptorů úrovní FHEQ Soustavy a EHEA Rámce

Deskriptory úrovní kvalifikací FHEQ Soustavy odpovídají obsahově i formulačně deskriptorům zastřešujícího EHEA Rámce, a to s jedinou výjimkou: 1. cyklus kvalifikací EHEA Rámce odpovídá dvěma úrovním FHEQ Soustavy, tj. běžné bakalářské úrovni a specializované bakalářské úrovni.

3.2.4 Cíle FHEQ Soustavy

V komentáři k *Soustavě vysokoškolských kvalifikací v Anglii, Walesu a Severním Irsku* se hovoří o jejich cílech. Uvádí se, že důvěra veřejnosti v akademické standardy vyžaduje veřejné porozumění výsledkům studia reprezentovaných vysokoškolskými kvalifikacemi. Kromě zvýšení důvěry veřejnosti v akademické standardy, má FHEQ Soustava dále zajistit konsistentní užití vysokoškolských titulů a kvalifikací. Ve zmiňovaném komentáři je pak podrobněji rozvedeno, že FHEQ Soustava má:

- umožnit zaměstnavatelům, školám, budoucím studentům a jiným zájemcům porozumět výsledkům studia a jeho kvalifikačním atributům představovaným tituly;

- udržet mezinárodní srovnatelnost standardů, zejména v evropském kontextu, aby byla zajištěna mezinárodní soutěživost a usnadňována mobilita studentů a absolventů;
- pomoci studentům identifikovat potenciální vzdělávací cesty zvláště v kontextu celoživotního učení;
- přispívat informacemi vysokoškolským institucím, jejich externím examinátorům a také hodnotitelům Agentury pro zajišťování kvality při určování významných vztažných bodů pro stanovení hodnotících standardů.

3.2.5 Přiřazení Soustavy vysokoškolských kvalifikací v Anglii, Walesu a Severním Irsku k Národní soustavě kvalifikací

Uváděných *pět úrovní FHEQ Soustavy* bývá přiřazováno k *úrovním 4–8 souborného NQF Soustavy*. Každá akreditovaná kvalifikace se v Británii přiřazuje k příslušné úrovni NQF Soustavy. Jestliže pak kvalifikace sdílejí tutéž úroveň, znamená to, že jsou si velmi podobné ve smyslu požadavků, které jsou uplatňovány vůči žákům a studentům. V tabulce č. 7 jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých úrovní obou soustav[22].

Tabulka 7

Porovnání struktury NQF Soustavy a FHEQ Soustavy

NQF Soustava	FHEQ Soustava
Deskriptory úrovní NQF Soustavy	Úrovně FHEQ Soustavy
Úroveň 8	D (doktorská)
Úroveň 8 kvalifikací se přiznává vedoucím expertům nebo praktikům v jednotlivých oblastech. Vzdělávání na této úrovni zahrnuje vyvíjení nových a tvůrčích přístupů, které rozšiřují nebo redefinují existující poznatky nebo profesní praxi. <i>Příklad: Specialist awards</i>	Doktoráty
Úroveň 7	M (magisterská)
Úroveň 7 kvalifikací se přiznává vysoce vyvinutým a komplexním úrovním poznatků, které umožňují vyvíjení hlubokých a originálních řešení komplikovaných a nepředvídatelných problémů a situací. Vzdělávání na této úrovni zahrnuje demonstraci specializovaných profesionálních poznatků na vysoké úrovni a je vhodné pro nejvýše postavené profesionály a manažery. <i>Příklad: Level 7 Diploma in Translation; Fellowship in Music Literacy</i>	Magisterské tituly, postgraduální certifikáty a diplomy
Úroveň 6	H (honours, specializovaná)
Kvalifikační úroveň 6 se přiznává specializovaným poznatkům vysoké úrovně oblasti práce nebo studia, které umožňují užití vlastních idejí jednotlivce a výzkum komplexních problémů a situací. Vzdělávání na této úrovni zahrnuje dosahování vysoké úrovně profesionálních poznatků a je vhodné pro lidi pracující jako profesionálové opírající se o poznatky nebo v pozicích profesionálního managementu. <i>Příklad: Diploma in Professional Production Skills</i>	Bakalářské tituly se specializací, graduální certifikáty a diplomy

Úroveň 5 Úroveň 5 uznává schopnost prohlubovat znalosti a porozumění v oblasti práce nebo studia, aby se umožnilo formulovat řešení komplexních problémů a situací. Vzdělávání na této úrovni zahrnuje prokázání vysokých úrovní znalostí, vysokou úroveň kvalifikovaných činností v pracovních rolích a kompetence v řízení a výcviku v jiných rolích. Kvalifikace na této úrovni jsou vhodné pro lidi pracující jako vysoce postavení technici, odborníci nebo manažeři. <i>Příklady: Diploma in Construction; Certificate in Performing Arts</i>	I (intermediate, střední) Vysokoškolské diplomy, běžné bakalářské tituly, základní tituly (Foundation degrees) a jiné tituly, které neposkytují typický přístup do postgraduálních programů
Úroveň 4 Úroveň 4 kvalifikací se přiznává specializovanému vzdělávání, které zahrnuje detailní analýzu vysoké úrovně informací a znalostí v oblasti práce nebo studia. Vzdělávání na této úrovni je vhodné pro lidi pracující v technických a odborných zaměstnáních a/ nebo v činnostech řídicích a vývojových. <i>Příklady: Diploma in Sport and Recreation; Certificate in Site Management; Certificate in Early Years Practice</i>	C (certificate) Vysokoškolské certifikáty

3.3 Národní kvalifikační soustava v Irsku

Pro Irsko je charakteristické úsilí vyvinuté za účelem poskytnutí propracovaného, velmi přístupného a srozumitelného vysvětlení, co se rozumí národním soustavou kvalifikací, jakými způsoby a s jakými cíli byla vytvořena, co se očekává od další práce při jejím vyladování, doplňování, třídění a hlavně všestranném uplatňování. V tomto ohledu se jako smysluplné jeví dále uvést a komentovat ty nejdůležitější aspekty, které přímo souvisí s tvorbou irské *Národní kvalifikační soustavy*.

3.3.1 Irská Národní kvalifikační soustava: „co a proč?“

Vysvětlení pojetí, účelů a cílů irské *Národní kvalifikační soustavy* je založeno na poznání, že soustava kvalifikací znamená radikální změnu v irském systému vzdělávání a odborné přípravy. Irská *Národní kvalifikační soustava* je zaměřena především na uspokojování potřeb žáků a studentů. Je sestavena tak, aby byla transparentní a pro širokou veřejnost dostupná a pochopitelná. Důležité zejména je, že tato soustava uvádí do vzájemných vztahů všechna ocenění, hodnosti, diplomy a tituly získávané ve vzdělávání a odborné přípravě, a vytváří tak koherenci systému hodností. Dále tato soustava stanoví jasně definované standardy kvality hodností a určuje, co může žák nebo student očekávat od toho, že získá tu či onu hodnost, diplom nebo titul. Irská *Národní kvalifikační soustava* je navrhována tak, aby byla s to pružně zachycovat změny v získávání hodností, diplomů a titulů a současně zavádí nový

přístup k určování významu hodností tím, že se opírá o výstupy ze vzdělávání ukazující, co daná osoba s danou hodností skutečně zná, umí a čemu rozumí, spíše než o vstupy, tj. zejména o stanovení délky času stráveného při plnění daného studijního programu. Tím se také posouvá důraz od zachování existujících systémů a struktur k uspokojování měnících se potřeb žáků a studentů.

Potřeba flexibilní a integrované soustavy kvalifikací vyrůstá z národního cíle vytvářet „společnost celoživotního učení“, ve které budou žáci a studenti využívat všechny příležitosti k učení v různých úsecích a stádiích svého života. Zmatečná povaha dosavadních kvalifikačních soustav bránila tomu, aby se podporovala přenositelnost v jednoznačném uznávání výsledků učení, získaných kompetencí a kvalifikací. Značná separace zodpovědnosti za vzdělávání a odbornou přípravu v řadě ministerstev a vládních úřadů se odrážela ve vzájemné separaci dosavadních kvalifikačních soustav se spojeným, ale zároveň strukturálně separovaným uspořádáním pro školy, instituce dalšího vzdělávání, technologické instituty, univerzity a rozličné organizace odborné přípravy.

Dalším důvodem po vytvoření irské *Národní kvalifikační soustavy* byla potřeba jednoduché a zároveň přesné komparace irských kvalifikací s kvalifikacemi jiných zemí, která byla pociťována žáky a studenty, zaměstnavateli a představiteli dalších zainteresovaných skupin. To je zvláště významné v evropském kontextu, v němž *Boloňská* a *Kodaňská deklaráce* signalizují posuny k větší porovnatelnosti a kompatibilitě kvalifikací.

3.3.2 Ke změně již došlo

Proces změny irské kvalifikační soustavy již proběhl. Na základě *Zákona o kvalifikacích* (ve vzdělávání a odborné přípravě) z roku 1999 byly v roce 2001 ustaveny tři nové organizace: Irský národní úřad pro kvalifikace¹⁶ a dvě akreditační komise, Akreditační komise pro další vzdělávání a odbornou přípravu (dále též Komise FETAC)¹⁷ a Akreditační komise pro vysokoškolské vzdělávání a odbornou přípravu (dále též Komise HETAC)¹⁸. Hlavním úkolem Irského národního úřadu pro kvalifikace od jeho založení bylo vyvinout národní soustavu kvalifikací.

Prvého mezníku v procesu implementace *Zákona o kvalifikacích* bylo dosaženo v červenci 2004. Tehdy byla oznámena struktura této soustavy čítající 10 úrovně a též bylo upřesněno, které organizace budou za tvorbu irské Národní kvalifikační soustavy zodpovídat. Irský národní úřad pro kvalifikace určil, že za certifikáty, diplomy a tituly v neuniverzitních institucích bude v kvalifikační soustavě od úrovně 6 do úrovně 10 zodpovídat Komise FETAC, kdežto univerzity spolu s Komisí HETAC budou ve vztahu ke kvalifikační soustavě zodpovídat za diplomy a tituly od úrovně 7 do úrovně 10.

3.3.3 Definice a pojetí irské Národní kvalifikační soustavy

Irská *Národní kvalifikační soustava* je definována jako „národně i mezinárodně akceptovaná entita, prostřednictvím které mohou být měřeny a do vzájemných vztahů koherentním způsobem uváděny všechny studijní výsledky a která definuje vztahy mezi všemi certifikáty, hodnotami, diplomy a tituly udělenými v procesu vzdělávání a odborné přípravy“ [23].

Jak již bylo uvedeno, irská *Národní kvalifikační soustava* zahrnuje deset úrovně, přičemž každá úroveň je založena na specifických standardech znalostí, doved-

ností a kompetencí. Tyto standardy definují výstupy, které mají být dosaženy žáky nebo studenty usilujícími o získání osvědčení, hodnosti, diplomu nebo titulu na každé úrovni. Deset úrovně odpovídá osvědčením, hodnostem, diplomům nebo titulům získaným ve školách, na pracovních místech, v komunitě, v centrech odborné přípravy, v kolejích a na univerzitách od zcela základních až k nejpokročilejším úrovním studia. Znalosti, dovednosti a kompetence získané v pracovním uplatnění nebo na základě jiného neformálního učení jsou rovněž oceněny a uznány. Záměrem tvůrců tedy není poskytovat vztažný rámec pouze pro existující kvalifikace; komise FETAC a HETAC budou vyvíjet systémy nových certifikátů, hodností, diplomů a titulů pro *Národní kvalifikační soustavu*. Tyto nové certifikáty, hodnosti, diplomy a tituly budou vytvářeny na bázi výstupů ze vzdělávání (neboli studijních výsledků či výkonů) definovaných v termínech standardů znalostí, dovedností a kompetencí. Povaha nových certifikátů, hodností, diplomů a titulů založená na výstupech je významnou změnou v porovnání s praxí mnoha existujících kvalifikačních systémů zakládajících kvalifikace na vstupech (typicky délka studia).

3.3.4 Struktura irské Národní kvalifikační soustavy

Irská *Národní kvalifikační soustava* má jednoduchou základní strukturu odpovídající třem základním elementům, jimiž jsou: (a) *úroveň*, (b) *typy udělovaných hodností* (certifikátů, diplomů, titulů) a (c) *jmenovitě udělované hodnosti* (certifikáty, diplomy, tituly). Struktura irské Národní kvalifikační soustavy obsahuje celkem deset úrovně (viz tabulka č. 8) [24]. Každá úroveň je definována souborem *výstupů ze vzdělávání*, které charakterizují *studijní výsledky a výkony, kvalifikaci a profil studenta nebo žáka, jenž obdrží osvědčení, diplom nebo titul na dané úrovni*. Výstupy ze vzdělávání jsou soubory znalostí, dovedností a kompetencí.

Na každé úrovni irské *Národní kvalifikační soustavy* existuje jeden nebo více typů hodností (certifikátů, diplomů a/nebo titulů). Typ udělované hodnosti má v soustavě centrální postavení, protože je to mechanismus, prostřednictvím kterého jsou do soustavy začleňovány jednotlivé nebo „jmenovité“ hodnosti. Hodnostní typ je kategorií pro jmenovité hodnosti, které sdílejí společné rysy a úroveň. Hodnostní typy jsou nezávislé na oblasti studia; například „speciální bakalářský titul“ je hodnostní typ, kdežto

¹⁶ *The National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI).

¹⁷ Zkratka zavedena na základě anglického originálu *The Further Education and Training Awards Council* (FETAC).

¹⁸ Zkratka zavedena na základě anglického originálu *The Higher Education and Training Awards Council* (HETAC).

„specializovaný bakalářský titul v managementu podniku“ je jmenovitá hodnota. Každý hodnotní typ má svůj vlastní deskriptor. Deskriptor stanoví klíčové rysy, profily a standardy hodnotního typu. Na tomto základě může být vyvíjena řada jmenovitých hodnotí pro každý hodnotní typ.

Za definování úrovní a vyvíjení deskriptorů hodnotních typů zodpovídá Irský národní úřad pro kvalifikace. Deset úrovní irského *Národní kvalifikační soustavy* zahrnuje největší možný rozsah studia. Hodnoti úrovně 1 potvrzují například schopnost

zemích terminologickou a věcnou návaznost na *Boloňskou deklaraci*. V *Boloňské deklaraci* jsou použity pro vyjádření všeobecné dvouúrovňové struktury vysokoškolských programů termíny (1) *pregraduální*, též *první cyklus* a (2) *graduální*, resp. *postgraduální*, též *druhý cyklus*. Mají-li být dánské vysokoškolské programy strukturovány podle této terminologie, je nutné dále rozdělit nejen postgraduální úroveň (na úroveň magisterských a doktorských programů), ale také pregraduální úroveň tak, aby bylo možno začlenit do výsledné struktury dánské vysokoškolské programy krátkého cyklu. Dánské vysokoškolské programy

Tabulka 8

Struktura irské *Národní kvalifikační soustavy* (vč. porovnání se základní strukturou EHEA Rámce)

Úroveň irské <i>Národ. kval. soustavy</i>	Diplomy a tituly (Irsko)	Poskytovatelé (Irsko)	Úroveň EHEA Rámce
10	Doktorský titul	Univerzity, technologické instituty	3. cyklus
9	Magisterský titul Postgraduální diplom	Univerzity, technologické instituty	2. cyklus
8	Specializovaný bakalářský titul Vyšší diplom	Dublinský technologický institut Národní univerzity Irsko	1. cyklus
7	Bakalářský titul	Soukromé „colleges“ a jiné instituce	
6	Pokročilý certifikát Vyšší certifikát	Instituce dalšího vzdělávání a odborné přípravy	
1-5	Diplomy, certifikáty, známky	Instituce dalšího vzdělávání, školy	

plnit základní úkoly, kdežto hodnoti úrovně 10 vyjadřují schopnost objevovat a vyvíjet nové poznatky a dovednosti ve špičkové linii výzkumu a bádání. Struktura soustavy také umožňuje různost hodnotních typů. Úrovně a hodnotní typy pak společně formují flexibilní mechanismus, na jehož základě může být prováděno uznávání všech studijních výsledků. Z uvedeného vyplývá, že irská *Národní kvalifikační soustava* neobsahuje požadavky vztahující se ke vstupní charakteristice studijních programů a k jejich trvání; důraz je kladen právě a jenom na výstupy vzdělávacího procesu.

3.4 *Národní soustava vysokoškolských kvalifikací v Dánsku*

3.4.1 *Dánský přístup k vytváření Národní soustavy vysokoškolských kvalifikací*

Dánský přístup k vytváření národní soustavy vysokoškolských kvalifikací zvyrazňuje více nežli v jiných

krátkého cyklu (obsaženy v 1. cyklu) nejsou dostačující pro to, aby jejich studenti automaticky kvalifikovali pro přijetí do programů druhého cyklu. V mezinárodním měřítku se akademické tituly s podobnými charakteristikami vyskytují i v jiných zemích, například v britské kvalifikační soustavě, která se odvolává na „úroveň, která nevede k titulu“, „úroveň certifikátů“ a „střední úroveň“.

Kromě vysokoškolských programů krátkého cyklu zahrnuje 1. cyklus dánské kvalifikační soustavy *také programy vedoucí k titulu*, tj. programy, které vedou k titulům *bakalář*, *profesní bakalář*, *držitel diplomu*, přičemž všechny tyto tituly jsou ekvivalentní s titulem *bakalář* a umožňují pokračování studia v 2. cyklu. Programy 2. cyklu na magisterské úrovni zahrnují programy, které vedou k titulům *magistr* a *kandidát*, přičemž oba tyto tituly jsou ekvivalentní s titulem *magistr*, kdežto programy 2. cyklu na doktorské úrovni obsahují programy, které vedou k titulu *doktor*.

3.4.2 Základní charakteristika dánské Soustavy vysokoškolských kvalifikací

Návaznost na Boloňskou deklaraci a kombinace národní terminologie s terminologií Boloňského procesu vyplývá z obsahu dokumentu *Towards a Danish Qualifications Framework for Higher Education* [25] a je dále zřejmá z navržené struktury dánské *Rámce vysokoškolských kvalifikací* (viz tabulka 9).

3.4.3 Deskriptory úrovní dánské Soustavy vysokoškolských kvalifikací

Terminologická a obsahová návaznost dánské *Soustavy vysokoškolských kvalifikací* na *Boloňskou deklaraci* je vyjádřena i v deskriptorech jeho úrovní. Jak vyplývá z tabulky 10 [25], deskriptory úrovní dánské *Soustavy vysokoškolských kvalifikací* se prezentují tak, že se zčásti používá terminologie *Boloňské deklarace* a zčásti se uvá-

Tabulka 9

Dánská Soustava vysokoškolských kvalifikací ve vztahu k Boloňské deklaraci

Terminologie Boloňské deklarace	Dánské studijní programy, hodnosti a tituly
První cyklus: Úroveň studia, která nevede k titulu (Sub-degree Level)	Ekonomické a technické vzdělávací programy Programy dalšího vzdělávání dospělých
Úroveň studia vedoucí k titulu (Degree Level)	Bakalář, Profesní bakalář, diplomové programy
Druhý cyklus: Magisterská úroveň	Magistr
Doktorská úroveň	Kandidát Doktor

Tabulka 10

Deskriptory úrovní dánské Soustavy vysokoškolských kvalifikací

Deskriptor úrovně, která nevede k titulu:
<i>Studium na této úrovni poskytuje vstup do programů, které končí po jednom nebo více letech studia na úrovni vedoucí k titulu. Jde-li skutečně o přístup k programům na úrovni vedoucí k titulu závisí na tom, zdali studium na této úrovni zahrnuje příslušnou oborovou orientaci. Absolventi programů na úrovni, která nevede k titulu, budou mít praktické kompetence v určité oblasti praxe a také kompetence k relevantní účasti na programu dalšího vzdělávání, kterým se otevírá možnost absolvování programu vedoucího k titulu po jednom nebo více letech studia.</i>
Jde o následující typy absolventů:
Absolvent odborné akademie (Vocational Academy Degree, AK) Studijní programy směřujícími k získání profesního označení „AK“ jsou poskytovány odbornými školami nebo jinými institucemi schválenými příslušným ministerstvem v těsném kontaktu s pracovním trhem. Absolvent odborné akademie by měl být schopen plnit prakticky orientované úkoly založené na analytickém přístupu v určitých profesích. Dále by měl mít kompetence nutné ke studiu v diplomovém vzdělávacím programu. <u>Podmínky k přijetí:</u> vyšší sekundární nebo odborné vzdělávání <u>Délka studia:</u> 2 roky (120 kreditů ECTS) <u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> diplomový vzdělávací program Absolvování je uznáno příslušným ministerstvem (tj. např. výrobního nebo obchodního resortu).
Absolvent programu dalšího vzdělávání dospělých (VVU) Vzdělávací programy typu směřujícími k získání profesního označení „AK“ jsou poskytovány odbornými školami nebo jinými institucemi schválenými příslušným ministrem v těsném kontaktu s pracovním trhem. Absolvent programu dalšího vzdělávání by měl být schopen plnit prakticky orientované úkoly založené na analytickém přístupu v určitých profesích. Dále by měl mít kompetence nutné ke studiu v diplomovém vzdělávacím programu. <u>Podmínky k přijetí:</u> absolvování školního vzdělávacího programu nebo základního vzdělávacího programu pro dospělé a dvouleté relevantní profesní zkušenosti <u>Délka studia:</u> obvykle 1 rok (60 kreditů ECTS) <u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> diplomový vzdělávací program Absolvování je uznáno příslušným ministerstvem (tj. např. výrobního nebo obchodního zaměření).

<p>Deskriptor úrovně vedoucí k titulu:</p> <p><i>Tituly na této úrovni vyžadují nejméně tři roky dalšího vzdělávání a poskytují vstup do programů magisterské úrovně. Jde-li skutečně o přístup k programům na magisterské úrovni závisí na tom, zda-li studium na této úrovni zahrnuje příslušnou oborovou orientaci. Absolventi vzdělávacích programů na úrovni, která vede k titulu, budou mít základní kompetence v akademické nebo profesní oblasti a také kompetence k pokračování ve studiu v programech magisterské úrovně.</i></p>
<p>Jde o absolventy s následujícími tituly:</p> <p>Titul: profesní bakalář Profesní bakalář by měl zvládat základní znalosti centrálních disciplín a metodologie užívané v dané profesi. Tyto atributy by měly kvalifikovat profesní bakaláře k plnění profesních funkcí a k nezávislému jednání v oblasti vymezené daným studijním programem a k dalšímu studiu v relevantním programu magisterském nebo kandidátském. <u>Podmínky přijetí:</u> vyšší sekundární nebo relevantní odborné vzdělávání (možné jsou i určité speciální požadavky na přijetí) <u>Délka studia:</u> mezi 3 a 4 roky (180-240 kreditů ECTS). Obvykle se program rovná 210 kreditům ECTS. <u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> magisterské a kandidátské programy Absolvování programu je uznáno příslušným ministerstvem (tj. např. výrobního nebo obchodního zaměření). Programy směřující k titulu jsou poskytovány Vysokoškolskými centry nebo jinými institucemi schválenými relevantními ministerstvy (například institucemi zařazenými do Univerzitního zákona).</p>
<p>Titul: diplomový absolvent Diplomový absolvent by měl být schopen plnit vysoce kvalifikované úkoly v průmyslových společnostech a jiných organizacích. Diplomový absolvent bude mít rovněž nutné kompetence k absolvování magisterského vzdělávacího programu. <u>Podmínky přijetí:</u> odborné vzdělávací programy, programy dalšího vzdělávání dospělých nebo speciální vstupní studijní kurzy a také dvouleté relevantní odborné profesní zkušenosti při absolvování jednoho z těchto programů. <u>Délka studia:</u> obvykle 1 rok prezenčního studia (60 kreditů ECTS) <u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> magisterský program Absolvování programu je uznáno příslušným ministerstvem (tj. např. výrobního nebo obchodního zaměření). Programy směřující k titulu jsou poskytovány Vysokoškolskými centry nebo jinými institucemi schválenými relevantními ministerstvy (například institucemi zařazenými do Univerzitního zákona).</p>
<p>Titul: bakalář Bakalář by měl mít základní znalosti o metodách jeho nebo jejího oboru a badatelské základy. Tyto atributy by měly kvalifikovat bakaláře k dalšímu vzdělávání v relevantním graduálním programu a také pro vzdělávání na bázi odpovídající akademické disciplíny. <u>Podmínky přijetí:</u> vyšší sekundární vzdělání (možná také spolu s určitými specifickými požadavky na přijetí) <u>Délka studia:</u> tři roky prezenčního studia (180 kreditů ECTS) <u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> kandidátské a magisterské programy</p>
<p>Deskriptor magisterské úrovně:</p> <p><i>Tituly této úrovně vyžadují absolvování programů, které staví na vysokoškolských programech v trvání nejméně tří let. Nositelé titulů magisterské úrovně budou mít buďto specializované kompetence odpovídající pokračování programů vedoucích k titulu nebo široké základní kompetence v některých akademických a/nebo profesních oblastech. Držitelé titulů magisterské úrovně budou mít předpoklady pro základní kompetence v metodách výzkumu.</i></p>
<p>Jde o absolventy s následujícími tituly:</p> <p>Titul: kandidát Kandidát bude mít kompetence, které získal v průběhu studia uskutečněného v prostředí výzkumu. Kandidát by měl být kvalifikován pro zaměstnání na pracovním trhu na základě příslušné akademické disciplíny a také pro další výzkum (v doktorském studijním programu). Kandidát by měl, na rozdíl od bakaláře, mít rozvinuty své akademické znalosti tak, aby byl schopen aplikovat vědeckou teorii a metodu na nezávislém základě v akademickém a profesním kontextu. <u>Podmínky přijetí:</u> vybrané bakalářské programy <u>Délka studia:</u> dva roky prezenčního studia (120 kreditů ECTS) tři roky prezenčního studia (180 kreditů ECTS) <u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> doktorské studijní programy</p>

<p>Titul: magistr</p> <p>Magistr bude mít kompetence, které získal během studia založeného na integraci výsledků výzkumu a praktických zkušeností. Magistr by měl být schopen plnit vysoce kvalifikované funkce v průmyslu a obchodu, v institucích služeb prostřednictvím osobních a akademických kompetencí zakládaných na vědeckém bádání.</p> <p><u>Podmínky přijetí:</u> titul bakaláře, profesního bakaláře nebo diplomový titul</p> <p><u>Délka studia:</u> obvykle jeden rok prezenčního studia (60 kreditů ECTS)</p> <p><u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> možnosti dalšího vzdělávání vedoucího k titulu neexistují</p>
<p>Deskriptor doktorské úrovně:</p> <p><i>Doktorské tituly (Ph.D.) předpokládají absolvování studijního programu, který staví na programu magisterské úrovně. Nositelé titulů doktorské úrovně budou schopni samostatně provádět a plánovat výzkumné projekty a také plnit úkoly, které vyžadují odbornou orientaci v rozvoji znalostí v akademické nebo profesní oblasti.</i></p> <p>Nutno poznamenat, že zde není zahrnut „Dánský doktorský titul“, protože tento titul není propůjčován na bázi specifického vzdělávacího programu a odlišuje se od titulu Ph.D.</p> <p>Jde o absolventy s titulem Ph.D.</p>
<p>Titul: doktor</p> <p>Absolvent s titulem Ph.D. bude mít kompetence, které získá během studia založeného na výsledcích výzkumu a zahrnujícího výzkum vedený na nezávislé bázi. Na mezinárodní úrovni a v mezinárodním kontextu by absolvent doktorského studijního programu měl být schopen provádět výzkum, vývoj a plnit výukové úkoly na univerzitách, dalších výzkumných a vzdělávacích institucích, v organizacích průmyslu a obchodu a také v dalších veřejných a soukromých organizacích, kde jsou požadovány rozsáhlé znalosti o výzkumu. Absolvent doktorského studijního programu demonstruje, že je schopen plnit vědecké projekty v oboru cestou nezávislé analýzy založené na vědecké metodě, a tak vyvíjí výzkumné úsilí, které odpovídá mezinárodnímu standardu nositele titulu Ph.D. v daném oboru.</p> <p><u>Podmínky přijetí:</u> relevantní titul kandidáta</p> <p><u>Délka studia:</u> tři roky prezenčního studia (180 kreditů ECTS)</p> <p><u>Možnosti dalšího vzdělávání:</u> možnosti dalšího vzdělávání vedoucího k titulu neexistují</p>

dí předběžná deskripce kvalifikací v dánské pojetí. Charakteristika úrovněového deskriptoru s návazností na *Boloňskou deklaraci* je pro každou úroveň uvedena kurzívou (viz tabulka 10).

3.4.4 Charakteristika kompetencí obsažených v dánské Soustavě vysokoškolských kvalifikací

Cílové kompetence obsažené v dánské *Soustavě vysokoškolských kvalifikací* byly vybrány se zaměřením na:

- intelektuální kompetence:** tj. analytické a abstraktní myšlení, přístup charakteristický zaměřením na znalosti, komunikační dovednosti a schopnost strukturovat vlastní učení. Toto jsou všeobecné kompetence, které nejsou ani úzké, ani direktivně vztahované ke specifickému programu nebo disciplíně;

- profesní a akademické kompetence:** tj. specializované kompetence v určitém oboru, v příbuzném oboru, kompetence přesahující hranice oborů. Tyto kompetence jsou výslovně vztahovány ke každému jednotlivému programu nebo oboru;

- praktické kompetence:** tj. praktické dovednosti, profesní etika a zodpovědnost. Tyto typy kompetencí jsou speciálně zaměřovány na plnění funkcí daného zaměstnání. V některých vzdělávacích programech jsou tyto kompetence speciálně osvojovány, kdežto v jiných programech se očekává, že budou součástí výstupů po ukončení programu.

Z uvedeného je zřejmé, že intelektuální, profesní a akademické kompetence jsou využívány v pracovním životě a akademickém světě, kdežto praktické kompetence jsou typicky orientovány na uplatnění prostřednictvím trhu práce. Záměrem dánské *Soustavy vysokoškolských kvalifikací* tedy není, aby důležitost inte-

lektuálních, profesních a akademických kompetencí byla omezoována na vzdělávací kontext, ani to, že by důležitost praktických kompetencí byla omezoována pouze na kontext pracovního uplatnění. Naopak intelektuální, profesní a akademické kompetence jsou chápány tak, že představují nezbytný základní aspekt činnosti, která by byla schopna plnit funkce zaměstnání založeného na specifickém vzdělávacím programu. V souhrnu pak charakteristika kompetencí obsažená v dánském *Rámcí vysokoškolských kvalifikací* zahrnuje:

1. *Profily kompetencí*: indikují, zda celková báze znalostí je především akademická nebo orientována na praxi. Všeobecné deskriptory mohou být poskytovány podobně jako ty, které se nacházejí v současných deskriptorech hodností, diplomů a titulů.
2. *Cílová změření kompetencí*:
 - 2.1 **Intelektuální kompetence**: tj. analytické a abstraktní myšlení, znalostní přístup, komunikační dovednosti a schopnost strukturovat vlastní učení.
 - 2.2 **Profesní a akademické kompetence**: tj. specializované kompetence ve specifických oborech, příbuzných oborech a kompetence přesahující hranice oborů.
 - 2.3 **Praktické kompetence**: tj. praktické dovednosti, profesní etika a zodpovědnost.
3. *Formální aspekty*: úroveň přístupu, délka studia a další formální vzdělávací kompetence.

Tři výše uvedené cílové kompetence (intelektuální, profesní, praktické) jsou inspirovány mezi jiným zkušenostmi z Británie a Nizozemska opírajícími se o podobné systematické deskriptory požadovaných kompetencí držitelů titulů v těchto zemích. Dánský model by však neměl být chápán jako doslovná kopie některého z těchto systémů. Dánský vzdělávací systém směřuje k tomu, aby v obecném měřítku poskytoval svým absolventům možnost osvojení „demokratické kompetence“. Jak v tomto ohledu uvádí dánský *Zákon středního cyklu vzdělávacích programů*: „Vzdělávací programy by měly přispět k rozvoji zájmů studentů a jejich schopnosti přijmout aktivní roli v demokratické společnosti“ [25].

4. *Porovnání struktury a obsahu národních kvalifikačních soustav ve vybraných evropských zemích*

4.1 *Východiska*

Při porovnání struktury a obsahu kvalifikačních soustav Velké Británie, Irsko a Dánska je účelné se zaměřit na:

- (1) **podobnosti a rozdíly v počtu a pojetí jednotlivých úrovní rámců vysokoškolských kvalifikací** (tj. ve struktuře a obsahovém zaměření rámců vysokoškolských kvalifikací *v užším slova smyslu*);
- (2) **na podobnosti a rozdíly při srovnání rámců vysokoškolských kvalifikací s rámci kvalifikací odborného vzdělávání a přípravy** (tj. na strukturu a obsahové zaměření rámců vysokoškolských kvalifikací *z hlediska profesně orientovaných vědomostí, dovedností a kompetencí*);
- (3) **na podobnosti a rozdíly ve způsobu řazení rámců vysokoškolských kvalifikací do soustavy souborných národních kvalifikačních rámců orientovaných i na celoživotní vzdělávání** (tj. na strukturu a obsahové zaměření rámců vysokoškolských kvalifikací *v širším slova smyslu*).

Z takto koncipovaného srovnání vyplývá, že ve sledovaných evropských zemích (Velká Británie, Irsko, Dánsko) mají analyzované národní kvalifikační soustavy obdobnou koncepci; jsou zakládány na vzdělávacích výstupech (výsledcích studia) a na navazujících deskriptorech kompetencí a profilů absolventů. Naopak porovnávané soustavy jsou rozdílné především svou strukturou, méně pak již svým obsahem. Z tohoto důvodu se při očekávaném dalším rozvoji národních kvalifikačních soustav v souvislosti s vývojovou dynamikou *Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* jeví účelné dále zkoumat míru konvergence/divergence jak jednotlivých národních soustav mezi sebou, tak EQF a EHEA Rámce s národními soustavami kvalifikací.

4.2 *Podobnosti a rozdíly v počtu a struktuře úrovní porovnávaných národních soustav kvalifikací*

Ve sledovaných zemích se soustavy vysokoškolských kvalifikací vyznačují různým počtem a různou struktu-

rou úrovní s výjimkou dvou nejvyšších úrovní. Relativní shoda ve struktuře jednotlivých rámců tedy panuje pouze v počtu úrovní 2. boloňského cyklu (tj. úrovní magisterských) a 3. boloňského cyklu (tj. úrovní doktorských). Nicméně v obsahovém zaměření kvalifikací nositelů titulů na těchto úrovních již nacházíme odlišnosti. Ve Velké Británii se na magisterské úrovni objevují vedle absolventů-magistrů i nositelé postgraduálních certifikátů a diplomů. Podobně je tomu v Irsku. V Dánsku se na této úrovni rozlišují „profesně orientovaní magistři“ od „akademicky orientovaných kandidátů“, přičemž druzí jmenovaní mohou pokračovat dále ve studiu na doktorské úrovni.

Hlavní rozdíly mezi porovnávanými národními systémy kvalifikací však panují v počtech a obsahovém pojetí nižších úrovní v návaznosti na 1. boloňský cyklus, resp. krátký cyklus v rámci 1. cyklu. V tomto ohledu nejdůsledněji sleduje boloňskou strategii v počtu a rozdělení úrovní kvalifikační soustavy Dánsko¹⁹. V dánské kvalifikační soustavě jsou obsaženy dvě úrovně odpovídající boloňskému krátkému cyklu. Boloňský 1. cyklus studia představuje v Dánsku jen jedna úroveň. Typy absolventů tohoto studia jsou však dva: „bakalář“ a „profesní bakalář“; důvodem je binarita dánské vysokoškolské soustavy. Těto systémové binaritě též odpovídá faktické dělení programů prvního a krátkého cyklu na „profesní“ a „akademické“ programy a dále též na úrovni 2. cyklu, kde se rozlišuje „profesně orientovaný magister“ (který již v důsledku této své orientace nepokračuje ve studiu na doktorské úrovni) a „kandidát“ (možno chápat jako „kandidát na titul Ph.D.“) s možným pokračováním studia na doktorské úrovni. Rovněž na doktorské úrovni se relativně rozlišuje profesní a teoretické studium

V Anglii, Walesu a Severním Irsku jsou do 1. boloňského cyklu umístěny dvě úrovně kvalifikací, z nichž jedna je označována jako *střední úroveň* (Intermediate, I level) a jedna jako *specializační úroveň* (Honours, H level). Střední úroveň je charakterizována *běžnými bakalářskými tituly*, získávanými obvykle na základě

¹⁹ V porovnání s tím země, v nichž se projevuje větší síla jejich tradic, více či méně odlišujících je od „boloňských paradigmat“ vysokoškolských kvalifikací, mají nižších úrovní více; kvalifikační rámec Velké Británie stejně jako Irsko má 3 úrovně tohoto řazení.

tříletého prezenčního studia (s hodnotou 180 kreditů ECTS), dále pak *základními tituly* (Foundation Degrees), získávanými obvykle na základě dvouletého prezenčního studia (s hodnotou 120 kreditů ECTS) a také *diplomy vysokoškolského a dalšího vzdělávání a vyšší národní diplomy*. Specializační úroveň je charakterizována *bakalářskými tituly se specializací*, získávané obvykle na základě čtyřletého prezenčního studia (s hodnotou 240 kreditů ECTS) a také *graduačními certifikáty a diplomy*.

Také v Irsku odpovídají boloňskému 1. cyklu studia dvě úrovně. Na *nižší úrovni* lze získat běžný bakalářský titul na základě až tří let prezenčního studia (s hodnotou 180 kreditů ECTS) v soukromých kolejích a jiných vysokoškolských institucích. Na *vyšší úrovni* lze získat specializovaný bakalářský titul na základě až čtyřletého prezenčního studia (s hodnotou 240 kreditů ECTS) v Dublinském technologickém institutu a na „Národních univerzitách Irska“.

Dělení bakalářů na „více profesně“ či „více akademicky“ orientované lze tak vysledovat ve všech porovnávaných zemích s tím, že ve Velké Británii a Irsku je tento proces zvláště tím, že současně dochází k rozdělení 1. boloňského cyklu na dvě samostatné úrovně.

4.3 Souvislost národních soustav vysokoškolských kvalifikací s dalšími národními kvalifikačními soustavami

Nutno připomenout, že ve všech sledovaných zemích (a nejen v nich) se v současnosti více či méně důsledně rozlišují:

- *národní soustavy vysokoškolských kvalifikací* v nichž se obdobně ve všech zemích dále rozlišuje tři až pět kvalifikačních úrovní a dále též akademické (teoretické) a profesní (praktické) zaměření studentů a absolventů dvou bakalářských úrovní. V tomto ohledu existuje též perspektiva rozšíření obsahu na celoživotní vzdělávání a posílení profesního zaměření;
- *národní soustavy kvalifikací odborného vzdělávání a přípravy*;
- *souhrnné (souborné, celkové) národní soustavy kvalifikací* (s různým počtem úrovní a s různým zaměře-

ním studentů a absolventů jednotlivých úrovní na odbornou přípravu a celoživotní vzdělávání).

S vědomím neukončenosti procesu tvorby kvalifikačních soustav lze v současné době identifikovat v porovnávaných zemích následující tři varianty způsobů řazení soustav vysokoškolských kvalifikací do širšího kontextu národních kvalifikačních soustav:

- D první varianta:** soustava vysokoškolských kvalifikací je prezentována jako relativně samostatná, bez závazných souvislostí s dalšími národními kvalifikačními soustavami. Z porovnávaných zemí je tomu tak v Dánsku, kde se dále rozlišované profesní a odborné kvalifikace zařazují důsledně a systematicky přímo do soustavy vysokoškolských kvalifikací, přičemž nejde jen o rozlišení profesních a specializovaných bakalářů; jde i o absolventy typu „AK“ a „VVU“ v krátkém cyklu, tedy o profesní magistry a teoretické kandidáty, stejně jako o profesně a teoreticky zaměřené doktory;
- D druhá varianta:** soustava vysokoškolských kvalifikací je integrální součástí národní kvalifikační soustavy zahrnující všechny úrovně kvalifikací a zaměřené převážně na odborné vzdělávání a přípravu v řádném, dalším a celoživotním vzdělávání, tak jako je tomu v Irsku. Irská Národní kvalifikační soustava má 10 úrovní, přičemž vysokoškolské kvalifikace jsou umísťovány do úrovně 4–10;
- D třetí varianta:** V Anglii, Walesu a Severním Irsku je samostatná Národní soustava vysokoškolských kvalifikací přiřazována k širší národní kvalifikační soustavě zahrnující zejména odborné vzdělávání a přípravu v řádném, dalším a celoživotním vzdělávání. Tato širší Národní kvalifikační soustava má 8 úrovní, přičemž vysokoškolské kvalifikace jsou umísťovány do úrovní 5–8.

Zejména zmiňovaná druhá varianta způsobu uspořádání národních kvalifikačních soustav představuje, vzhledem ke svému modernímu pojetí, příklad dobré praxe a inspiraci pro utváření Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR jako součásti Národní soustavy kvalifikací ČR. Počty úrovní jsou sice rozdílné, projevující se nesoulad je však možno následně řešit např. zavedením kategorie podúrovní. Podstatná je však zásadní koncepční shoda ve způsobu začlenění terciárních kvalifikačních úrovní do souborné národní kvalifikační soustavy.

5. Otázky tvorby a implementace Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání. Závěry a doporučení

5.1 Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání ČR jako součást Národní soustavy kvalifikací ČR

Tvorba Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR (NSKTV ČR) pro zainteresované aktéry znamená spoluúčast na vytváření a obsahovém prohlubování Národní soustavy kvalifikací ČR (NSK ČR), která je v současnosti v ČR již na základě Zákona č. 179/2006 Sb. reálně připravována a do konce roku 2007 má být rozpracována do úrovní středního vzdělávání (do úrovní 3 a 4) V dalších letech má plynule následovat rozpracování vyšších kvalifikačních úrovní NSK ČR (úrovně 5–8).

NSK ČR je koncipována v návaznosti na tvořící se Evropský kvalifikační rámec (EQV Rámec) a Rámec evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA Rámec) jako osmiúrovňová kvalifikační soustava, která zahrnuje vedle formálního vzdělávání také neformální a informální učení. Smyslem takto pojaté národní kvalifikační soustavy je dosahovat bez zbytečných překážek uznávání kvalifikací nejrůznějšího typu, včetně kvalifikací získávaných na základě dřívějších zkušeností a neformálního a informálního učení.

5.2 Struktura Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR²⁰

5.2.1 Rozlišení cyklů, úrovní a podúrovní

Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání ČR by měla obsahovat celkem čtyři úrovně odpovídající třem boloňským cyklům, a to vč. tzv. krátkého cyklu, zohledňujícího jedno až dvaapůlleté studium, jako obsahové a strukturální součásti prvního boloňského cyklu. Kvalifikace těchto čtyř úrovní NSKTV ČR by odpovídaly úrovním 1–4 Rámce Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA-Rámce) a zároveň

²⁰ Všechny níže uvedené koncepce a varianty vyjadřují pouze stanoviska autorů studie určená k další reflexi hlavními zainteresovanými aktéry vysokoškolské politiky v ČR.

i úrovním 5–8 *Evropského rámce kvalifikací* (EQF Rámce). V národním kontextu by uváděné úrovně NSKTV ČR svou strukturou a obsahem tvořily úrovně 5–8 *Národní soustavy kvalifikací ČR* (NSK ČR) a byly tak přímo přiřazeny k jejím úrovním 1–4. Při realizaci takto navrhované rámcové struktury NSKTV ČR však, dle prvotních zkušeností, bude nutno vyřešit problémy spojené zejména s detailnějším rozlišováním získaných kvalifikací a částí studia, což si s velkou pravděpodobností vynutí další členění jednotlivých úrovní NSKTV ČR (zejm. úrovně 1 a 3) do příslušných podúrovní.

5.2.2 Koncepce krátkého studia v 1. cyklu

V evropském měřítku se, vzhledem k vlivu Dublinských deskriptorů, jako východiska pro úrovně deskriptory EHEA Rámce, všeobecně prosazuje rozlišení krátkého, tj. jedno až dvouletého (resp. dvoua-půlletého) studia (s hodnotou 60–120 kreditů ECTS) v rámci 1. cyklu studia. V současnosti neexistuje pádný důvod, proč by se o implementaci takto koncipovaného krátkého studia v rámci 1. cyklu nemělo diskutovat i v České republice, a to tím spíše, že v České republice již reálně existuje základ pro tento studijní stupeň. Tímto základem je *vyšší odborné studium vedoucí k získání titulu „diplomovaný specialista“* (DiS). V národním kontextu však přetrvávají problémy v neurčitěm statusu i v přílišné délce tohoto studia. Vyšší odborné studium dnes může získat status části bakalářského studia jen výběrově na základě dohody dané vyšší odborné školy s oborově příbuznou vysokou školou o společné realizaci studijního programu, přičemž studium v takovémto studijním programu trvá obvykle 3–3,5 roku, čímž se přesahuje všeobecně v Evropě rozšířená délka trvání bakalářského cyklu studia. Z tohoto důvodu je tedy nutno délku vyššího odborného studia v České republice zkrátit na 2–2,5 roku a v souladu s tím iniciovat pokračování procesu transformace vybraných kvalitních vyšších odborných škol na neuniverzitní vysoké školy, přičemž počítat je nutno i s tím, že ty vyšší odborné školy, které nebudou transformovány, budou nadále působit jako více či méně významné instituce post-sekundárního vzdělávání s výchovou absolventů vyššího odborného studia.

Za předpokladu zkrácení délky vyššího odborného studia by v budoucnu 2–2,5leté kvalitní vyšší odborné studium získalo status *„krátkého vysokoškolského studia“* (s hodnotou 120–150 kreditů ECTS). Toto krátké

vysokoškolské studium by mohlo být realizováno na *univerzitních institutech profesních studií* (vzniklých transformací těch vyšších odborných škol s dostatečnou kapacitou, tj. lidskými, finančními, materiálními zdroji) *nabízejících též prakticky orientované tříleté bakalářské studijní programy*²¹ a zakládaných zejména v rámci vysokých škol univerzitního typu. Krátké vysokoškolské studium by mohlo být alternativou pro ty studenty, kterým se z různých důvodů (prospěchových, ale například i finančních nebo zdravotních) nepodaří v řádné délce studia získat bakalářský titul. Tito studenti by měli tak alespoň garantovaný užitek z jimi absolvovaného studia, které by jinak nebylo nijak zhodnoceno, pochopitelně s možností dokončení bakalářského studia v době až se jejich životní situace změní. Z uvedeného ovšem vyplývá potřeba změny zaměření charakteru tohoto studia, tak aby nemuselo být vždy krátkým profesně orientovaným vysokoškolským studiem a mohlo by být pojato i jako krátké akademické nebo teoretické studium.

Za účelem maximalizace přínosu krátkého vysokoškolského studia (a s tím souvisejícím efektivním využitím veřejných zdrojů) a posílením jeho statutu, by, v případě rozhodnutí o systémové implementaci tohoto typu studia, bylo namísto též udělování *nižšího titulu* odlišujícího se ovšem od titulu bakalářského. Jako inspirace by mohla posloužit praxe anglických vysokých škol, na nichž byly zavedeny *„základní tituly“* (Foundation Degrees) udělované na závěr krátkého (například dvouletého) studia s patričním označením za jménem absolventů. Obdobně by bylo rovněž možné zvažovat zavedení formalizované *„certifikační úrovně terciárních kvalifikací“* (jako součástí kvalifikační úrovně krátkého cyklu), která by usnadnila formální ukončování obvyklých krátkých kurzů (rekvalifikačních, inovačních, rozšiřujících apod.) např. v podobě půlročního, jednoročního nebo jeden a půl ročního studia (s hodnotou kolem 30–60–90 kreditů ECTS) zakončeného vydáním příslušného osvědčení/certifikátu. Tímto by mohlo být v České republice vyřešeno systematické propracování úrovně krátkých a „velmi krátkých“ cyklů v rámci 1. boloňského cyklu.

²¹ Viz relevantní doporučení expertů OECD k rozvoji českého terciárního vzdělávání z roku 2006 obsažené v *Czech Republic: Country Note*. <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/32/37730231.pdf>>.

5.2.3 Koncepce bakalářského studia v 1. cyklu

Proces vytváření struktury NSKTV ČR a jejího obsahu tj. formulace úrovnových deskriptorů poskytuje též příležitost k reflexi koncepce bakalářského studia v ČR. Boloňská deklarace uvádí, že „titul získaný po ukončení prvního cyklu bude rovněž mít platnost z hlediska evropského trhu práce jako odpovídající kvalifikační stupeň“ [1], z čehož vyplývá potřeba profilace kompetencí absolventů bakalářského studia tak, aby tito absolventi byli jak konkurenceschopní při vstupu na trh práce, tak schopni pokračovat ve studiu v navazujících magisterských studijních programech. V zásadě jsou možné dvě varianty profilace absolventa bakalářského studia:

- první varianta: bakalářské studium je koncipováno tak, aby v prvním cyklu NSKTV ČR (odpovídající 6. úrovni NSK ČR a EQF Rámce) vedlo k *jednomu určitému bakalářskému profilu*. Tato varianta předpokládá diferenciaci modulární struktury studia buď na (a) studium připravující k přímému uplatnění absolventa v praxi (profesně orientovaný bakalář), nebo případně na (b) studium připravující absolventa na pokračování ve studiu na magisterské úrovni (teoreticky / akademicky orientovaný bakalář);
- druhá varianta: bakalářské studium je koncipováno tak, aby v prvním cyklu NSKTV ČR (odpovídající 6. úrovni NSK ČR a EQF Rámce) vedlo k *bakalářskému profilu umožňujícím jak uplatnění v praxi, tak pokračování v navazujícím magisterském studijním programu*. Tato varianta předpokládá obsažení a kombinaci jak teoretické, tak praktické složky studia v modulární struktuře studijního programu / oboru v míře zaručující jak odpovídající uplatnění na trhu práce, tak pokračování ve studiu na magisterské úrovni.

Na rozdíl od druhé varianty, kombinující teoretické a praktické zaměření, tedy první varianta předpokládá zřetelnou profilaci bakalářského studia k profesní nebo akademické specializaci. V praxi však rozlišení obou variant nemusí být ovšem rigidní. Během studia jsou možné různé modifikace spojující východiska obou variant a také ani výstupní profil absolventa nemusí být jednou provždy dán: například „prakticky zaměřený bakalář“, má-li schopnosti, zájem a patřičnou vůli, může si doplnit moduly, které absolvuje „akademický bakalář“ a pokračovat jako on ve studiu na vyšších

stupních. V praxi vše záleží na struktuře a obsahu studijních modulů, resp. na možnostech jejich kombinace determinujících tak celkovou dostupnost studia v daném studijním programu / oboru.

Třebaže v České republice formalizované rozlišení profilů bakalářského studia na dva typy nemá tradici, a nejsou proto k dispozici ani praktické zkušenosti, vzhledem k potřebné hlubší diverzifikaci terciárního / vysokoškolského vzdělávání se jeví žádoucí iniciovat debatu na toto téma, vč. způsobu implementace, aby tak byl plně realizován relevantní cíl *Aktualizace reformy vysokého školství*: „Třístupňová struktura vysokoškolského studia (bakalář, magistr, doktor), která je základní myšlenkou Boloňského procesu, je na našich vysokých školách již funkční a na národní úrovni je prosazována prostřednictvím *Dlouhodobého záměru* a příslušnými pravidly při rozdělování finančních prostředků ze státní dotace v části přidělované podle formule (normativně) i v části rozvojových programů; na mezinárodní úrovni ji Boloňský proces vyžaduje včetně podpory příslušných mezinárodních programů. Mezinárodně koncipovaná a prakticky ve všech evropských zemích dnes uznávaná struktura vyžaduje, aby bakalářské studium bylo jak dostatečnou kvalifikací pro uplatnění na pracovním trhu, tak podmínkou a zároveň možností pro pokračování v dalším stupni studia. Míra praktického zaměření je ponechávána zcela volná a není ani výrazným předmětem diskusí o celoevropském kvalifikačním rámci. Příliš praktické zaměření bakalářů většinou nezdůrazňují ani zaměstnavatelé, kteří často naopak vyžadují alespoň určitý stupeň jejich flexibility. Diverzifikovaná nabídka bakalářského studia, vždy podle konkrétních podmínek vysoké školy, regionu, praxe apod. – od programů obecněji zaměřených až k těm poměrně úzce specializovaným, jejich inovace a obsahová skladba, která bude přispívat k zefektivnění studia (snížená neúspěšnost studia), je výraznou prioritou *Dlouhodobého záměru*, podporovanou finančně. Cílem je dosáhnout dvojnásobek absolventů bakalářského studia oproti magisterskému“ [19].

5.3 Návrh struktury Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR

Na základě uvedených koncepcí je možné, v souladu s EHEA Rámcem a EQF Rámcem navrhnout následující základní strukturu *Národní soustavy kvalifikací ter-*

STUDIE

Tabulka 11

Struktura Národní soustavy kvalifikací terciárního vzdělávání ČR (NSKTV ČR) v kontextu souborné Národní soustavy kvalifikací ČR (NSK ČR)

Úroveň NSK ČR	Úroveň NSKTV ČR	Charakteristika
8	4	Doktorská (kredity ECTS neurčovány, 3–4 roky studia)
7	3	Magisterská (60–180 kreditů ECTS, 1–3 roky studia)
6	2	Bakalářská (180–240 kreditů ECTS) (3–4 roky studia) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Akademicky orientovaný bakalář (předpokládané pokračování studia) ▪ Profesionálně orientovaný bakalář (předpokládané uplatnění v praxi bez pokračování studia) ▪ Vyšší odborné studium realizované ve spolupráci s vysokou školou
5	1	Krátký cyklus v rámci 1. cyklu studia <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformované VOŠ studium (120–150 kreditů ECTS, 2–2,5 roku studia) ▪ Certifikáty, kurzy (rekvalifikační, doplňující apod.) (30–60–90 kreditů ECTS, 0,5–1–1,5 roků studia)
4		Úplné střední vzdělání (4 roky studia s maturitou)
3		Neúplné střední vzdělání (až 4 roky studia bez maturity)
2		Úplné základní vzdělání (9 let studia)
1		Neúplné základní vzdělání (až 9 let studia)

ciárního vzdělávání ČR jako součásti souborné Národní soustavy kvalifikací ČR (viz tabulka č. 11).

V kontextu takto navrženého uspořádání struktur úrovní NSK ČR a NSKTV ČR jako její součásti bude možné NSKTV ČR dále rozvíjet tak, aby naplňovala požadavky kompatibility s EHEA Rámcem i EQF Rámcem. Další rozvoj takto navržené NSKTV ČR v souladu s EHEA Rámcem pak musí především zahrnovat:

- rozpracování deskriptorů úrovní NSKTV ČR dle *Dublnských deskriptorů* či *jiných relevantních zdrojů*²², výstupních kompetencí absolventů studijních programů a dalších charakteristik jejich kompetencí a profilů;
- umístění terciárních kvalifikací do jednotlivých úrovní NSKTV ČR na základě jejich validace, nejdříve ve formě vybraných příkladů, později v širším měřítku;

- neustálé monitorování míry kompatibility a konvergence NSKTV ČR jako součásti NSK ČR s EHEA Rámcem a EQF Rámcem.

V neposlední řadě není možno opomenout důležitou skutečnost, a to že jakkoliv důležité se na systémové úrovni zdá být zajištění co nejvyšší míry kompatibility a konvergence NSKTV ČR s EHEA Rámcem. V národním kontextu je v procesu tvorby NSKTV ČR bezpodmínečně nutné zajistit co nejvyšší míru informovanosti a participace akademické obce, absolventů, studentů a zaměstnavatelů. Bez aktivní participace těchto aktérů vysokoškolské politiky je úspěšnost implementace NSKTV ČR předem výrazně ohrožena.

Prameny a literatura:

- [1] Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999 [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceBologna.pdf>>.
- [2] Bologna Process Stocktaking – London 2007 [online]. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf>.

²² Míněn především projekt *Tuning Educational Structures in Europe*.

- [3] Doporučení Evropského parlamentu a rady o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání [online]. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf>.
- [4] Pracovní dokument zaměstnanců Komise k evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení [online]. <<http://www.et2010.cz/dokumenty/1128467754.doc>>.
- [5] Evropský rámec kvalifikací: nový způsob porozumění kvalifikacím v Evropě. Tisková zpráva [online]. <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&aged=0&language=CS&guiLanguage=fr>>.
- [6] **Glosář klíčových termínů.** In *Pracovní dokument zaměstnanců komise k evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení* [online]. <<http://www.et2010.cz/dokumenty/1128467754.doc>>.
- [7] **Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning** [online]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf>.
- [8] **Shared 'Dublin' Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards** [online]. <<http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>>.
- [9] **Briefing Note on UUK-SCOP-QAA** [online]. <<http://www.qaa.ac.uk/education/roundtable/notes/FHEQ03.asp>>.
- [10] Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Komuniké ministrů zodpovědných za vysoké školství v Berlíně 19. září 2003 [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBerlin.pdf>>.
- [11] Závada, J. *Rámce vysokoškolských kvalifikací a zajišťování kvality vysokých škol.* AULA, roč. 13, zvláštní číslo, 2005, s. 14-24.
- [12] The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [online]. <<http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBergenEN.pdf>>.
- [13] a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [online]. <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf>.
- [14] **Note on the Complementarities between the Overarching Framework for Qualifications of the EHEA (EHEA-framework) and the Proposal in EU-Commission Staff Working Document on a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)** [online]. <[http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%20b%20note%20EHEA-EQF%20\(2\).pdf](http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%20b%20note%20EHEA-EQF%20(2).pdf)>.
- [15] **ESIB-The National Unions of Students in Europe: European Qualification Frameworks. Policy statement.** Adopted at the 49th Board Meeting. Reims, France, November 2005 [online]. <http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=104&Itemid=263>.
- [16] **Komplementarita Dublinských deskriptorů a deskriptorů EQF.** In *Pracovní dokument zaměstnanců Komise k evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení* [online]. <<http://www.et2010.cz/dokumenty/1128467754.doc>>.
- [17] Referáty na 3. konferenci NÚOV *Proměny základního a středního školství v souvislostech* (říjen 2005). Miroslav Procházka: *Národní soustava kvalifikací: nástroj k podpoře celoživotního učení.* Miroslav Kadlec: *NSK (Národní soustava kvalifikací) – základní informace.* Stuart Garvie: *Frameworks of Qualifications: The Irish Experience* [online]. <<http://et2010.cz/eu-odborne.php?idk=12>>.
- [18] Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. In *Sbírka zákonů. Česká republika. Ročník 2006. Částka 61, s. 2097–2113* [online]. <<http://www.mvcr.cz/sbirka/2006/sb061-06.pdf>>.
- [19] Aktualizace koncepce reformy vysokého školství (Rozbor souladu cílů a nástrojů Strategie hospodářského růstu ČR a Aktualizace koncepce reformy vysokého školství) [online]. <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktualizace-koncepce-reformy-vysokeho-skolstvi>>.
- [20] Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010 [online]. <http://www.msmt.cz/Files/PDF/DZ_SWOT_30_8_05.pdf>.
- [21] **The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland** [online]. <<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp>>.
- [22] **The Structure of the EQF** [online]. <http://www.qca.org.uk/qca_6637.aspx>.
- [23] **a Framework of Qualifications – What and Why?** [online]. <<http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1268,en.pdf>>.
- [24] **National Framework of Qualifications – the Framework in Action** [online]. <http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/index.html>.
- [25] **Towards a Danish Qualifications Framework for Higher Education** [online]. <<http://www.ciriusonline.dk/Default.aspx?ID=3792>>.

Příloha – Tabulka 12: Deskriptory úrovní Evropského rámce kvalifikací

Úroveň	Znalosti	Dovednosti	Osobní a odborné kompetence			
			(i) Samostatnost a odpovědnost	(ii) Kompetence učit se	(iii) Komunikační a sociální kompetence	(iv) Odborná a profesní kompetence
1	Vybavit si základní všeobecné znalosti	Používat základní dovednosti k vykonávání jednoduchých úkolů	Plnit pracovní nebo studijní úkoly pod přímým dohledem a projevat osobní efektivitu v jednoduchém a stabilním kontextu	Přijmout poradenství v otázkách učení	Odpovídat na jednoduchou písemnou a ústní komunikaci Projevat svou sociální roli	Projevat povědomí o postupech pro řešení problémů
2	Vybavit si a pochopit znalosti z oboru, rozsah těchto znalostí je omezen na fakta a hlavní myšlenky	Používat dovednosti a klíčové kompetence k vykonávání úkolů, u kterých je činnost řízena pravidly, jež definují běžné postupy a strategie Výbrat a aplikovat základní metody, nástroje a materiály	Přebírat omezenou odpovědnost za zlepšení výkonu v práci nebo ve studiu v jednoduchém a stabilním kontextu a v době známých, homogenních skupinách	Vyhledávat poradenství v otázkách učení	Odpovídat na jednoduchou, ale podrobnou písemnou a ústní komunikaci Přizpůsobovat roli různému sociálnímu prostředí	Řešit problémy s použitím poskytnutých informací
3	Aplikovat znalosti z oboru, které zahrnují postupy, techniky, materiály, nástroje, vybavení, terminologii a některé teoretické myšlenky	Používat řadu oborově specifických dovedností k vykonávání úkolů a projevat osobní interpretaci výběrem metod, nástrojů a materiálů Hodnotit různé přístupy k vykonávání úkolů	Přebírat odpovědnost za splnění úkolů a projevat určitou samostatnost v roli při práci nebo při studiu v relativně stabilním kontextu, kde se však mění některé faktory	Přebírat odpovědnost za své vlastní učení	Vytvářet (a odpovídat na) podrobnou písemnou a ústní komunikaci Zodpovídat za porozumění sobě sama a za své chování	Řešit problémy s využitím dobře známých informačních zdrojů a brát přitom v úvahu některé sociální problémy
4	Používat rozsáhlé oborově specifické praktické a teoretické znalosti	Vytvářet strategické přístupy k úkolům, které vznikají v práci nebo ve studiu, aplikací specializovaných znalostí a využíváním odborných informačních zdrojů Hodnotit výsledky z hlediska použitého strategického přístupu	Zvládnout roli pod vedením v pracovním nebo ve studijním kontextu, který je obvykle předvídatelný, a v němž je zapojeno mnoho faktorů, které způsobují změny, přičemž některé faktory jsou ve vzájemném vztahu Navrhovat, jak zlepšit výsledky Dohlížet na rutinní práci ostatních a přebírat určitou odpovědnost za vzdělávání ostatních	Projevat samostatné řízení svého učení	Vytvářet (a odpovídat na) podrobnou písemnou a ústní komunikaci v neznámých situacích Používat porozumění sobě sama ke změně svého chování	Řešit problémy integrováním informací z odborných zdrojů a brát přitom v úvahu příslušné sociální a etické otázky

Úroveň	Znalosti	Dovednosti	Osobní a odborné kompetence			
			(i) Samostatnost a odpovědnost	(ii) Kompetence učit se	(iii) Komunikační a sociální kompetence	(iv) Odborná a profesní kompetence
5	Používat rozsáhlé teoretické a praktické znalosti, které jsou často specializované v rámci oboru, a projevit povědomí o limitech znalostního základu	Vytvářet strategické a tvůrčí odpovědi při zkoumání řešení dobře definovaných konkrétních a abstraktních problémů Projevit přenos teoretických a praktických znalostí do řešení problémů	Samostatně zvládat projekty, které vyžadují řešení problémů, přičemž existuje mnoho faktorů, z nichž některé se vzájemně ovlivňují a vedou k nepředvídatelným změnám Projevit tvořivost při rozvíjení projektů Řídit jiné lidi a kontrolovat vlastní výkony a výkony jiných Vzdělávat jiné a rozvíjet týmový výkon	Hodnotit vlastní učení a identifikovat vzdělávací potřeby nezbytné k absolvování dalšího vzdělávání	Sdělovat myšlenky dobře strukturovaným a logickým způsobem svým spolupracovníkům, vedoucím a zákazníkům s použitím kvalitativních a kvantitativních informací Vyjadřovat vnímavý internalizovaný osobní světový názor odrážející závazky k ostatním	Formulovat odpovědi na abstraktní a konkrétní problémy Projevit zkušenosti z funkční interakce v oboru Dělat si úsudek na základě znalosti příslušných sociálních a etických otázek
6	Používat podrobné teoretické a praktické znalosti oboru. Některé znalosti jsou v popředí oboru a budou zahrnovat kritické chápání teorií a principů	Projevit zvládnutí metod a nástrojů ve složitém a specializovaném oboru a demonstrovat inovace v používaných metodách Vymýšlet a podporovat argumenty pro řešení problémů	Demonstrovat odpovědnost za administrativní plán, management prostředků a týmů v pracovním a studijním kontextu, který je nepředvídatelný a vyžaduje řešení složitých problémů, přičemž je zde mnoho vzájemně se ovlivňujících faktorů Ukázat tvořivost v rozvíjení projektů a ukázat iniciativu v řízení procesů, které zahrnují vzdělávání ostatních tak, aby se rozvíjel týmový výkon	Důsledně hodnotit vlastní učení a identifikovat vzdělávací potřeby	Sdělovat myšlenky, problémy a řešení jak odborníkům, tak laickým posluchačům s použitím řady technik zahrnujících kvalitativní a kvantitativní informace Vyjadřovat vnímavý internalizovaný osobní světový názor manifestující solidaritu s ostatními	Shromažďovat a interpretovat příslušné údaje v oboru pro řešení problémů Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce ve složitém prostředí Dělat si úsudek na základě sociálních a etických otázek, které vznikají v práci a ve studiu

Příloha – Pokračování tabulky 12

Úroveň	Znalosti	Dovednosti	Osobní a odborné kompetence			
			(i) Samostatnost a odpovědnost	(ii) Kompetence učit se	(iii) Komunikační a sociální kompetence	(iv) Odborná a profesní kompetence
7	Používat specializované teoretické a praktické znalosti, z nichž některé jsou v popředí znalostí v oboru. Tyto znalosti tvoří základ originality v rozvíjení a/nebo aplikování myšlenek Projevívat kritické povědomí o problémech znalostí v oboru a na styčné ploše mezi různými obory	Vytvářet vědeckou diagnózu problémů integrováním znalostí z nových nebo interdisciplinárních oborů a vytvářet si úsudek na základě neúplných nebo omezených informací. Rozvíjet nové dovednosti v reakci na objevující se znalosti a techniky	Projevit samostatnost v řízení učení a vysokou míru porozumění vzdělávacím procesům	Sdělovat výsledky, metody a podpůrná ztůvodnění projektů odborníkům a laickým posluchačům s použitím vhodných technik Podrobně zkoumat a přemýšlet o společenských normách a vztazích a jednat tak, aby se změnily	Řešit problémy integrováním složitých pramenů znalostí, které jsou někdy neúplné, a v novém a neznámém kontextu Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce v řízení změn ve složitém prostředí	Kriticky analyzovat, evaluovat a syntetizovat nové a složité myšlenky a strategická rozhodnutí založená na těchto postupech Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce se schopností strategického rozhodování ve složitém prostředí Činnostmi podporovat společenský a etický růst
8	Používat specializované znalosti ke kritické analýze, evaluaci a syntéze nových a složitých myšlenek, které jsou na nejpokročilejší hranici oboru Rozšiřovat nebo znovu definovat existující znalosti a/nebo profesní praxi v oboru nebo na styčné ploše mezi obory	Zkoumat, koncipovat, navrhnout, realizovat a přizpůsobovat projekty, které vedou k novým znalostem a k novým postupům řešení	Projevit angažovanost ve vytváření nových myšlenek a postupů a vysokou míru porozumění vzdělávacím procesům	Autoritativně komunikovat prostřednictvím aktivní účasti v kritických dialogích s rovnocennými protějšky v odborné obci Podrobně zkoumat a přemýšlet o společenských normách a vztazích a vést akce na jejich změnu	Kriticky analyzovat, evaluovat a syntetizovat nové a složité myšlenky a strategická rozhodnutí založená na těchto postupech Prokazovat zkušenosti z pracovní interakce se schopností strategického rozhodování ve složitém prostředí Činnostmi podporovat společenský a etický růst	