Masarykova univerzita v Brně

Filozofická fakulta

Ústav české literatury a knihovnictví

Kabinet knihovnictví

****

**rozvoj kompetencí studentů ve vzdělávání**

**Seminární práce k předmětu VIKBA29 Učící se společnost a role knihovníka v ní**

##### Autor: Věra Bertha Večeřová

UČO: 217802

Typ studia: kombinované

Ročník: třetí

Počet znaků: 37703

Brno

2009

**OBSAH**

[ÚVOD 2](#_Toc229416763)

[TERMINOLOGIE 2](#_Toc229416764)

[Vývoj pojmu kompetence 2](#_Toc229416765)

[Význam pojmu kompetence 2](#_Toc229416766)

[Schopnosti a další zdroje kompetence 3](#_Toc229416767)

[Schopnost versus kompetence 4](#_Toc229416768)

[KLÍČOVÉ KVALIFIKACE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE 6](#_Toc229416769)

[Klíčové kvalifikace 7](#_Toc229416770)

[Klíčové kompetence 8](#_Toc229416771)

[Vzdělávaní podle kompetencí 9](#_Toc229416772)

[Rámce kvalifikací na evropské úrovni 10](#_Toc229416773)

[Evropský kvalifikační rámec pro celoživotní vzdělávání 11](#_Toc229416774)

[Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – Boloňský proces 13](#_Toc229416775)

[Dublinské deskriptory 14](#_Toc229416776)

[Národní soustava kvalifikací v terciárním vzdělávání 16](#_Toc229416777)

[Deskriptory Národní soustavy kvalifikací pro terciární vzdělávání – na národní úrovni 18](#_Toc229416778)

[NSK - vysokoškolské kvalifikace 18](#_Toc229416779)

[Výstupy z učení – learning outcomes (LO) 19](#_Toc229416780)

[BIBLIOGRAFIE 22](#_Toc229416781)

[Příloha 1: Deskriptory popisující úrovně Evropského rámce kvalifikací 24](#_Toc229416782)

[Příloha 2: Dublinské deskriptory 26](#_Toc229416783)

[Příloha 3: Návrh na propojení kvalifikačních úrovní NSK, EQF a zastřešujícího rámce kvalifikací pro EHEA 27](#_Toc229416784)

[Příloha 4: Návrh národních deskriptorů pro terciární vzdělávání 28](#_Toc229416785)

### ÚVOD

Obstát v dnešním globalizovaném, stále se měnícím světě a na trhu práce, a být alespoň relativně úspěšným a spokojeným člověkem, vyžaduje od jedince být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě uceleného souboru individuálních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací – tedy shrnuto určitými kompetencemi. Také proto se budu v následujícím textu zabývat vztahem pojetí kompetencí a vzdělávání. Vzhledem k šíři problematiky a vymezení tématu (*kompetence studentů*) se zaměřím na oblast kompetencí v terciárním vzdělávání. První část práce se bude zabývat základní obecnou terminologií, významem pojmu kompetence a různými pojetími výkladu pojmu. Charakterizovány budou odborné/profesní kompetence a kompetence klíčové/přenosné. Naznačena bude v literatuře poměrně nejednotně vyjádřená souvislost pojmů *kompetence* a *kvalifikace*. Probíhající harmonizaci vzdělávání a učení podle kompetencí (v terciárním vzdělávání) na národní a evropské úrovni představují Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání a dva evropské rámce kvalifikací – Zastřešující rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání - v rámci Boloňského procesu (rámec kvalifikací pro EHEA) a Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (EQF) na úrovni EU. Oba dokumenty budou podrobněji popsány ve druhé části práce.

### TERMINOLOGIE[[1]](#footnote-2)

###  Vývoj pojmu kompetence

Pojem kompetence, respektive klíčové kompetence, včetně jeho obsahu a vymezení vztahu k ostatním společenským vědám, prošel určitým vývojem. V 70. letech 20. století to byl koncept zpočátku zaměřený na oblast dalšího profesního vzdělávání a na rekvalifikace. Významný prostor si kompetence našly i v oblasti požadavků kladených na manažery, na jejich vzdělávání a rozvoj. Později byl tento model rozšířen také na oblast řízení a rozvoje zaměstnanců – „lidských zdrojů“ organizací. Dnes jsou kompetence součástí strategických a koncepčních kurikulárních dokumentů. Kompetence představují nástroje vzdělávání, řízení a rozvoje. Jde o probíhající proces, na který působí řada vnitřních i vnějších vlivů. Cílem konceptu vzdělávání (učení) podle kompetencí je na tyto signály reagovat a uzpůsobovat jim obsah i výstupy vzdělávání.

### Význam pojmu kompetence

V současném slovníku pojem kompetence již zdomácněl. Liší se ale jeho používání a význam, který mu přikládá odborná i laická veřejnost. Ta zatím chápe termín kompetence spíše, nebo téměř výhradně, jako synonymum pro možnost vyjádřit se k nějakému problému nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout. Kompetence je v tomto případě výrazem významově spojeným také s dalšími, převážně sociologickými termíny, jako je ***moc***, ***vliv***, případně (formální, poziční) ***autorita***. Také v odborné terminologii dalších sociálních věd lze kompetenci vykládat i jako ***oprávnění***, formální autoritou zprostředkovanou ***moc/pravomoc*** jednotlivce činit rozhodnutí. S oprávněním rozhodovat by se měla dále pojit také ***odpovědnost*** za výsledek rozhodovacího procesu (jednotlivcem učiněná nebo přijatá rozhodnutí). Dalším možným pojetím pojmu kompetence je v odborné terminologii (a především v kurikulárních dokumentech[[2]](#footnote-3)) specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací – ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce formou profesního uplatnění a zaměstnatelnosti. Obě uvedená pojetí pojmu kompetence, tj. kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí a současně komptence jako sada zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat různé úkoly a životní situace, lze pokládat za komplementární s možností vhodně se doplňovat ve vzdělávací a řídící teorii a praxi.

### Schopnosti a další zdroje kompetence

Výše uvedené termíny mohou mít více významů. Jde o termín ***zdroj*** (známý z manažerské a další odborné literatury také ve spojení ***lidský zdroj***). V uvedeném významu bývá částečně synonymicky používán také další pojem – ***lidský kapitál***. Lidský kapitál je souhrnem kompetencí (ve smyslu funkčních znalostí a dovedností, včetně psycho-sociálních), postojů a intelektu. Pojem ***kompetence*** prostupuje celou současnou teorii managementu a je patrné rozlišení mezi intelektem (inteligencí či intelektuálními schopnostmi) a ***kompetencemi***. Obecně lze tedy chápat lidský kapitál jako vědění a dovednosti, které podporují osobní, sociální a ekonomický blahobyt a kvalitu života. Také v ekonomické teorii jsou oddělovány pojmy ***pracovní síla*** a ***lidský kapitál***, který je označován jako souhrn vrozených a získaných schopností, zručností a vědomostí, kterými lidé disponují[[3]](#footnote-4). Teorie lidského kapitálu považuje za jeho základnu právě vzdělání. Člověk ke své „základně“ lidského kapitálu (školnímu vzdělání a praxi) musí trvale přidávat další vědomosti, dovednosti a zkušenosti. V této souvislosti se pak mluví o ***rozvoji potenciálu***[[4]](#footnote-5).

Výše zmíněný termín ***zdroj*** (v obecnějším významu „vstupy do systému“) představuje soubor veškerých informací, znalostí (či spíše teoretických pozantků, vědomostí), dovedností a dřívějších zkušeností jedince, dále jeho znalost postupů řešení problémů (logických operací a metod, včetně kreativních) i složitějších konceptů a modelů. Tyto zdroje pak jednotlivec více či méně úspěšně kombinuje a používá, uplatňuje se zde princip přeměny vstupů/zdrojů na výstupy/výsledky. Těmi se rozumí úspěšné dosažení žádoucích a předem definovaných cílů, šířeji můžeme mluvit o ***kompetentním jednání***. V češtině se v uvedeném smyslu používá v oblasti lidských zdrojů vedle pojmu kompetence také termín ***způsobilost***. Člověk je způsobilý (má kompetenci) ve chvíli, kdy dokáže efektivně (ve smyslu účelně a hospodárně, zároveň užitečně, respektive úspěšně) propojit ***zdroj*** se situací, v níž se nachází, nebo úkolem, který má plnit, a vhodně konat. Dokáže-li efektivně nakládat se svými ***individuálními zdroji*** a průběžně je rozvíjí, zvyšuje se pravděpodobnost jeho úspěchu. Kompetence (způsobilost) se tedy zásadně projevuje v chování (které může být zároveň součástí kompetence), v průběhu nějaké činnosti, a je v ní obsažen rozvojový potenciál. Využívání a další rozvoj kompetence (nebo rozvoj kompetencí dalších) jsou zároveň kontextově podmíněné. Různé kompetence se totiž mohou lišit mírou své komplexnosti a obecnosti, ale vždy existují v určitém kontextu nebo situaci.

### Schopnost versus kompetence

Z výše uvedeného vyplývají základní rozdíly mezi pojmy ***kompetence*** a ***schopnost*** (zejména ve významu duševních či rozumových schopností, ***capacities***, respektive ***abilities***). ***Schopnost*** lze v uvedeném smyslu stručně definovat jako ***předpoklad výkonu***, jeden ze zdrojů, které má člověk k dispozici a je obvykle spojen s určitou oblastí lidské činnosti. Mít potřebné schopnosti (a díky jim snáze a rychleji získávat informace, znalosti či dovednosti) však nemusí znamenat, že bude člověk úspěšně konat v konkrétních situacích. Dokladem mohou být lidé prokazatelně schopnější (s vyšší naměřenou hodnotou IQ, talentovaní, absolventi prestižních škol apod.), kteří však nedosahují v životě takových výsledků a úspěchů jako lidé v tomoto smyslu méně disponovaní. Obdobná paralela platí také pro znalosti (soubory poznatků) a dovednosti. Mít potřebné znalosti, dovednosti nebo duševní schopnosti, ale nevědět kdy a jak je správně použít, ukazuje, že mezi schopností a kompetencí existuje rozdíl. Systémy vzdělávání a řízení podle kompetencí mohou pak být alternativou nebo i náhradou směrů tradičních. Systémově lze schopnost označit jako jeden ze vstupů, kompetence je oproti tomu výstupem. Paralelou mohou být například pojmy ***informace*** a ***znalost*** v teorii znalostního managementu (knowledge management), kde jsou informace, tj. soubory relevantních dat obsahujících účel, k nimž má uživatel vztah, považovány za potenciál k akci, zatímco znalosti jsou představovány jako možnosti účinného jednání projevující se v akci – znalost sama je akcí, spoluvytváří ji. Nabízí se pak propojení pojmů schopnost ~ informace a znalost ~ kompetence.

Schéma 1: Vztah pojmů schopnost a kompetence[[5]](#footnote-6)

***Schopnost*** a ***kompetence*** se liší také v dalších svých charakteristikách. Schopnost lze v určitém smyslu považovat za univerzálnější veličinu, než je kompetence. Oproti kompetenci není spojena s konkrétním kontextem či situací. Stejnou schopnost můžeme využívat v různých situacích a při různých činnostech. Zároveň je ale schopnost oproti kompetenci výlučnější, „exkluzivnější“, a to ve dvojím smyslu – jednak určitou schopnost můžeme využít zpravidla jen v určité oblasti nebo oboru lidského konání (hudební nadání v oblasti hudby apod.) – schopnost je v tomoto smyslu méně komplexní, jednak se lidé liší mírou svých schopností – a vlivem geneticky založených vloh/dispozic a systému vzdělávání dochází k poměrně brzké a striktní selekci „schopných“ a „méně schopných“. Analogicky lze kompetenci vymezit oproti schopnosti jako komplexnější a zásadně kontextově podmíněnou. Kompetence v sobě může obsahovat nejrůznější skladbu schopností, respektive informací, vědomostí, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a dalších možných zdrojů.

Závěrem části věnované vymezení pojmu kompetence a jejímu odlišení od ostatních pojmů, používaných rovněž v uvedených souvislostech, lze shrnout nejvýznamnější charakteristické znaky kompetence[[6]](#footnote-7):

### KLÍČOVÉ KVALIFIKACE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Vztah mezi pojmy ***kvalifikace*** a ***kompetence*** není v odborné literatuře jednotně vymezen. V souvislosti s předchozím textem stručně definujme ***kompetenci*** jako ***pravomoc*** (souhrn pravomocí a odpovědností vázaných na určité pracovní místo či orgán) nebo schopnost vykonávat určitou funkci (soubor činností). Jinak také soubor způsobů a chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace[[7]](#footnote-8). Obecně jsou kompetence v kontextu zvládání situací nečastěji vyjádřeny znalostmi, schopnostmi, povahovými rysy, postoji, dovednostmi a zkušenostmi konkrétního jedince. Být kompetentní

znamená být schopný. V odborné literatuře je pojem ***kompetence*** často používán synonymně s pojmem ***kvalifikace***, kterou se rozumí soustava schopností potřebných k získání způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti, tedy vztah člověka a práce. Také v domunetech EU se vnímání pojmu kvalifikace posouvá směrem ke kvalifikacím jako odborným předpokladům a podmínce výkonu určité profese, založených na osvojených kompetencích (způsobilostech). Oba pojmy jsou častěji odlišovány a používány s přívlastkem „klíčové“. Tzv. ***klíčové kvalifikace*** nebo také průřezové či generické kvalifikace jsou obdobou ***klíčových kompetencí***, které jsou systematicky začleňovány do vzdělávací politiky. Dnes s nimi pracuje pedagogika, andragogika i teorie personálního řízení.

### Klíčové kvalifikace[[8]](#footnote-9)

Tzv. nespecifické kvalifikace (core skills) jsou charakterizovány jako schopnosti (znalosti a dovednosti) nutné k úspěšnému výkonu povolání, které bývají málokdy předmětem školského odborného vzdělávání a přípravy.

***Core skills*** („kořenové“ dovednosti) jsou uváděny v anglosaském prostředí, v literatuře se objevuje i pojem ***interdisciplinární kvalifikace***. Dále se vyskytují také ve smyslu základních kvalifikací nutných pro uplatnění jedince na trhu práce, nebo i ve smyslu základních znalostí a dovedností charakterizujících určitou kvalifikaci. Jako související jsou uváděny kromě pojmu ***klíčové kompetence*** také pojmy ***klíčové schopnosti*** nebo ***nadoborové kompetence***.

Pojem zavedl německý pedagog Dieter Mertens v práci "Schlüsselqualifikationen"[[9]](#footnote-10). Klíčové kvalifikace obsahují rysy vhodné pro velký počet pozic a rolí s možností alternativní volby a rysy příznivé pro úspěšný adaptační proces. Klíčovými jsou nazývány proto, že pomáhají vyrovnávat se se skutečností a zvládat tak nároky flexibilního světa práce.

### Klíčové kompetence

Zavedení pojmu klíčové kompetence, které představují orientaci na trh práce a osobnostní předpoklady (tvořivý rozvoj osobnosti) znamenalo významný posun ve vzdělávacím procesu. Vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí souvisí s uplatněním jednotlivců na trhu práce (zaměstnaností a zaměstnatelností), s problematikou nezaměstnanosti (potřebou rekvalifikace) i problematikou krizí v lidském životě. Klíčové kompetence představují jakési „obecnější kvalifikace“ bez přímého vztahu ke konkrétní pracovní pozici, nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zdolávat náhlé změny v pracovním životě. Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který pozitivně působí na osobní rozvoj a určuje mimo jiné míru ekonomického statusu. Od 90. let 20. století klíčové kompetence získávaly na významu, především v souvislosti s jinými typy vzdělávání dospělých a při chápání klíčových kompetencí jako rozšířeného konceptu klíčových kvalifikací:

### Vzdělávaní podle kompetencí

Rozvíjení klíčových kompetencí souvisí s dalším vzděláváním, celoživotním učením a rekvalifikacemi, protože klíčové kompetence jsou získávány především při vzdělávacím procesu (školním, podnikovém i dalším vzdělávání). Teorie klíčových kvalifikací a kompetencí měly významný dopad na praxi vzdělávací politiky v zemích EU, zejména pro vzdělávání dospělých a celoživotní učení. Tyto teorie se staly součástí řady strategií a memorand.

### Rámce kvalifikací na evropské úrovni

První soustavy kvalifikací vznikaly v 90. letech minulého století – v Evropě v Irsku a Velké Británii, z mimoevropských zemí na Novém Zélandu, v Austrálii a Jižní Africe. V roce 1999 podepsali ministři 29 evropských zemí v Bologni ***Deklaraci o vytvoření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010***, tzv. ***Boloňskou deklaraci***. Přijali tak program, který se stal akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě – integrační aktivity tzv. ***Boloňského procesu*** by měly v roce 2010 vyústit ve vyhlášení společného evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. V roce 2005 na konferenci v Bergenu (součást Boloňského procesu) schválili evropští ministři odpovědní za vysoké školy zastřešující ***Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání*** (jako jeden z pilířů společného evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání[[10]](#footnote-11)). Nezávisle na těchto aktivitách vznikl za podpory Evropské komise ***Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (EQF)***. V České republice byly zahájeny práce na vytvoření ***Národní soustavy kvalifikací***.

### Evropský kvalifikační rámec pro celoživotní vzdělávání

Evropský kvalifikační rámec pro celoživotní vzdělávání - European Qualification Framework for lifelong learning (EQF) byl poprvé navržen ve společné hodnotící zprávě Rady a Komise EU pro realizaci pracovního programu Vzdělávání a profesní příprava 2010 z února 2004 s myšlenkou vytvořit společné evropské principy pro identifikaci a validaci neformálního a informálního učení. V roce 2008 bylo přijato Doporučení Evropského parlamentu a Rady č. 2006/962/ES o zavedení EQF (European Qualifications Framework for Lifelong Learnig - EQF 2008/C 111/01)[[11]](#footnote-12). EQF sleduje dva hlavní cíle, podpořit mobilitu pracovní síly a zpřístupnit celoživotní vzdělávání širší veřejnosti. EQF zajistí uznávání kvalifikací (doložených dokumenty o absolvování studia jako jsou vysokoškolské diplomy, maturitní vysvědčení nebo výuční listy) v členských zemích EU a pomůže zaměstnavatelům i zaměstnancům lépe se orientovat a porozumět získaným kvalifikacím. Systém EQF se týká vzdělávání všeobecného, odborného, vyššího, vzdělávání dospělých a všech dalších typů vzdělávání.

**Hlavní charakteristiky EQF:**

• EQF je rámcem pro národní kvalifikační systémy celoživotního vzdělávání, vztahuje se tedy na kvalifikace získané ve všech vzdělávacích sektorech, včetně všeobecného školství, vysokého školství a odborné přípravy. Jádro tvoří osm ***referenčních úrovní kvalifikací***, odpovídajících všem stupňům dosaženého vzdělání, od kvalifikací získaných na konci povinné školní docházky (úroveň 1) až po nejvyšší kvalifikace (úroveň 8: doktorát nebo jeho ekvivalent). Popisy kvalifikací jsou založeny na ***výsledcích učení „learning outcomes“***, založených na výstupech co studující opravdu zná, čemu rozumí a co je schopen dělat po ukončení vzdělávacího procesu bez ohledu na to, v jakém systému kvalifikaci získal. Referenční úrovně rozlišují ***tři druhy výsledků učení: znalosti, dovednosti a širší kompetence*** popsané jako osobní a profesní výsledky.

• Tři nejvyšší úrovně EQF 6 – 8 odpovídají třem cyklům vysokoškolského vzdělávání definovaným v zastřešujícím rámci kvalifikací v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (úroveň bakalářská, magisterská a Ph.D.). Mohou však znamenat též vysoce specializované profesní kvalifikace.

• Evropský rámec kvalifikací obsahuje základní požadavky na systém zabezpečení kvality (rozpracováno ve Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education[[12]](#footnote-13))

• EQF nenahradí existující národní nebo odvětvové kvalifikační soustavy a také nebude obsahovat podrobné popisy jednotlivých kvalifikací.

• V rámci EQF také vznikne integrovaný evropský systém přenosu a shromažďování kreditů pro celoživotní vzdělávání, který bude stavět na zkušenostech z vytváření Evropského systému přenosu kreditů (ECTS) pro vysokoškolské vzdělávání.

• Ve vztahu k národním kvalifikačním soustavám představuje EQF především určitou objednávku jejich existence. Bude sloužit jako „meta-rámec“, který umožní soustavám kvalifikací na národních úrovních vztahovat se k sobě a komunikovat spolu s cílem posílit vzájemnou důvěru stran zapojených do vzdělávání, profesní přípravy a učení.

• EQF má dva hlavní cíle, usnadnit mobilitu a celoživotní učení. Umožní srovnatelnost a čitelnost kvalifikací získaných v různých zemích, doplní a podpoří tedy stávající programy a nástroje, které mají Evropanům pomoci studovat, žít a pracovat kdekoliv v EU, jako je např. program Erasmus pro mobilitu studentů nebo nástroje jako dodatek k diplomu (Diploma Supplement) pro absolventy vysokých škol nebo obecnější Europass, který poskytuje standardizované portfolio usnadňující občanům transparentně popsat jejich dosažené kvalifikace nebo i získané dovednosti. Pokud jde o celoživotní učení, mnohé země již zavádějí vlastní národní rámce nebo soustavy kvalifikací jako reakci na EQF. Tyto rámce jsou stále více považovány za nástroje, které mají propojit různé části národních vzdělávacích systémů, aby v nich bylo možno používat různých vzdělávacích cest, aby se lidé mohli například volněji pohybovat mezi různými typy institucí, jako jsou vysoké školy nebo instituce odborné přípravy, nebo aby mohli dosáhnout uznání svého neformálního vzdělání. Ve vztahu k národním kvalifikačním soustavám bude tedy EQF sloužit jako „meta-rámec“, který umožní soustavám kvalifikací na národních úrovních vztahovat se k sobě a komunikovat spolu. Ambicí EQF není je nahrazovat ani harmonizovat.

• EQF nenahrazuje existující národní nebo odvětvové kvalifikační soustavy a rovněž neobsahuje podrobné popisy jednotlivých kvalifikací. Jeho součástí jsou ale jasné a přímočaré principy a postupy zajišťování kvality, které mají základ ve společných evropských principech pro kvalitu definovaných v rámci Boloňského a Kodaňského procesu. V rámci EQF také vznikne integrovaný evropský systém přenosu a shromažďování kreditů pro celoživotní vzdělávání, který bude stavět na zkušenostech z vytváření Evropského systému přenosu kreditů (ECTS) pro vysokoškolské vzdělávání.

• Členské státy pravděpodobně přizpůsobí své národní kvalifikační rámce unijnímu EQF do roku 2010 a od roku 2012 by měl každý kvalifikační stupeň získaný na území EU obsahovat odkaz na některou z referenčních úrovní EQF.

### Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – Boloňský proces

Zastřešující rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (QF EHEA)[[13]](#footnote-14) přijala konference ministrů odpovědných za vysoké školství v Bergenu v roce 2005. Jeho smyslem bylo zarámovat budoucí národní soustavy kvalifikací členských zemí Boloňského procesu jednotnou metodikou, jednotnými postupy a jednotnou základní architekturou.

**Charakteristiky Rámce kvalifikací pro EHEA:**

• Rámec kvalifikací je jedním ze tří pilířů, na kterých stojí Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA) - vedle Lisabonské úmluvy o uznávání a Evropských standardů pro zabezpečení kvality.

• Jde o nástroj, prostředek pro porozumění, „překlad“ a komunikaci národních systémů (terciárního) vzdělávání.

• Rámec je založen na třech cyklech studia (v závislosti na národním kontextu):

1. cyklus: zahrnuje zpravidla 180 – 240 kreditů ECTS (v ČR bakalářské vzdělání), včetně tzv. kratšího cyklu terciárního vzdělávání, „short cycle“ nebo též dílčí kvalifikace, „intermediate qualification“ – 120 ECTS kreditů (v ČR interpretace - VOŠ).

2. cyklus: zahrnuje zpravidla 90 – 120 kreditů ECTS, přičemž nejméně 60 kreditů musí být získáno na úrovni druhého cyklu (v ČR magisterské vzdělání).

3. cyklus: 3 – 4 roky standardní roky studia (v ČR doktroské vzdělání).

• Pro každý cyklus jsou definovány obecné deskriptory (tzv. Dublinské deskriptory) založené na výstupech z učení (learning outcomes) a osvojených kompetencích a dále na počtu kreditů v prvním a druhém cyklu (kompatibilitě studijní zátěže).

• Větší transparentnost v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (proto byly k tomuto evropskému rámci přiřazeny i existující nástroje, jakými jsou kredity ECTS nebo dodatek k diplomu Diploma Supplement). Kvalifikace získané na kterékoliv vysoké škole v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání musí být srozumitelné a vzájemně porovnatelné – to vyžaduje „zjednodušenou“ architekturu kvalifikací, tj. model třístupňového studia.

• Tento systém umožní snazší uznávání kvalifikací založené na vzájemném porozumění výsledkům učení a kompetencím, které student získal. Tím bude možno snáze a lépe uznávat kvalifikace jak pro potřeby dalšího studia či celoživotního učení, tak i pro potřeby zaměstnavatelů.

• Zkvalitnění mobility studentů i absolventů. Snazší znalost zahraničních kvalifikací i jejich čitelnost zvýší konkurenceschopnost jejich držitele na domácím i mezinárodním pracovním trhu. Důležitým prvkem mobility jsou programy typu „joint degree“, tzv. společné programy založené na společných kurikulech mezi více vysokými školami z několika zemí, které udělují tzv. společný diplom. Obdobou takové spolupráce mezi vysokými školami je tzv. „double degree“, který může být společný, nebo student získá diplomy dva. Problémy této formy studia v evropském kontextu (uznávání výsledků studia) by měla vyřešit národní soustava kvalifikací a evropský rámec zjednodušením uznávání tohoto typu kvalifikací.

• zastřešující rámec kvalifikací a s ním kompatibilní soustavy kvalifikací na národních úrovních, založené na výsledcích učení, umožní také uznávat vzdělávání získané mimo vysokou školu, včetně neformálního vzdělávání či informálního učení.

### Dublinské deskriptory

V rámci Boloňského procesu vznikly různé iniciativy pro společné odborné řešení problémů, nastolovaných v dvouletém rytmu na zasedáních ministrů odpovědných za vysoké školství. Jednou z takovýchto neformálních iniciativ je Joint Quality Initiative (JQI)[[14]](#footnote-15), která vznikla v roce 2001. Jejími členy jsou zástupci agentur pro hodnocení kvality z 12 evropských zemí a hlavním zájmem je rozvoj zajišťování kvality v duchu Boloňské deklarace. Mezinárodní srovnatelnost úrovní různých stupňů vysokoškolského studia a možnost hodnocení jejich kvality vyžaduje obecně sdílené standardy - na jednom z prvních zasedání JQI v Dublinu v roce 2002 byly přijaty takovéto obecné standardy pro bakalářský a magisterský cyklus.

Bylo vybráno 5 aspektů či charakteristik úspěšných absolventů jednotlivých cyklů:

a) znalosti a porozumění (knowledge and understanding)

b) uplatňování znalostí a porozumění (applying knowledge and understanding)

c) tvoření úsudku (making judgments)

d) komunikace (communication)

e) schopnost dalšího vzdělávání (learning skills)

Bylo stručně definováno, v čem se tyto aspekty/charakteristiky liší na příslušných úrovních.

„Dublinské deskriptory“ vystihují obecné rozdíly mezi bakalářským a magisterským vzděláním a řada zemí je začala používat při hodnocení kvality vysokoškolského vzdělání.

V roce 2004 byly deskriptory rozšířeny jednak na krátké cykly (v rámci bakalářského cyklu) a na doktorské studium. Pro bakalářský, magisterský a doktorský cyklus se začalo používat označení první, druhý a třetí cyklus. Porovnání postupně se zvyšujících nároků v jednotlivých stupních vysokoškolského studia ukazuje tabulka v Příloze 2.

**Charekteristiky jednotlivých cyklů:**

**a) Znalosti a porozumění**

Znalostem získaným během vzdělávání je třeba také rozumět, což není v realitě vzdělávání samozřejmost, opakováno je tedy spojení „znalosti a porozumění“:

Krátký cyklus: užívání odborných učebnic (advanced text books), orientace na výkon povolání, současně ale i vytvoření základu pro osobnostní rozvoj (s návazností na všechny následující cykly) a pro pokračování ve studiu.

1. cyklus: základem zůstávají odborné učebnice, ale přistupují i některé nejnovější poznatky z oboru.

2. cyklus: ke znalostem přistupuje i schopnost originálního rozvíjení myšlenek a spojení

s výzkumem.

3. cyklus: vyžaduje se porozumění celému oboru a zvládnutí výzkumných metod.

**b) Uplatňování znalostí a porozumění**

Znalosti na jedné straně, schopnost správně jich využívat a uplatňovat je na straně druhé, opět nikoli samozřejmost:

Krátký cyklus: výkon povolání je oblastí, kde se má uplatňování znalostí prokazovat.

1. cyklus: ten, kdo má kvalitní znalosti a dobře jim rozumí, dovede je nejen profesionálně

uplatňovat při výkonu povolání, ale je schopen je použít při řešení problémů a při argumentaci v odborné debatě.

2. cyklus: vyžaduje se zvládání i náročnějších situací, které „se ve škole neprobíraly“.

3. cyklus: vyžaduje se nejnáročnější aplikace – schopnost skutečné samostatné výzkumné práce - nejen výzkumný proces dobře navrhnout, ale prokázat jeho vhodnost získáním původních, publikovatelných výsledků. „Akademickou integritou“ se míní zřejmě především dodržování souboru psaných i nepsaných pravidel etiky vědecké práce.

**c) Tvoření úsudku**

Zatímco u předchozí charakteristiky se jednalo o využívání znalostí, které student získal

při studiu, zde je míněno využívání znalostí, které musí teprve získat. Výstižně jsou popsány různě náročné situace vyžadující získávání a vyhodnocování informací a postupně se rozšiřující souvislosti potřebné při vytváření úsudku.

Krátký cyklus: nejjednodušší situace – přesně vymezený problém (může být i „abstraktní“),

nezmiňují se širší souvislosti.

1. cyklus: je třeba umět vybrat „relevantní“ údaje a zohlednit příslušné sociální, vědecké a etické problémy.

2. cyklus: problémy jsou složitější, dostupné informace nejsou úplné, objevuje se pojem „odpovědnosti“,

3. cyklus: až zde se objevuje termín „kritická analýza“, výstižně je popsán vědecký způsob uvažování.

**d) Komunikace**

Na jednotivých stupních se liší kvalita často zdůrazňované „dovednosti“ – vzhledem k typickým situacím, v nichž se budou absolventi nacházet, skupinám, s nimiž budou komunikovat, i obsahu komunikace. Budou se tedy lišit i způsoby a zásady komunikace.

Krátký cyklus: situace při výkonu povolání – spolupracovníci, šéfové a zákazníci. Obsah komunikace nepřekračuje rámec povolání.

1. cyklus: obsah komunikace se týká zřejmě celého oboru, je upozorněno na důležitost

umět sdělovat odborné informace i neodborníkům.

2. cyklus: obsah se rozšiřuje na vlastní názory a přesvědčivou argumentaci.

3. cyklus: nejširší obsah komunikace i rozsah skupin.

**e) Schopnost dalšího vzdělávání**

V anglickém originálu se používá termín learning skills, v německém překladu Lernstrategien. Jde o důležitou součást vzdělání, které nikdy nelze považovat za ukončené a na němž se musí student sám aktivně podílet.

Krátký cyklus: určitá míra samostatnosti v dalším vzdělávání.

1. cyklus: vysoká míra samostatnosti.

2. cyklus: vysoká míra samostatnosti nejen ve vlastním studiu, ale i ve volbě jeho směru.

3. cyklus: požadavek jakési „společenské angažovanosti“, zdůrazňující důležitou a jedinečnou odpovědnost vysokoškolsky vzdělaných lidí na úrovni třetího, doktorského cyklu. Odhlédneme-li od značně problematického pojmu „pokroku“, požaduje se zde schopnost aktivně se podílet na dění ve společnosti. Konkretizuje se a prohlubuje etická a společenská odpovědnost zdůrazněná již na úrovni druhého, magisterského cyklu. Je diskutabilní, zda tato schopnost patří do kategorie learning skills.

Přestože to dokument explicitně neuvádí, je zřejmé, že jednotlivé charakteristiky mají směrem k vyšším stupňům kumulativní povahu – znalost, dovednost či schopnost studenta na nižším stupni se předpokládá také u studenta na stupních vyšších.

Dublinské deskriptory jsou výstižným odrazem pojetí vzdělávání (nejen vysokoškolského) v členských zemích JQI (všechny západoevropské země kromě Francie a Portugalska). Především je z nich patrné, jaký důraz a jaká míra se přisuzují dalším aspektům vzdělávání kromě znalostí a porozumění. V našich poměrech se často vystačí jen se znalostmi, vyžadovat i porozumění je považováno za již vysoký nárok. O vytváření vlastního názoru, který se opírá o *„relevantní údaje … a zohledňuje též příslušné sociální, vědecké a etické problémy“*[[15]](#footnote-16), a to již na bakalářském stupni, ani nemluvě. Deskriptory dále ukazují, jaká pozornost je věnována tzv. krátkým cyklům. Jejich realizace, mají-li splňovat uvedená kritéria, není snadnou záležitostí. Kromě přípravy na povolání mají vytvořit solidní základ k dalšímu vzdělávání. V tom všem mohou být Dublinské deskriptory pro naše prostředí nepochybně inspirativní.

### Národní soustava kvalifikací v terciárním vzdělávání

Průkopníky národních soustav byly v 90. letech minulého století v Evropě Irsko a Velká Británie, mimo Evropu Nový Zéland, Austrálie a Jižní Afrika. Motivací byly snahy o transparentnost v diverzifikované nabídce studijních programů a získání zájmu studentů. V České republice byly zahájeny práce na vytvoření Národní soustavy kvalifikací (NSK) v roce 2006. Základní strukturu NSK vymezil zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (č. 179/2006 Sb.)[[16]](#footnote-17) Národní soustavu kvalifikací podle tohoto zákona vytváří a vede Národní ústav odborného vzdělávání[[17]](#footnote-18). Zákon dále zřizuje Národní radu pro kvalifikace (§ 24) jako zastřešující orgán pro přípravu a uplatňování Národní soustavy kvalifikací. V první etapě (duben 2005 – březen 2008) práce probíhaly v rámci systémového projektu MŠMT „Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání“, financovaného s podporou Evropského sociálního fondu. Zákon zavedl NSK jako „*veřejně přístupný registr všech úplných a dílčích kvalifikací rozlišovaných, potvrzovaných a uznávaných na území ČR“.* Vymezuje vztah kvalifikací k povolání (úplné kvalifikace) nebo k pracovním činnostem (dílčí kvalifikace).

**Národní soustava kvalifikací v terciárním vzdělávání:**

• má zahrnout všechny (formální) kvalifikace získávané v terciárním vzdělávání (VOŠ, VŠ) - § 4 odst. 1 písm. a) zákona č. 179/2006 Sb.

• NSKvTV bude představovat souhrn všech kvalifikací definovaných cyklem a úrovní terciárního vzdělávání, profilem absolventa (výsledky vzdělávání - learning outcomes) a kreditovou hodnotou (ECTS).

• NSKvTV popíše a vytvoří rámec pro jednotlivé úrovně/cykly/stupně vzdělávání tak, aby byl patrný rozdíl mezi post-sekundárním a terciárním i jednotlivými úrovněmi terciárního/vysokoškolského vzdělání – vzniká ***Bílá kniha terciárního vzdělávání***.

• NSK má do roku 2010 podstoupit proces sebecertifikace vůči Evropskému rámci kvalifikací, poté by všechny doklady o nabytých kvalifikacích měly být opatřovány referencí k Evropskému rámci kvalifikací.

• Národní soustava kvalifikací musí ovšem umožňovat zařazení kvalifikací do úrovní a určit vztah těchto úrovní s úrovněmi Evropského rámce kvalifikací. Úrovně kvalifikací v NSK korespondují s českým vzdělávacím systémem. Řešitelský tým projektu NSK navrhl propojení s kvalifikačními úrovněmi EQF (Příloha 3), k jednotlivým úrovním jsou připojeny i kategorie dosaženého vzdělání podle klasifikace kmenových oborů vzdělání a jsou doplněny cykly zastřešujícího rámce kvalifikací pro EHEA. Tento návrh bude posuzován nejrůznějšími odbornými grémii a kompetentními orgány a bude porovnán s případnými dalšími návrhy.

### Deskriptory Národní soustavy kvalifikací pro terciární vzdělávání – na národní úrovni

• Národní deskriptory vymezují znalosti (knowledge), dovednosti (skills) a způsobilosti (competencies) nabývané vzděláváním v příslušném programu (viz Příloha 4). Vycházejí z deskriptorů evropských rámců (EQF + QF EHEA) a budou konkretizovány oborově specifickými deskriptory (v rámci profilu absolventa).

• Informační funkce NSKvTV: je to seznam/registr kvalifikací, které je možno získat v terciárním vzdělávání.

• **3 úrovně deskriptorů:**

**Obecné**: společné pro všechny obory terciárního vzdělávání na dané úrovni kvalifikace – zahrnou jak Dublinské deskriptory - zejména pro akademické účely, tak deskriptory použité v EQF (oba úhly pohledu - škol i praxe, např. pro potřeby zaměstnavatelů):

• Znalost a porozumění

• Kreativita a schoponost učení

• Teoretické dovednosti

• Praktické dovednosti

• Komunikační schopnosti a informační gramotnost

• Sociální dovednosti, schopnost spolupráce, zodpovědnost

**Sektorové**: pro skupinu oborů terciárního vzdělávání v příslušné úrovni kvalifikace. Pracovní skupiny mohou využít tzv. sektorové rady složené z reprezentativních zástupců zaměstnavatelů příslušného odvětví.

**Na úrovni institucí**: školy vyjdou při tvorbě deskriptorů pro studijní programy ze „sektorových deskriptorů“. Jakou kvalifikaci, případně jaké kvalifikace absolvent získal, a které úrovni NSK, EQF a zastřešujícího rámce pro EHEA získaná kvalifikace odpovídá, uvedou v dodatcích k diplomu (Diploma Supplement).

### NSK - vysokoškolské kvalifikace

Kvalifikace bude definována:

• **Stupněm vzdělání**:cyklus/úroveň.

• **Odborným profilem absolventa**:stanoven po dohodě se zaměstnavateli a dalšími zainteresovanými subjekty - prostor pro diverzifikaci.

• **Výstupy z učení** *learning outcomes:* stanoveny institucí (VŠ, VOŠ)

• **Kompetencemi**,které získá absolvent: *knowledge, understanding, skills, abilities, attitudes, values.*

• **Studijní zátěží**: v ECTS kreditech pro první a druhý cyklus studia, ve standardních rocích ve třetím cyklu. Probíhá diskuse o využití ECTS i ve 3. cyklu (v závislosti na výstupech z učení). Důsledné zavádění ECTS by mělo vést k oficiálnímu certifikátu Evropské komise (EK) ***ECTS Label***, udělování dodatku k diplomu všem absolventům automaticky, bez poplatku, v široce používaném cizím jazyce (dvojjazyčně) a získání oficiálního certifikátu EK ***Diploma Supplement Label***.

• **Sebe-hodnocení** „*self-certification“* zaúčasti mezinárodních expertůpotvrdí kompatibilitu s evropskými rámci. Každý stát, který vytvořil národní rámec kvalifikací ověří kompatibilitu svého rámce s rámcem pro EHEA na základě společně doporučených kritérií a při dodržení společně odsouhlasených postupů. Proces vychází z národní zprávy připravené příslušnou národní autoritou pověřenou ministerstvem, která bude mezinárodně oponována. Pro Boloňský proces jsou pravidla stanovena, pro EQF zatím nikoliv.[[18]](#footnote-19)

### Výstupy z učení – learning outcomes (LO)

**Metodologie Tuning projektu** - snahy o koordinaci výstupů z učení v jednotlivých úrovních/cyklech v Evropě a o možnost skutečně porovnat kvalifikace:

**CoRe project** – Competencies in Education and Cross-border Recognition[[19]](#footnote-20) - společný projekt Nuffic[[20]](#footnote-21) (Dutch NARIC) a UK NARIC[[21]](#footnote-22). Hlavním cílem tohoto projektu bylo vyhodnocení, zda Tuning project (Tuning Educational Structures in Europe) skutečně napomohl usnadnit transparentnost a akademické uznávání. Posuzoval, zda stupně profilů evropských vzdělávacích programů, popsaných prostřednictvím learning outcomes a kompetencí, poskytují relevantní informace pro účely mezinárodního srovnávání.

**Tuning project** - Tuning Educational Structures in Europe**[[22]](#footnote-23)** byl zahájen v roce 2000 jako projekt s vazbou na cíle Boloňského procesu a později Lisabonské strategie pro terciární vzdělávací sektor. V průběhu času se Tuning vyvinul v proces navrhování, vývoje, realizace a vyhodnocování kvality prvního, druhého a třetího cyklu studijních programů. Název Tuning má odrážet myšlenku, že vysoké školy by neměly hledat jednotnost ve svých studijních programech, jakési evropské osnovy, ale prostě hledat referenční body, konvergence a společné chápání.

Tuning vyvinul deskriptory na úrovni jednotlivých cyklů a **referenční body** pro řadu oborů/skupin – jsou shrnuty v tzv. Tuning templates of Summary of Subject Areas Findings (benchmark papers):

• Obecné kompetence – „transferable skills“.

• Kompetence příslušné specifické disciplíně/oblasti.

• Zátěž studentů vyjádřená v ECTS krditech vztažených k learning outcomes (LO) – odvozená od času potřebného k dosažení LO „průměrným studentem“.

• Přístupy k výuce, učení a hodnocení.

• Zabezpečení kvality.

**Co jsou kompetence**

• Kompetence získává student.

• Kompetence reprezentují dynamickou kombinaci znalostí (knowledge), porozumění (understanding), dovedností (skills), schopností (abilities) a přístupů (attitudes).

• Zvýšit kompetence je předmětem studijních programů.

• Kompetence jsou formovány v kurzech a dalších výukových/učebních aktivitách a na různých úrovních hodnocení studenta.

**Co jsou výstupy z učení**

• Úroveň kompetencí ja vyjádřena výstupy z učení.

• Výstupy z učení „learning outcomes“ formulují akademičtí pracovníci.

• „Learning outcomes“ vyjadřují, co studující opravdu zná, čemu rozumí a co je schopen dělat po ukončení vzdělávacího procesu.

• Jde o systém/soubor znalostí, dovedností, schopností, přístupů – teoretických i praktických, nejen v odborné sféře.

• Mohou souviset s jednotlivým kurzem, modulem nebo určitým obdobím studia či s celým prvním/druhým cyklem, vždy v kontextu celého studijního programu.

• Představují explicitní referenční body specifikující požadavky na udělení ECTS kreditů.

• Mají také roli metodickou – jsou popisem výstupů z kurikul (modulů, částí programů) a jsou spojeny s určitou úrovní, cyklem.

• Směřují od obecných (na národní úrovni) přes oborové/sektorové ke konkrétním (na VŠ).

• Jsou odpovědí na měnící se podmínky a požadavky a formulovány v souladu s požadavky praxe – společnosti, trhu práce.

• Celoživotní vzdělávání – LO využitelné i pro moduly/části studijních programů a uznávání předchozího vzdělání získaného i mimo VŠ.

**Odborný profil**

• Je odvozen od společenské potřeby.

• Představuje výsledkem konzultačních procesů všech zainteresovaných subjektů – „stakeholders“.

• Je nástrojem diverzifikace – musí vycházet ze silných stránek organizace.

• Musí odpovídat evropským referenčním bodům (rámce kvalifikací, sektorové požadavky, direktivy EU).

• Je popsán kompetencemi a výstupy z učení „learning outcomes“.

### Závěr – proč se zabývat kompetencemi?

Rozvoj a uznávání znalostí, dovedností a kompetencí občanů je rozhodující pro osobní rozvoj, konkurenceschopnost, zaměstnanost a sociální soudržnost ve společnosti a jako takový by měl usnadňovat mezinárodní mobilitu pracovníků a studujících a přispívat ke splnění požadavků nabídky a poptávky na evropském pracovním trhu. Proto je podporován a zlepšován přístup všech, včetně znevýhodněných osob, k celoživotnímu učení a účast na něm, a to na národních úrovních i na úrovni EU. Větší transparentnost kvalifikací je pokládána za jeden z hlavních prvků nezbytných k tomu, aby se systémy vzdělávání a odborné přípravy přizpůsobily požadavkům znalostní společnosti. Kompatibilita vzdělávacích systémů reflektuje realitu současného světa, kdy během života musí člověk projít různými typy vzdělávání, z nichž některé jsou strukturované, některé informální. Rámce kvalifikací mohou proto jedincům i podnikům nebo vzdělávacím institucím pomoci lépe se orientovat v požadavcích, které na ně znalostní společnost klade.

BIBLIOGRAFIE

*CoRe APL Tuning Project* [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://www.core-project.eu/>.

*ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European*

*Higher Education Area* [online]. [cit. 2009-05-03]. 3rd edition. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009. <http://www.enqa.eu/files/ESG\_3edition%20(2).pdf>. ISBN 952-5539-05-9.

European Commission. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF*) [online].

Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 15 p. ISBN 978-92-79-08474-4. <http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti\_EU/evropsky\_ramec\_kvalifikaci\_info.pdf>

*Evropský rámec kvalifikací (EQF) pro celoživotní učení: informace o aktuálním stavu*. 1. verze. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2005. <http://www.kvalita1.nuov.cz/data/721\_EQF\_1\_verze.pdf>.

*A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area* [online]. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. < http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\_doc/050218\_QF\_EHEA.pdf>. ISBN (internet): 87-91469-53-8.

KOUCKÝ, Jan. *Kvalifikační požadavky trhu práce a EQF: mezinárodní a národní perspektiva* [online]. 2008. [cit. 2009-04-29]. <http://www.bologna.msmt.cz/files/K080108Koucky.pdf>.

*NUFFIC - Netherlands organization for international cooperation in higher education* [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://www.nuffic.nl/>.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. 80-200-0950-7.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning 2008/C 111/01. *Official Journal of the European Union* [online]. 6 may 2008, vol. 51. [cit. 2009-05-01]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>. ISSN 1725-2423.

REFLEX – Flexibilita odborníků ve společnosti znalostí: nové požadavky na terciární vzdělávání v Evropě. *Alma Mater – zpravodaj Rady vysokých škol*. 2006. [online]. [cit. 2009-04-29]. <http://www.radavs.cz/clanek.php?c=597>.

Sbírka zákonů č. 179/2006: zákon ze dne 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). [online]. [cit. 2009-05-05]. < http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb061-06.pdf>.

*Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards:*

*A report from a Joint Quality Initiative informal group* [online]. 18 October 2004. [cit. 2009-05-05]. <http://www.jointquality.nl/ge\_descriptors.html>.

*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [online]. [cit. 2009-05-05] Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005.

ŠŤASTNÁ, Věra. *Národní soustava kvalifikací pro terciární sféru – výstupy z učení – ECTS kredity* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Univerzita Karlova. [cit. 2009-05-05]. <http://www.bologna.msmt.cz/files/K080415StastnaNS.pdf>.

ŠŤASTNÁ, Věra – ROSKOVEC, Vladimír – SKUHROVÁ, Štěpánka. *Národní soustava kvalifikací: úvod do diskuse* [online]. [cit. 2009-05-04]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008. <http://www.bologna.msmt.cz/?id=narodni-soustava-kvalifikaci-uvod-do-diskuse>.

*Tuning Educational Structures in Europe* [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

UK NARIC - National Agency for providing information and advice about qualifications and skills from outside the UK [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://www.naric.org.uk/index.asp?page=1>.

VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

### Příloha 1: Deskriptory popisující úrovně Evropského rámce kvalifikací[[23]](#footnote-24)

Každá z osmi úrovní je definována souborem deskriptorů označujících výsledky učení, které odpovídají kvalifikacím na dané úrovni v jakékoliv soustavě kvalifikací.



 Příloha 1: pokračování



###  Příloha 2: Dublinské deskriptory[[24]](#footnote-25)

****

### Příloha 3: Návrh na propojení kvalifikačních úrovní NSK, EQF a zastřešujícího rámce kvalifikací pro EHEA

****

###  Příloha 4: Návrh národních deskriptorů pro terciární vzdělávání[[25]](#footnote-26)

****

 Příloha 4: pokračování

****

 Příloha 4: pokračování

****

1. VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8. [↑](#footnote-ref-2)
2. Kurikulární dokumenty jsou vzdělávací programy, projekty či plány, učební osnovy, učebnice, didaktické texty, metodiky, standardy atd., komplexně vymezující koncepci, cíle, obsah, případně další parametry vzdělávání. [↑](#footnote-ref-3)
3. MUŽÍK, Jaroslav. Edukace řídících dovedností: people management. Praha: ASPI, 2008. 148 s. ISBN 978-80-7357-341-6. [↑](#footnote-ref-4)
4. Ibid. [↑](#footnote-ref-5)
5. Upraveno podle: VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8. [↑](#footnote-ref-6)
6. Upraveno podle: VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8. [↑](#footnote-ref-7)
7. PALÁN, Zdeněk. Výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení. Praha: Academia, 2002. 280 s. 80-200-0950-7. [↑](#footnote-ref-8)
8. Ibid., s. 95-96 [↑](#footnote-ref-9)
9. MERTENS, D. Schlüsselqualifikationen - Thesen Zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Nürnberg, 1974. – citováno podle: VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8. [↑](#footnote-ref-10)
10. Tři pilíře společného evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání: Lisabonská úmluva o uznávání, Rámec kvalifikací pro evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (Boloňský proces) a Evropské standardy pro zabezpečení kvality. [↑](#footnote-ref-11)
11. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning 2008/C 111/01. *Official Journal of the European Union* [online]. 6 may 2008, vol. 51. [cit. 2009-05-01]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>. ISSN 1725-2423. [↑](#footnote-ref-12)
12. ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European

Higher Education Area [online]. [cit. 2009-05-03]. 3rd edition. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009. <http://www.enqa.eu/files/ESG\_3edition%20(2).pdf>. ISBN 952-5539-05-9. [↑](#footnote-ref-13)
13. *A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area* [online]. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. < http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\_doc/050218\_QF\_EHEA.pdf>. ISBN (internet): 87-91469-53-8. [↑](#footnote-ref-14)
14. http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc [↑](#footnote-ref-15)
15. Viz tabulka v Příloze 2: Dublinské deskriptory [↑](#footnote-ref-16)
16. Sbírka zákonů č. 179/2006: zákon ze dne 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). [online]. [cit. 2009-05-05]. < http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb061-06.pdf>. [↑](#footnote-ref-17)
17. http://www.nuov.cz/narodni-soustava-kvalifikaci [↑](#footnote-ref-18)
18. ŠŤASTNÁ, Věra. *Národní soustava kvalifikací pro terciární sféru – výstupy z učení – ECTS kredity* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Univerzita Karlova. [cit. 2009-05-05]. <http://www.bologna.msmt.cz/files/K080415StastnaNS.pdf>. [↑](#footnote-ref-19)
19. *CoRe APL Tuning Project* [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://www.core-project.eu/>. [↑](#footnote-ref-20)
20. NUFFIC - Netherlands organization for international cooperation in higher education [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://www.nuffic.nl/>. [↑](#footnote-ref-21)
21. UK NARIC - National Agency for providing information and advice about qualifications and skills from outside the UK [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://www.naric.org.uk/index.asp?page=1>. [↑](#footnote-ref-22)
22. Tuning Educational Structures in Europe [online]. [cit. 2009-05-06]. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>. [↑](#footnote-ref-23)
23. ŠŤASTNÁ, Věra – ROSKOVEC, Vladimír – SKUHROVÁ, Štěpánka. Národní soustava kvalifikací: úvod do diskuse [online]. [cit. 2009-05-05]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008. <http://www.bologna.msmt.cz/?id=narodni-soustava-kvalifikaci-uvod-do-diskuse>. [↑](#footnote-ref-24)
24. ŠŤASTNÁ, Věra – ROSKOVEC, Vladimír – SKUHROVÁ, Štěpánka. Národní soustava kvalifikací: úvod do diskuse [online]. [cit. 2009-05-05]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008. <http://www.bologna.msmt.cz/?id=narodni-soustava-kvalifikaci-uvod-do-diskuse>. [↑](#footnote-ref-25)
25. Implementace Evropského rámce kvalifikací. Praha: Rada vysokých škol, 2009. <www.radavs.cz/prilohy/2p9ImplementaceEQF.ppt >. [↑](#footnote-ref-26)