

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
TERMINOLOGIE	2
Vývoj pojmu kompetence	2
Význam pojmu kompetence	2
Schopnosti a další zdroje kompetence	3
Schopnost versus kompetence	4
KLÍČOVÉ KVALIFIKACE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE	6
Klíčové kvalifikace	7
Klíčové kompetence	8
VZDĚLÁVÁNÍ PODLE KOMPETENCÍ	9
Rámce kvalifikací na evropské úrovni	10
Evropský kvalifikační rámec pro celoživotní vzdělávání	11
Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – Boloňský proces	13
Dublinské deskriptory	14
NÁRODNÍ SOUSTAVA KVALIFIKACÍ V TERCÍÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	16
Deskriptory Národní soustavy kvalifikací pro terciární vzdělávání – na národní úrovni	18
NSK - vysokoškolské kvalifikace	18
Výstupy z učení – learning outcomes (LO).....	19
BIBLIOGRAFIE	21
Příloha 1: Deskriptory popisující úrovně Evropského rámce kvalifikací	23
Příloha 2: Dublinské deskriptory.....	25
Příloha 3: Návrh na propojení kvalifikačních úrovní NSK, EQF a zastřešujícího rámce kvalifikací pro EHEA.....	26
Příloha 4: Návrh národních deskriptorů pro terciární vzdělávání.....	27

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.

TERMINOLOGIE¹

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

¹ VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

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 dokumentech²) 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 uvedené pojetí pojmu kompetence, tj. kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí a současně kompetence 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 řídicí teorii a praxi.

Pojem kompetence lze tedy definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dál rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru individuálních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat se a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

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,

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.

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 disponují³. 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.

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 jednatel 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, širěji 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 tomto smyslu méně disponovaní. Obdobná paralela platí také pro

³ MUŽÍK, Jaroslav. Edukace řídicích dovedností: people management. Praha: ASPI, 2008. 148 s. ISBN 978-80-7357-341-6.

⁴ Ibid.

znalosti (soubory poznatků) a dovednosti. Mít potřebné znalosti, dovednosti nebo duševní schopnosti, ale nevědět kdy a jak je správně použít, ukazuje, že mezi schopnostmi 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 kompetence⁵



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 dvojitě smyslu – jednak určitou schopnost můžeme využít zpravidla jen v určité oblasti nebo oboru lidského konání (hudební nadání v oblasti hudby apod.) – schopnost je v tomto 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 kompetence⁶:

⁵ Upraveno podle: VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Kompetence je vždy konceptualizovaná, tzn. vždy se projevuje v určitém prostředí nebo situaci, vyhodnocované a spoluvytvářené také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.

Kompetence je multidimenzionální, složená z různých zdrojů - informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd. Předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, propojenými se základními dimenzemi lidského chování. Zároveň obsahuje chování a v chování se projevuje.

Kompetence je definovaná standardem, předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je předem určena, stejně jako je definován soubor výkonových kritérií (měřítek či standardů očekávaného výkonu vzhledem k výsledku činnosti a chování). Jedinec tedy může svoji kompetenci demonstrovat a sám ji dokáže změřit a vyhodnotit.

Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj, je získávána a rozvíjena v kontinuálních a celoživotních procesech vzdělávání a učení. Jsou principiálně odvozeny z konstruktu vstupních - zdrojových faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí. Založeny jsou na předem vymezeném rámci výstupních kategorií, např. konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného chování.

KLÍČOVÉ KVALIFIKACE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Vztah mezi pojmy *kvalifikace* a *kompetence* není v odborné literatuře jednotně vymezen. V souvislosti s předchozím textem stručně definujeme *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 situace⁷. Obecně jsou kompetence v kontextu zvládnutí 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

⁶ Upraveno podle: VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

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

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 kvalifikace⁸

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.

Nejčastěji uváděné klíčové kvalifikace:

- schopnost řešit problém a kreativita
- schopnost se učit
- schopnost odůvodňovat a hodnotit
- schopnost kooperovat a komunikovat
- schopnost přejímat odpovědnost
- samostatnost a výkonnost
- znalosti interdisciplinární - znalost jazyků, znalost podnikové ekonomiky, technik managementu, orientace v evropských institucích, znalost mezinárodního práva atp.)
- procesně orientované technické znalosti (obsluha PC, řízení auta, vedení rozhovoru, údržba určitých zařízení, znalost určitých měřicích technik atp.)
- osobní schopnosti a dispozice (kreativita, sociální cítění, schopnost práce s lidmi, schopnost týmové práce, schopnost práce s informacemi, zdravý úsudek, strukturované myšlení, mezinárodní praxe, schopnost mezinárodní mobility atp.)

tzv. hybridní kvalifikace, které vyjadřují vzájemný poměr a závislost výkonu jakékoliv odborné činnosti k informatice (schopnosti přijímat, třídít, využívat a ukládat informace), především pak schopnost využívat softwarové aplikace, vyvinuté pro výkon určité činnosti.

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

⁸ Ibid., s. 95-96

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. 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.

Mertensem sestavený seznam klíčových kvalifikací:

Základní kvalifikace: základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků.

Horizontální kvalifikace: získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifickou.

Rozšiřující prvky: základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určitá povolání (např. technika měření, ochrana práce, zacházení s počítačem).

Dobové faktory: doplňování mezer ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, zákony apod.)

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 zvládat 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:

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.

Rozšířený koncept klíčových kvalifikací:

Odborné kompetence k provádění specifických činností, které se získávají zejména v průběhu odborného vzdělávání v rámci výcviku na pracovišti.

Vlastní odpovědnost (participativní kompetence) má podporovat samostatně řízené učení a odpovědný výkon práce. Také schopnost rozhodovat a přejímat odpovědnost.

Schopnost týmové spolupráce - (sociální kompetence) - sociální jednání a práce, spolupráce, komunikace v týmu nebo skupině.

Systémová (metodická) kompetence - chápání souvislostí mezi příčinou a následkem, organizování projektů a pracovních úkolů, schopnost řízení.

Kompetence k reflexivitě má podněcovat ke kritickému zkoumání vlastní práce s cílem zvyšovat její kvalitu a podněcovat ke schopnosti inovace.

Z anglosaského prostředí pochází také základní dělení dovedností/schopností na tzv. **hard skills** a **soft skills**:

Hard skills, „**tvrdé znalosti**“ představují vědomostní/znalostní základ nutný k výkonu určité profese, jsou získávány během odborného studia nebo praxe a relativně snadněji měřeny a hodnoceny.

Problematika **soft skills** zahrnuje schopnosti sebepoznání, seberealizace, empatie, sebeovládání, duševní hygieny, komunikace, kreativity, organizace, prezentační dovednosti, řízené řešení stresových situací, týmová spolupráce atd. Čeština zatím nemá zcela vhodný ekvivalent pojmu, nejčastěji se překládá jako „**měkké**“ nebo také „**lidské**“ **dovednosti**.

Pojem "klíčová" kompetence bývá v kontextu řízení a rozvoje lidských zdrojů používán ve dvojmýslivém významu:

V užším pojetí je kompetence klíčová, pokud je nejdůležitější, "životně", "kriticky" **významná** pro další úspěšné fungování organizace, obvykle jde o specifickou funkční nebo profesně-technickou znalost, někdy předávanou jako tacitní, jindy jako součást know-how organizace, tedy jako strukturovaná explicitní znalost.

V širším pojetí je kompetence klíčová, pokud je průřezová, druhově (profesně nebo odvětvově) **nespecifická nebo generická**, vedoucí k úspěchu v nejrůznějších oblastech lidské činnosti. Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování. Klíčové kompetence samy o sobě jsou **obsahově neutrální**, jsou aplikovatelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah. Klíčových kompetencí nabýváme tréninkem v jednání. Obvykle se sem řadí především efektivně využívané sociálně-psychologické dovednosti, respektive individuální kompetence k jednání.

VZDĚLÁVÁNÍ 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 vzdělávání¹⁰). 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**.

Soustavy kvalifikací

Rámec kvalifikací pro EHEA - 3 cykly studia + v závislosti na národním kontextu možnosti dílčích kvalifikací (terciární vzdělávání)

Rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání EQF (EU) - 8 úrovní, které pokrývají celé spektrum od elementárního vzdělávání po doktorské

Sektorové soustavy

- projekty Evropské komise (EK)
- Tuning projekt - více než 100 evropských vysokých škol, dlouhodobá podpora EK

Institucionální (programové) soustavy

- LO (learning outcomes) pro jednotlivé kvalifikace
- LO pro komponenty studijních programů

Národní soustavy kvalifikací

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.

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 Learning - EQF 2008/C 111/01)¹¹. 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. Jádrem 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 Education¹²)

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.

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](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)>. ISBN 952-5539-05-9.

- 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 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 doktorské 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

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.

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.

Shrnutí : Proč Evropa potřebuje zastřešující rámec kvalifikací?

- Restrukturalizace studijních programů na vysokých školách v drtivé většině evropských zemí v rámci Boloňského prostoru
- Komunikace mezi systémy terciárního vzdělávání - prostředek pro porozumění, "překlad"
- Podpora diverzifikované studijní nabídky - transparentnost, přístupnost vertikální i horizontální
- Atraktivita - zvyšující se soutěž o kvalitní studenty
- Podpora celoživotního vzdělávání - výstupy z učení "learning outcomes" a kompetence zpracovány i pro jednotlivé moduly - snažší uznávání částí studia/částí kvalifikace
- Nutná je účast všech zainteresovaných subjektů - zejména zaměstnavatelů.

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, 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)

¹⁴ <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>

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.

Charakteristiky 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 zvládnutí 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 jednotlivých 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 směřem 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, 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.

¹⁵ Viz tabulka v Příloze 2: Dublinské deskriptory

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 Národní soustavu kvalifikací podle tohoto zákona vytváří a vede Národní ústav odborného vzdělávání¹⁷. 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.

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>>.

¹⁷ <http://www.nuov.cz/narodni-soustava-kvalifikaci>

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 schopnost 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 (dvojazyčně) a získání oficiálního certifikátu EK **Diploma Supplement Label**.
- **Sebe-hodnocení „self-certification“** za účasti mezinárodních expertů potvrdí 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

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 Recognition¹⁹ - společný projekt Nuffic²⁰ (Dutch NARIC) a UK NARIC²¹. 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 Europe²² 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 kreditech vztahených 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.

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>>.

¹⁹ CoRe APL Tuning Project [online]. [cit. 2009-05-06]. <<http://www.core-project.eu/>>.

²⁰ NUFFIC - Netherlands organization for international cooperation in higher education [online]. [cit. 2009-05-06]. <<http://www.nuffic.nl/>>.

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>>.

²² Tuning Educational Structures in Europe [online]. [cit. 2009-05-06]. <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>.

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

Co jsou výstupy z učení

- Úroveň kompetencí je 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/sectorové 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](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.

ŠTASTNÁ, 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>>.

ŠTASTNÁ, 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 úroveň Evropského rámce kvalifikací²³

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

Úroveň	Znalosti V EQF jsou znalosti popisovány jako teoretické a/nebo faktické	Dovednosti V EQF jsou dovednosti popisovány jako kognitivní (používání logického, intuitivního a tvůrčího myšlení) nebo praktické (zahrnující manuální zručnost a používání metod, materiálů, nástrojů a přístrojů)	Kompetence V EQF jsou kompetence popsány pomocí pojmů odpovědnosti a samostatnosti
1	základní všeobecné znalosti	základní dovednosti požadované k provádění jednoduchých úkolů	pracovat nebo studovat pod přímým dohledem ve strukturovaném prostředí
2	základní faktické znalosti v oboru práce nebo studia	základní kognitivní a praktické dovednosti požadované pro používání relevantních informací při plnění úkolů a řešení běžných problémů s použitím jednoduchých pravidel a nástrojů	pracovat nebo studovat pod dohledem s určitou mírou samostatnosti
3	znalosti faktů, zásad, postupů a obecných pojmů v oboru práce nebo studia	řada kognitivních a praktických dovedností požadovaných při plnění úkolů a řešení problémů, přičemž se vybírají a používají základní metody, nástroje, materiály a informace	- nést odpovědnost za splnění úkolů v práci nebo ve studiu - při řešení problémů přizpůsobovat své chování okolnostem
4	faktické a teoretické znalosti v širokých souvislostech v oboru práce nebo studia	řada kognitivních a praktických dovedností požadovaných při řešení specifických problémů v oboru práce nebo studia	- schopnost řídit sebe samého v rámci pravidel pracovní nebo studijní činnosti za okolností, které jsou obvykle známé, ale mohou se měnit - dohlížet na běžnou práci jiných osob, nést určitou odpovědnost za hodnocení a zlepšování pracovních nebo vzdělávacích činností
5*	rozsáhlé a specializované faktické a teoretické znalosti v oboru práce nebo studia a povědomost o hranicích těchto znalostí	rozsáhlá škála kognitivních a praktických dovedností požadovaných při vypracování tvůrčích řešení abstraktních problémů	- řídit a kontrolovat pracovní nebo vzdělávací činnosti, při nich dochází k nepředvídatelným změnám - posuzovat a rozvíjet své vlastní výkony a výkony ostatních

²³ ŠTASTNÁ, 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>>.

Příloha 1: pokračování

6**	pokročilé znalosti v oboru práce nebo studia zahrnující kritické porozumění teoriím a zásadám	pokročilé dovednosti prokazující zvládnutí oboru a smysl pro inovace, jež jsou požadovány při řešení složitých a nepředvídatelných problémů ve specializovaném oboru práce nebo studia	- řídit složité technické nebo odborné činnosti či projekty, nést odpovědnost za rozhodování v nepředvídatelných pracovních nebo vzdělávacích situacích - nést odpovědnost za řízení odborného rozvoje jednotlivců a skupin
7***	- vysoce specializované znalosti, z nichž některé se týkají nejnovějších poznatků v oboru práce nebo studia, sloužící jako základ originálního myšlení a/nebo výzkumu - kritická povědomost o problémech v oboru a na rozhraní mezi obory	specializované dovednosti při řešení problémů ve výzkumu a/nebo při inovacích s cílem vytvářet nové znalosti a postupy a integrovat poznatky z různých oborů	- řídit a přetvářet pracovní nebo vzdělávací okolnosti (kontexty), které jsou složité, nelze je předvídat a vyžadují nové strategické přístupy - nést odpovědnost za přínos k profesním znalostem a postupům a/nebo za posuzování strategických výkonů týmů
8****	znalosti na špičkové úrovni v oboru práce nebo studia a na rozhraní mezi obory	vysoce pokročilé a specializované dovednosti a metody, včetně syntézy a hodnocení, požadované při řešení kritických problémů ve výzkumu a/nebo při inovacích a při rozšiřování a přehodnocování stávajících poznatků nebo odborných postupů	vykazovat značnou autoritu, schopnost inovací, samostatnost, akademickou a odbornou integritu a trvalé odhodlání přicházet s novými myšlenkami a vyvíjet nové postupy na špičkové úrovni v oboru práce nebo studia, včetně výzkumu

Příloha 2: Dublinské deskriptory²⁴

	Kvalifikace, které znamenají ukončení vysokoškolského krátkého cyklu (v rámci 1. cyklu), jsou přiznávány studentům, kteří	Kvalifikace, které znamenají ukončení 1. cyklu, jsou přiznávány studentům, kteří	Kvalifikace, které znamenají ukončení 2. cyklu, jsou přiznávány studentům, kteří	Kvalifikace, které znamenají ukončení 3. cyklu, jsou přiznávány studentům, kteří
Znalosti a porozumění <i>(knowledge and understanding)</i>	- prokázali znalosti a porozumění ve studijním oboru, který staví na všeobecném sekundárním vzdělání a jenž se na své obvyklé úrovni opírá o odborné učebnice; tyto znalosti poskytují základ pro obor činnosti či povolání, osobnostní rozvoj a další studia, jimiž se dokončuje první cyklus;	- prokázali znalosti a porozumění ve studijním oboru, který staví na všeobecném sekundárním vzdělání a překračuje je a jenž se na své obvyklé úrovni opírá o odborné učebnice, a v některých aspektech také o nejnovější poznatky v tomto studijním oboru;	- prokázali znalosti a porozumění založené na vzdělání běžně spojovaném s bakalářským stupněm a prohlubující je a poskytující oporu či možnost originálnímu rozvíjení a využívání myšlenek, často v rámci výzkumu;	- prokázali systematické porozumění studijnímu oboru a zvládnutí dovedností a výzkumných metod spojených s daným oborem;
Využívání znalostí a porozumění <i>(applying knowledge and understanding)</i>	- umějí uplatnit své znalosti a porozumění v rámci povolání;	- umějí uplatnit své znalosti a porozumění způsobem, z něhož je patrný profesionální přístup k jejich práci či povolání, a mají kompetence, jež se obvykle prokazují sestavováním a obhajováním argumentace a řešením problémů v tomto studijním oboru,	- umějí uplatnit své znalosti, porozumění a schopnosti řešit problémy v novém či neznámém prostředí v širších (či multidisciplinárních) souvislostech, týkajících se jejich studijního oboru;	- prokázali schopnost s akademickou integritou koncipovat, navrhovat, zavádět a přizpůsobovat rozsáhlejší výzkumný proces; - vytvořili rozsáhlejší dílo, které původním výzkumem přispělo k rozšíření hranic poznání a jehož součástí si zaslouhuje recenzovanou publikaci na národní či mezinárodní úrovni;
Tvoření úsudku <i>(making judgments)</i>	- jsou schopni zjistit údaje a použít je k formulaci odpovědí na přesně vymezené konkrétní i abstraktní problémy;	- jsou schopni shromáždit a interpretovat relevantní údaje (obvykle ve vlastním studijním oboru) a z nich dospět k úsudkům, zohledňujícím též příslušné společenské, vědecké a etické problémy;	- jsou schopni propojovat znalosti, zvládat složitost a formulovat i při neúplných nebo omezených informacích úsudky, které však zohledňují společenskou a etickou odpovědnost, související s uplatňováním těchto znalostí a úsudků;	- jsou schopni kritické analýzy, vyhodnocení a syntézy nových a komplexních myšlenek;
Komunikace <i>(communication)</i>	- umějí o svém porozumění, svých dovednostech a činnostech komunikovat se spolupracovníky, nadřízenými i zákazníky;	- umějí sdělovat informace, myšlenky, problémy a řešení jak odborníkům tak laikům;	- umějí své závěry a znalosti i úvahy, na nichž jsou založeny, jasně a jednoznačně sdělovat odborníkům i laikům;	- jsou schopni komunikovat se svými spolupracovníky a širší vědeckou komunitou i se společností jako takovou o otázkách v oblasti své specializace;
Schopnost dalšího vzdělávání <i>(learning skills)</i>	- mají schopnost se dále vzdělávat s určitou mírou samostatnosti.	- vytvořili si schopnost dalšího vzdělávání, potřebnou ke studiu s vysokou mírou samostatnosti.	- jsou schopni vzdělávat se dalším studiem, v jehož směřování mohou být do značné míry samostatní či autonomní.	- dá se očekávat, že budou v akademickém či profesním rámci schopni přispět k technickému, společenskému a kulturnímu pokroku ve znalostní společnosti.

²⁴ ŠTASTNÁ, 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>>.

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

Úroveň NSK	Stupeň vzdělání/ typ vysokoškolského vzdělání	Kód kategorie dosaženého vzdělání podle KKV	Úroveň EQF	Cyklus v zastřešujícím rámci kvalifikací pro EHEA
Z	základní vzdělání	C	1	-
1	střední vzdělání	D	2	-
2	střední vzdělání	E	3	-
3	s výučním listem	H	4	-
4	střední vzdělání s maturitou	K, L, M	5	-
5	vyšší odborné vzdělání	N	6	1 „Kvalifikace krátkého cyklu“ 120 ECTS
6	vysokoškolské bakalářské vzdělání	R	6	1 180–240 ECTS
7	vysokoškolské magisterské vzdělání	T	7	2 60–180 ECTS zpravidla 90–120 ECTS
8	vysokoškolské doktorské vzdělání	V	8	3 3–4 standardní roky

Příloha 4: Návrh národních deskriptorů pro terciární vzdělávání²⁵

	VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ	BAKALÁŘSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	MAGISTERSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	DOKTORSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM
	Absolventi vyššího odborného vzdělávání:	Absolventi bakalářského studijního programu:	Absolventi magisterského studijního programu:	Absolventi doktorského studijního programu:
Odborné znalosti	<ul style="list-style-type: none"> prokázali pokročilé znalosti a porozumění, které odpovídají užšímu okruhu specializovaných povolání¹ v jednom segmentu oboru, staví na všeobecném sekundárním vzdělání, překračují jej a jsou podpořeny zkušenostmi a znalosti prostředí oboru v praxi 	<ul style="list-style-type: none"> prokázali pokročilé znalosti a porozumění teoriím, konceptům a metodám, které odpovídají okruhu povolání v oboru práce nebo studia, přičemž některé jsou v popředí poznání oboru a zahrnují kritické porozumění teoriím a zásadám jejich využití v praxi 	<ul style="list-style-type: none"> prokázali teoretické znalosti a porozumění založené na soudobém stavu vědeckého poznání, mají kritickou povědomost o problémech v oboru a na rozhraní mezi obory znají některé výzkumné metody v oboru 	<ul style="list-style-type: none"> prokázali hluboké a systematické porozumění studijnímu oboru a dobrou orientaci v širší oblasti ovládají výzkumné metody v tomto oboru
Odborné dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> umějí pružně uplatnit své odborné znalosti a porozumění v rámci užšího okruhu povolání v oboru při samostatném řešení precizně definovaných problémů, ovlivňovaných více, někdy navzájem se ovlivňujícími a nepředvídatelnými faktory 	<ul style="list-style-type: none"> umějí spolehlivě uplatnit své odborné znalosti a porozumění v rámci specializovaného oboru práce nebo studia při řešení složitých a nepředvídatelných problémů profesionálním přístupem s použitím inovativních metod, nástrojů a podpůrné argumentace 	<ul style="list-style-type: none"> umějí uplatňovat své odborné znalosti a porozumění a jsou schopni řešit tvůrčím způsobem problémy v novém či neznámém prostředí v širších souvislostech 	<ul style="list-style-type: none"> prokázali schopnost samostatné vědecké, výzkumné nebo vývojové práce vytvořili rozsáhlejší dílo, které původním výzkumem přispělo k rozšíření hranic poznání a jehož součástí si zasluhuje recenzovanou publikaci na národní či mezinárodní úrovni

²⁵ Implementace Evropského rámce kvalifikací. Praha: Rada vysokých škol, 2009. <www.radavs.cz/prilohy/2p9ImplementaceEQF.ppt>.

Příloha 4: pokračování

	VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ	BAKALÁŘSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	MAGISTERSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	DOKTORSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM
Obecné způsobilosti Tvoření úsudku Komunikace Schopnost dalšího vzdělávání	jsou schopni: <ul style="list-style-type: none"> • samostatného přístupu k práci; • rozhodovat se a volit v rámci uceleně, jednoznačně a konsistentně zadaného a popsaného abstraktního problému; • po získání zkušeností a zapracování řídit tým spolupracovníků, nést zodpovědnost za práci jiných nebo za využívání zdrojů ; • pracovat v rámci vícečlenných, komplexních a různorodých skupin; • srozumitelně formulovat a prezentovat vlastní názory odrážející rovněž i pohled dalších členů skupiny; 	jsou schopni: <ul style="list-style-type: none"> • přistupovat tvořivě a iniciativně k práci; • rozhodovat se s využitím interpretace relevantních údajů v rámci nestabilního nepředvídatelného pracovního nebo studijního kontextu; • řídit složitější odborné nebo profesionální činnosti nebo projekty včetně plánování, implementace a získávání zpětné vazby, nést zodpovědnost za veškeré související rozhodování ; • účinně působit pod vedením nebo v partnerském vztahu s kvalifikovaným i odborníky a vést vícečlenné, komplexní a různorodé skupiny; • formulovat a prezentovat vlastní názory, odrážející i pohled dalších členů skupiny; srozumitelně sdělovat informace, myšlenky, problémy a řešení jak odborníkům, tak laikům s použitím řady technik; 	jsou schopni: <ul style="list-style-type: none"> • propojovat znalosti, zvládat složitost a formulovat i při neúplných nebo omezených informacích úsudky, které však zohledňují společenskou a etickou odpovědnost, související s uplatňováním těchto znalostí a úsudků; • řídit složité odborné činnosti nebo projekty včetně strategického plánování, samostatně vést vícečlenné, komplexní a různorodé skupiny; nést odpovědnost za veškeré související rozhodování • formulovat vlastní názory, odrážející i pohled dalších členů skupiny a jasně a jednoznačně je sdělovat odborníkům i laikům a to alespoň v jednom světovém jazyku; • vzdělávat se dalším studiem a do značné míry samostatně volit jeho zaměření; • vést ostatní při hledání vzdělávacích potřeb a jejich naplňování. 	<ul style="list-style-type: none"> • jsou schopni kritické analýzy, vyhodnocení a syntézy nových a komplexních myšlenek • umějí komunikovat se svými spolupracovníky a širší mezinárodní vědeckou komunitou i se společností jako takovou o otázkách v oblasti své specializace • prokázali inovační schopnost, akademickou a odbornou integritu a dodržování zásad etiky vědecké práce

Příloha 4: pokračování

	VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ	BAKALÁŘSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	MAGISTERSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	DOKTORSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM
<p>Obecné způsobilosti Tvoření úsudku Komunikace Schopnost dalšího vzdělávání (pokr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • používat znalosti a dovednosti alespoň v jednom cizím jazyce alespoň na úrovni B1 podle evropských standardů² včetně odborného jazyka; • používat komunikační kompetence v běžném rozsahu včetně prezentačních technik, vedení rozhovorů, spolupráce ve skupině jako člen týmu, komunikace se zákazníkem, nadřízenými i podřízenými; • používat základních dovedností v oblasti ICT odpovídající ECDL Certifikátu³; • učit se podle požadavků povolání, hodnotit úspěšnost vlastního učení a určit vlastní vzdělávací potřeby v rámci strukturovaného vzdělávacího prostředí 	<ul style="list-style-type: none"> • používat znalosti a dovednosti alespoň v jednom cizím jazyce alespoň na úrovni B1 podle evropských standardů² včetně odborného jazyka; • používat základních dovedností v oblasti ICT odpovídající ECDL Certifikátu³; • důsledně hodnotit vlastní učení a určit vlastní vzdělávací potřeby v neznámém a proměnlivém prostředí vyžadujícím vysokou míru samostatnosti; • schopni pomoci ostatním při hledání vzdělávacích potřeb. 		