

**MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY**  
PRAHA, ŘÍJEN 2010

# **NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY**



## **NÁRODNÍ DESKRIPTORY**

Jiří Nantl, Petr Černíkovský a kol.



# **NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY**



**NÁRODNÍ DESKRIPTORY**



**INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ**

TATO PUBLIKACE BYLA SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM  
A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY





# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>1 OBECNÁ VÝCHODISKA</b>	<b>8</b>
1.1 Kvalifikační rámce jako globální jev	8
1.2 Klíčové pojmy: kvalifikační rámec – kvalifikace – kvalifikační systém	9
1.3 Typologie kvalifikačních rámců	14
<b>2 KVALIFIKAČNÍ RÁMCE V EVROPĚ</b>	<b>17</b>
2.1 Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání	17
2.2 Kvalifikační rámec pro EHEA a EQF jako evropské meta-rámce	18
2.3 Národní kvalifikační rámce v Evropě	20
<b>3 NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY</b>	<b>22</b>
3.1 Kvalifikační systém terciárního vzdělávání v České republice	22
3.2 Příprava českého kvalifikačního rámce	23
3.3 Pojetí a architektura rámce	24
3.4 Národní deskriptory: znalosti, dovednosti, způsobilosti	30
<b>SLOVNÍČEK POJMŮ</b>	<b>36</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>38</b>

# ÚVOD

Hlavním cílem této publikace je představit vznikající kvalifikační rámec terciárního vzdělávání v České republice (dále též jako „český kvalifikační rámec“). Cílem zavádění kvalifikačních rámců je zvýšit přehlednost, a tudíž i prostupnost vzdělávacích soustav v národním i mezinárodním kontextu. Kvalifikační rámce se zaměřují na **výsledky učení**, tedy na skutečné znalosti, dovednosti a způsobilosti absolventů, na rozdíl od tradičních popisů vzdělávacích soustav, založených na výčtu formálních ukazatelů, jako jsou délka studia nebo povinné předměty.

---

## NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JE NÁSTROJ PRO VÝVOJ A ZAJIŠŤOVÁNÍ KVALITY KVALIFIKACÍ V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM VYMEZENÍ ÚROVNĚ PROKAZOVANÝCH ZNALOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A ZPŮSOBILOSTÍ ABSOLVENTŮ.

---

Kvalifikační rámce založené na výsledcích učení vycházejí vstříc vyučujícím, studujícím i zaměstnavatelům. Pro vyučující přinášejí odklon od formálních ukazatelů k samotnému obsahu výuky a studia, pro studující informaci o tom, jaké znalosti, dovednosti a způsobilosti svým studiem získají. V neposlední řadě zaměstnavatelé, kteří poukazují na ne zcela ideální připravenost absolventů pro trh práce, získají díky kvalifikačním rámcům jasnou informaci o tom, co absolventi skutečně mají umět a znát. Z hlediska vzdělávací politiky a vzdělávacích institucí pak kvalifikační rámce znamenají soubor kritérií pro lepší a transparentnější zajištění kvality terciárního vzdělávání. Očekávané znalosti, dovednosti a obecné způsobilosti absolventů se tak postupně stávají společným jazykem vzdělávací teorie, politiky i praxe.

Vytvoření národního kvalifikačního rámce učiní české terciární vzdělávání srozumitelnějším nejen pro oblast České republiky, ale pro celý Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Národní kvalifikační rámec vycházející z Evropského kvalifikačního rámce, který vznikl v rámci Boloňského procesu, mimo jiné významně zjednoduší mezinárodní srovnávání obdobných kvalifikací.

Podobně jako jinde v Evropě probíhá i v České republice příprava kvalifikačního rámce v diskuzi mezi všemi aktéry terciárního vzdělávání – zástupci škol, vyučujícími a studujícími, absolventy, zaměstnavateli i státní správou. V týmu připravujícím kvalifikační rámec působí přibližně sto odborníků reprezentujících tyto aktéry. Zapojení všech těchto zájmových skupin umožní zajistit, že obsah jednotlivých kvalifikací bude odpovídat daným odborným standardům i rychle se měnícím společenským potřebám.

Navržený Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání pracuje ve dvou režimech podrobnosti. Tzv. národní deskriptory vyjadřují obecně očekávané znalosti, dovednosti a způsobilosti absolventů na jednotlivých úrovních terciárního vzdělávání a představují standard závazný napříč pestrým spektrem vzdělávacích aktivit v českém vysokém a vyšším odborném školství. Řeč národních deskriptorů postupně doplní obdobnými metodami zpracované popisy oblastí vzdělávání. Jejich posláním bude upřesnit tyto obecné principy pro skupiny věcně příbuzných studijních a vzdělávacích programů.

Detailní popis vznikajícího českého kvalifikačního rámce v kontextu historického vývoje i současné situace vysokého školství najdete ve třetí kapitole. První dvě kapitoly zasazují český kvalifikační rámec do širšího mezinárodního kontextu. První kapitola nastiňuje vývoj kvalifikačních rámců v globální perspektivě spolu s terminologií a typologií kvalifikačních rámců. Druhá kapitola se věnuje detailněji kvalifikačním rámcům terciárního vzdělávání v Evropě, zejména s ohledem na jejich roli v Boloňském procesu.

# 1 OBECNÁ VÝCHODISKA

## 1.1 KVALIFIKAČNÍ RÁMCE JAKO GLOBÁLNÍ JEV

Idea vzdělávání prochází v poslední generaci významnými proměnami – na tomto prostém výroku se vzácně shodují jak zastánci nových přístupů, tak jejich kritici. Nově se ustavující paradigma bere jednak větší ohled na zájmy některých dosud spíše okrajových zájmových skupin, více či méně nové role však přisuzuje i tradičním aktérům. Středem pozornosti se stává student (*learner*), jehož role je zcela klíčová. Může to být „tradiční“ student, který plynule prostupuje soustavou formálního vzdělávání, ale stejně tak člověk, který se do vzdělávacího systému vrací obohacen profesními zkušenostmi, jež si chce rozšířit, prohloubit, nebo se hodlá zcela rekvalifikovat. Pokud se vzdělávání uskutečňuje ve škole (což by neměla být jediná možnost), očekává se, že středem pozornosti již nebude výuka pojatá jako transfer znalostí od vyučujícího směrem ke studentovi, nýbrž učení jako aktivní proces, v němž učitel plní spíše funkci „manažera“. Posláním vzdělávací instituce není předávat konkrétní znalosti a dovednosti, ale spíše prostřednictvím kreativního prostředí a metod podporovat ve studentech schopnost učení. A jelikož cesty k těmto cílům se mohou mezi studenty výrazně lišit, není už hlavním kritériem úspěšnosti průchod rigidně předepsaným kurikulem. Pozornost se přesouvá od vstupů k výstupům z učení (*learning outcomes*).

Jedním z nástrojů, který začal být v této souvislosti živě diskutován, se stal **kvalifikační rámec** (*qualifications framework, Qualifikationsrahmen, cadre de qualifications...*). Přestože intenzivní debaty o možnostech a omezeních jeho využití jsou na mezinárodní úrovni převážně záležitostmi posledních několika let, vznik samotného konceptu i jeho prvních praktických aplikací je mnohem starší. Více než dvě desetiletí existence kvalifikačních rámců lze přitom podle teoretiků rozdělit na tři poměrně specifické etapy.

Do **první generace** kvalifikačních rámců jsou zpravidla počítány ty, s jejichž vytvářením se začalo zhruba do poloviny 90. let 20. století. Geograficky je rozložení průkopnických zemí pestré: v Evropě vznikly první kvalifikační rámce ve Spojeném království (zvláště pro Skotsko), mimoevropské vzdělávací soustavy zastupuje Nový Zéland, Austrálie a Jihoafrická republika. Vedle příslušnosti průkopníků k britskému Commonwealthu lze za hlavní společný rys těchto raných projektů pokládat skutečnost, že se uvedené státy prostřednictvím tohoto nástroje snažily řešit především své interní problémy. S ohledem na experimentální charakter zmíněných iniciativ rovněž nepřekvapuje, že s odstupem desetiletí je jejich úspěšnost hodnocena poměrně rozporuplně. Ambiciózní návrh jihoafrického kvalifikačního rámce, který si kladl za cíl především překonat důsledky apartheidu ve vzdělávání, je v současné době považován odborníky za projekt, jehož implementace uvázla na mrtvém bodě. Jako příklad úspěšného a životaschopného projektu se naproti tomu uvádí rámec skotský.<sup>1</sup>

**Druhá generace** kvalifikačních rámců, která začala vznikat na přelomu 20. a 21. století,

<sup>1</sup> ALLAIS S., RAFFE D., STRATHDEE R., WHEELAHAN L., YOUNG M. *Learning from the first qualifications frameworks* (Geneva: ILO, 2009).



přispěla k rozšíření konceptu do dalších afrických, latinskoamerických a evropských zemí. Tvůrci vzdělávacích politik se při jejich navrhování a implementaci snažili zužít zkušenosti svých předchůdců a poučit se z jejich chyb. V evropském i celosvětovém měřítku oprávněně platí za vzorový příklad irské řešení, které ani po sedmi letech své existence nepřestává inspirovat další země.

Ke **třetí generaci** jsou zpravidla počítány rámce, s jejichž přípravou se začalo zhruba po roce 2005. Vedle vzniku dalších národních kvalifikačních rámců je pro období zahrnující naši současnost charakteristické mimo jiné i to, že se začínají prosazovat první rámce s nadnárodním dosahem. Mezi tyto mezinárodní projekty patří i dva zastřešující kvalifikační rámce s evropskou působností, jejichž detailnější popis lze nalézt ve druhé kapitole. Intenzivní debaty o problémech kvalifikačních rámců v této poslední fázi vedou pochopitelně k tomu, že se nově vznikající kvalifikační rámce snaží inspirovat zkušenostmi svých předchůdců. Stejně tak ovšem platí opačný vztah, totiž že vznik nových národních a zejména nadnárodních kvalifikačních rámců vede k revizím starších projektů, zejména rámců první generace. Aktuálně například takovou revizí prochází rámec na Novém Zélandě. Rozvoj kvalifikačních rámců má rovněž vliv na další aktivity, například na mezinárodní statistickou soustavu vzdělávání ISCED, která by od roku 2011 měla nově odrážet jemnější rozlišení kvalifikací v terciárním vzdělávání.

Podle nedávné studie zpracované pod hlavičkou *International Labour Organization* má v současné době zkušenosti s vytvářením či implementací kvalifikačních rámců již okolo 70 zemí světa. Samotnou ideu kvalifikačního rámce tak lze bez nadsázky charakterizovat jako fenomén globálního dosahu. Podobně jako v případě jiných globálních jevů jsme však i zde svědky toho, jak přesazení jediného konceptu vede v odlišných kontextech nevyhnutelně k rozdílným výsledkům. V praxi to znamená, že navzdory několika základním shodným znakům se v závislosti na kulturních, politických či ekonomických souvislostech často liší účel, podoba a v důsledku i chápání základních pojmů jednotlivých kvalifikačních rámců. Dokonce i v Evropě, kde je vývoj v této oblasti v posledních letech detailně sledován a koordinován aktéry Boloňského procesu (resp. Evropskou komisí v případě EQF), se při vytváření rámců na národní úrovni ukazují velmi zřetelně rozdílné tradice jednotlivých vzdělávacích systémů. Obě evropské iniciativy si totiž v žádném případě nekladou za cíl homogenizovat vzdělávací systémy na kontinentě, ale usilují především o zajištění jejich transparentnosti a vzájemné porovnatelnosti. Kvalifikační rámce tak lze přirovnat ke společnému evropskému jazyku, kterým se ovšem popisují odlišné skutečnosti.

## 1.2 KLÍČOVÉ POJMY: KVALIFIKAČNÍ RÁMEC – KVALIFIKACE – KVALIFIKAČNÍ SYSTÉM

Rozsáhlé spektrum iniciativ na poli kvalifikačních rámců je v dnešní době obtížně přehledné. Smyslem této kapitoly je zasadit vznikající Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání do širších teoretických souřadnic. Velkou pozornost je přitom třeba věnovat klíčovým pojmům, jejichž vymezení je pro pochopení obsahu a funkcí těchto nástrojů nezbytné.

### KVALIFIKAČNÍ RÁMEC

Jako pracovní definici pojmu **kvalifikační rámec**, která do značné míry zastřešuje pestrou škálu národních i nadnárodních přístupů v různých částech světa, lze přijmout výměr poskytnutý v Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení. Kvalifikační rámec je zde definován jako „*nástroj pro klasifikaci kvalifikací podle*

*souboru kritérií stanovených pro jednotlivé úrovně dosaženého učení*“. Tomuto výměru je blízká rovněž definice OECD a dalších souvisejících dokumentů.<sup>2</sup> Kvalifikační rámec je tak především nástrojem, který přiřazuje jednotlivým kvalifikacím určitou úroveň v rámci kvalifikačního systému, případně stanoví kritéria pro takové přiřazování. V konkrétních realizacích dostává tato základní definice více či méně jiné rozměry, pro účely přehlednosti však rozbor těchto přístupů podáváme v samostatné podkapitole (srov. část 1.3).

Klasifikace kvalifikací, která se provádí rozčleněním kvalifikačního systému do **úrovní charakterizovaných náročností**, je základní a obecně sdílenou rolí kvalifikačních rámců v kvalifikačních systémech. Je však zřejmé, že role kvalifikačních rámců se tím naprosto nevyčerpává. Novější rámce v některých zemích v této souvislosti explicitně zdůrazňují svoji roli nástroje pro tvorbu kvalifikací (např. Malajsie), propojení kvalifikačního systému se společností a hledisko společenské relevance poskytovaných kvalifikací (Mauritius), případně výraznou vazbu na systém zajišťování kvality a akreditací (Hongkong, Saudská Arábie) či roli při zajištění konzistence akademických standardů (Omán). Některé kvalifikační rámce zahrnují také pravidla pro určování studijní zátěže prostřednictvím kreditů, jakož i akumulaci a transfer kreditů, a představují tak jednotný kvalifikační a kreditový rámec (Skotsko, Rwanda). Je tedy zřejmé, že tradiční pojetí kvalifikačního rámce jako „nástroje pro klasifikaci“ nepostihuje celou šíři jeho role a funkcí v soudobých systémech terciárního vzdělávání, a tento vývoj začíná být postupně reflektován také v definicích kvalifikačních rámců.

## POJEM KVALIFIKACE

Ještě mnohem pestřejší spektrum pojetí s sebou přináší **pojem kvalifikace**, jehož definice má na pojetí, strukturu a obsah každého kvalifikačního rámce zásadní vliv. V této souvislosti je ovšem třeba upozornit na skutečnost, že významný počet ve světě užívaných kvalifikačních rámců výslovnou oficiální definici pojmu kvalifikace nepodává. Většina soudobých definic, které v souvislosti s kvalifikačními rámci nalézáme, chápe kvalifikaci s důrazem na prvek formální i obsahový jako *formální osvědčení dosažených výstupů z učení*. Toto pojetí nacházíme doslova po celém světě, například:

- australský kvalifikační rámec vymezuje kvalifikaci jako „*formální osvědčení vydané příslušným orgánem jako uznání, že osoba dosáhla stanovených výstupů z učení relevantních ve vztahu k individuálním, profesním, odvětvovým nebo společenským potřebám*“<sup>3</sup>;
- kvalifikační rámec *Virtual University for the Small States of the Commonwealth*, který se vztahuje na systémy terciárního vzdělávání 29 menších členských států britského Commonwealthu v Africe, Asii, Americe, Evropě a Oceánii, definuje kvalifikaci s důrazem na proces hodnocení jako „*formální výsledek procesu hodnocení a ověřování, který se zakládá na zjištění kompetentního orgánu, že dotčený jednotlivec dosáhl výstupy z učení podle vymezených standardů*“<sup>4</sup>;

<sup>2</sup> COLES M., WERQUIN P. *Qualifications Systems – Bridges to Lifelong Learning* (Paris: OECD, 2007), s. 22.

<sup>3</sup> *Australian Qualifications Framework Implementation Handbook* (AQF Advisory Board, 2007, Fourth Edition), s. 5.

<sup>4</sup> *Transnational Qualifications Framework for the Virtual University for the Small States of the Commonwealth* (Commonwealth of Learning/South African Qualifications Authority, 2008), s. 29.

- jihoafrický kvalifikační rámec pak obdobně, avšak s vyznačením explicitní vazby k systému zajišťování kvality, jako „*formální uznání a osvědčení dosaženého učení potvrzené akreditovanou institucí*“<sup>5</sup>.

Zcela v souladu s těmito přístupy pojímá kvalifikace i jeden z pilířů Boloňského procesu, Úmluva o uznávání kvalifikací vztahujících se k vysokoškolskému vzdělávání v evropském regionu z roku 1997 („Lisabonská úmluva“):<sup>6</sup>

„[Kvalifikací se rozumí] *každý titul, diplom nebo jiné osvědčení vydané příslušným orgánem, osvědčující úspěšné ukončení vysokoškolského studijního programu.*“<sup>7</sup>

V podstatě v tomto smyslu pracuje s pojmem kvalifikace i Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, přestože tato definice není v českém právním řádu jednoznačně použita (srov. kap. 3).

## PARAMETRY KVALIFIKACÍ

Jak jsme již předeslali, smyslem kvalifikačních rámců je mimo jiné klasifikace kvalifikací. Tento proces se děje podle řady vzájemně provázaných kritérií. Většina kvalifikačních rámců třídí kvalifikace podle následujících obvyklých kritérií:<sup>8</sup>

- **Úroveň kvalifikace (*level*)**, která vyjadřuje hierarchickou pozici dané kvalifikace v systému vzdělávání a současně míru náročnosti. Úroveň kvalifikace může vyplývat z legislativy nebo jiných typů regulace včetně metodik vzdělávacího systému, ale může být také neformálně uznávána ve společenském vnímání. Tato hlediska se nemusí shodovat. Například úroveň vyššího odborného vzdělání je podle platné metodiky Národní soustavy kvalifikací České republiky řazena na úroveň bakalářského studijního programu, ve společnosti však patrně převažuje vnímání přiřazující bakalářskému studijnímu programu vyšší hierarchickou pozici, než jakou má vyšší odborné vzdělání. Vymezení úrovně kvalifikací je současně důležité pro prostupnost vzdělávacím systémem. Zde získání kvalifikace nižší úrovně typicky zakládá přístup ke vzdělávání směřujícímu ke kvalifikaci následující vyšší úrovně.
- **Studijní zátěž (*workload*)**, která je nutná k získání kvalifikace. Vyjadřuje se časově, tradičně se tak dělo především prostřednictvím určení počtu předepsaných nebo očekávaných let studia (srov. §§ 45-47 zákona o vysokých školách). Vymezení studijní zátěže pomocí standardních časových jednotek (zejm. hodiny, měsíce, roky) však podléhá významným omezením, která vyplývají např. z odlišností organizace školního či akademického roku, případně organizace výuky (především různé délky vyučovací hodiny) mezi různými státy a jejich vzdělávacími systémy, což se při rozvoji mobility stalo problémem. Prosté vyjádření studijní zátěže podle rozsahu výuky je však problematické také samo o sobě, neboť sice umí vyjádřit přímou vzdělávací činnost na instituci, nikoli však skutečnou individuální zátěž studenta, včetně samostudia. Právě samostudium, případně samostatné tvůrčí činnosti výzkumné nebo umělecké povahy, jsou přitom významným komponentem vzdělávání vedoucího ke kvalifikacím v terciárním vzdělávání, zejména jde-li o jeho vyšší úrovně.

<sup>5</sup> *The Higher Education Qualifications Framework*. Government Notice No. 928, Staatskoerant No. 30353, 5.10.2007, s. 6.

<sup>6</sup> BERGAN S. *Qualifications – Introduction to a Concept* (Strasbourg: Council of Europe, 2007), s. 29.

<sup>7</sup> Čl. 1 Lisabonské úmluvy o uznávání kvalifikací vztahujících se k vysokoškolskému vzdělávání v evropském regionu.

<sup>8</sup> *The Higher Education Qualifications Framework*. Government Notice No. 928, Staatskoerant No. 30353, 5.10.2007, s. 6.

Ve snaze o řešení tohoto problému vznikaly od přelomu 19. a 20. století kreditové systémy (nejdříve v USA) jako nástroje pro kvantifikaci jednotek učení (*units of study*), jejichž akumulace směřuje k naplnění požadavku určitého kurikula (studijního plánu) a získání kvalifikace. Kreditové systémy obecně vzato mohou plnit jednak tuto tzv. akumulační funkci, ale také funkci transferovou, týkající se podpory horizontální mobility (přechodu mezi studijními programy na téže úrovni) nebo i vertikální mobility (přechodu ze studijního programu nižší úrovně do programu vyšší úrovně). **Evropský systém akumulace a transferu kreditů** (ECTS), jehož počátek se odvozoval právě od potřeby zajištění funkce transferové a který byl přijat jako společný kreditový systém v rámci Boloňského procesu, má představovat „společnou měnu“ Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Je založen na do jisté míry apriorním předpokladu, že studijní zátěž průměrného studenta při plném (*full-time*) studiu činí 1500 – 1800 hodin ročně, tedy 1 kredit ECTS má vyjadřovat 25-30 hodin studijní zátěže.

- **Profil kvalifikace** představuje vymezení identity určité kvalifikace v rámci vzdělávacího systému z hlediska účelu kvalifikace, jejích obecnějších vzdělávacích cílů a cílové skupiny, pro niž je kvalifikace určena (z hlediska zájmů a budoucího předpokládaného uplatnění). Profil kvalifikace se vztahuje vždy k jednotlivé kvalifikaci a tradičně se odvozoval především od typu vysoké školy (univerzitní nebo odborná), v českých podmínkách vzhledem ke slabé diverzifikaci veřejného vysokého školství často spíše od typu a zaměření fakulty (např. i bez podrobnější specifikace bylo patrně vždy zřejmé, že studium matematiky má na pedagogické fakultě jiný profil než na fakultě přírodovědecké). Soudobý vývoj v terciárním vzdělávání vedl ke vzniku společenského a politického očekávání, že instituce budou poskytovat srozumitelné informace o profilu nabízených kvalifikací, které mohou zahrnovat informaci nejen o odborném zaměření daného studijního programu, jeho teoretickém a metodologickém základu a širších vzdělávacích cílech, ale také o osobnostních vlastnostech očekávaných od absolventů a o jejich předpokládaném uplatnění na trhu práce.
- **Výstupy z učení** (*learning outcomes*) jsou výslovným vyjádřením znalostí, dovedností a dalších způsobilostí, které musí student prokázat, aby mu byla příslušná kvalifikace udělena. Výstupy z učení se samozřejmě odvozují od všech ostatních složek kvalifikace. Profil kvalifikace vymezuje cíle vzdělávání, jejichž operacionalizaci (převedení do pozorovatelné a hodnotitelné podoby) výstupy z učení provádějí. Kreditová hodnota (celkový rozsah studijní zátěže alokovaný na studijní program vedoucí k dané kvalifikaci) určuje, jaký počet výstupů z učení je reálně zvládnout. Úroveň kvalifikace pak vyjadřuje očekávání týkající se náročnosti výstupů z učení.

Výstupy z učení lze formulovat na řadě úrovní. Kromě úrovně kvalifikace (studijního programu) jde o úroveň vzdělávacího systému jako celku, kde bývají výstupy z učení formulovány převážně genericky, ale také o úroveň modulu, předmětu nebo jiné jednotky učení. Platí, že čím menší jednotka je, tím podrobněji a přesněji jsou výstupy z učení formulovány. Dále platí, že vymezení výstupů z učení ve standardech používaných pro hodnocení (např. hodnotící kritéria pro zkoušky) je podrobnější než při prosté informaci o obsahu studijního programu nebo předmětu.

- **Kvalita kvalifikace** je (ve smyslu jakosti, povahy) determinována všemi výše uvedenými znaky. Především úroveň kvalifikace vypovídá mnoho o její kvalitativní povaze nebo očekáváních v tomto směru existujících (sémanticky je tento aspekt v pojmu „úroveň“ obsažen velmi silně). Konkrétní výstupy z učení jsou na druhé straně rozhodujícím prvkem k posouzení, zda určitá kvalifikace naplňuje očekávání vztahující se k úrovni, k níž se podle

svého profilu a dalších znaků řadí. Nejde zde zdaleka jen o způsob vymezení výstupů z učení, ani o úspěšnost studentů při ukončování studia nebo individuální výkon studentů vyjádřený známkami, ačkoli právě tyto prvky přitahují větší část pozornosti, která se tématu obvykle věnuje (první z nich v rámci komunity v terciárním vzdělávání v souvislosti se zaváděním výstupů z učení, k němuž se často přistupuje technicistně a formalisticky, zbylé dva u širší veřejnosti a politických autorit).

Kvalita kvalifikace je zajišťována především tzv. **konstruktivním propojením** (*constructive alignment*) stanovených výstupů z učení, forem a metod výuky a učení a metod hodnocení. Jde o to, že formy a metody výuky a učení mají být navrženy tak, aby co nejlépe podporovaly dosažení očekávaných výstupů (např. je-li očekáváno, že student prokáže schopnost argumentovat, nejvhodnější formou výuky patrně nebude přednáška); stejně tak metody hodnocení mají adekvátně ověřovat výstupy, které byly stanoveny a jež se podle zvolených forem a metod výuky a učení student skutečně mohl naučit (např. schopnost spolupráce v týmu může být podpořena kombinací semináře a vysoké míry autonomního učení, se zpracováním skupinového projektu jako podkladu pro hodnocení). Avšak ani vhodné metody výuky a hodnocení nemusí stačit, nejsou-li správně stanoveny výstupy z učení (např. náročnost některých výstupů je nižší nebo naopak vyšší, než by odpovídalo úrovni kvalifikace, nebo zvládnutí některých výstupů není zkrátka reálné vzhledem ke studijní zátěži přidělené z celkové kreditové hodnoty dané kvalifikace).

Obecně platí, že národní kvalifikační rámce se – pokud jde o pojetí, architekturu a obsah – často ovlivňují, inspirace bývá čerpána zejména z historicky starších kvalifikačních rámců a obecně z kvalifikačních rámců anglicky hovořících zemí (Austrálie, Irsko, Jižní Afrika, Nový Zéland, Skotsko). Výrazný je také vliv nadnárodních kvalifikačních rámců, někdy označovaných také jako zastřešující (*overarching*); jedná se o EQF (např. kvalifikační rámec Malajsie je vystaven po jeho vzoru a deklaruje jej za svůj *benchmark*, některé členské státy EU jako např. Estonsko převzaly jeho deskriptory jako deskriptory národního kvalifikačního rámce), „Boloňský“ Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area – QF-EHEA*) a transnacionální kvalifikační rámec Virtuální univerzity pro malé státy Commonwealthu. Avšak jakkoli je využití mezinárodních zkušeností a příkladů při tvorbě kvalifikačních rámců pochopitelné a správné, nelze k němu přistupovat zjednodušeně a nekriticky. Podoba národního kvalifikačního rámce představuje významný faktor ovlivňující podobu, cíle a měřítko pro hodnocení výsledků terciárního vzdělávání v příslušném státě a měla by tudíž odrážet příslušné politické rozhodnutí nebo konsensus komunity terciárního vzdělávání a dalších aktérů v tomto smyslu. Například prosté převzetí některého nadnárodního kvalifikačního rámce, ačkoli se pro zdánlivou jednoduchost může jevit lákavé, je krajně problematické z toho důvodu, že tyto zastřešující rámce jako např. QF-EHEA založený na tzv. Dublinských deskriptorech plní jen některé funkce, které kvalifikační rámce mají mít, což ovlivňuje jejich konstrukci a formulaci.

## KVALIFIKAČNÍ SYSTÉM

Všechny kvalifikace jsou součástí **kvalifikačního systému**, který může být definován jako „*souhrn všech činností ve státě, které vedou k uznání dosaženého učení*“.<sup>9</sup> V tomto pojetí se jedná o více než pouhý ekvivalent pojmu vzdělávací systém s důrazem na výstupy (kvalifikace). Kvalifikační systém takto vymezený se vztahuje nejen na vzdělávací systém chápáný (ve smyslu počátečního vzdělávání) jako soustavu institucí uskutečňujících formalizované vzdělávací, resp. studijní programy, ale také na procedury uznávání znalostí, dovedností a způsobilostí, jichž bylo dosaženo mimo počáteční vzdělávání, tj. v rámci dalšího vzdělávání (uzavřenou definici dalšího vzdělávání přirozeně nelze podat).

<sup>9</sup> COLES M., WERQUIN P. *Qualifications Systems – Bridges to Lifelong Learning* (Paris: OECD, 2007). s. 22.



## 1.3 TYPOLOGIE KVALIFIKAČNÍCH RÁMCŮ

Jak jsme již naznačili v předchozím textu, představuje v podstatě každý kvalifikační rámec unikátní nástroj, jenž se vyznačuje specifickou kombinací řady parametrů. V závěru této kapitoly se pokoušíme naznačit odlišnost těchto variací v klíčových oblastech, jakými jsou v případě kvalifikačních rámců rozsah, funkce, ambice, použitá metodologie a ukotvení ve vzdělávacím systému. Tato stručná typologie nám umožní lépe pochopit specifika českého kvalifikačního rámce.

**Rozsah** patří mezi nejsnáze postižitelné parametry, jelikož se zpravidla odráží už v názvu. Nejjednodušší a dodnes stále nejrozšířenější typ kvalifikačního rámce popisuje vzdělávací systém jednoho státu. V takovém případě se dnes navzdory terminologické nepřesnosti běžně hovoří o **národních kvalifikačních rámcích**. V některých případech mohou v rámci jednoho státu existovat paralelní vzdělávací soustavy, které jsou popisovány prostřednictvím specifických kvalifikačních rámců. Jako modelový příklad může sloužit Belgie, kde vlámská a francouzská komunita využívají oddělené vzdělávací systémy. Jiné kvalifikační rámce mohou naproti tomu zastřešovat i několik různých vzdělávacích systémů, jak již bylo v úvodu naznačeno. Vznik těchto takzvaných **regionálních** či **nadnárodních kvalifikačních rámců** patří po celém světě k výrazným trendům posledních let. Mezi jejich typické zástupce lze počítat například Karibský rámec profesních kvalifikací (*Caribbean Vocational Qualifications Framework – CVQF*), který je zaveden v rámci Karibského společenství (*Caribbean Community – CARICOM*), připravovaný kvalifikační rámec Jihoafrického rozvojového společenství (*South African Development Community – SADC*<sup>10</sup>) a rovněž dva zastřešující evropské kvalifikační rámce, jimž je věnována detailnější pozornost ve druhé kapitole.

Kvalifikační rámce se liší rovněž podle toho, zda zahrnují **celý kvalifikační systém** nebo jen jeho **určitý výsek**. Zdá se, že obvyklejší řešení v současné době představují kvalifikační rámce, jejichž záběr se omezuje buď pouze na některé kvalifikační úrovně (typicky terciární vzdělávání), nebo jen na jeden sektor vzdělávacího systému (typicky odborné vzdělávání). Sílicí snahy států o zajištění lepší propustnosti mezi jednotlivými úrovněmi a sektory vzdělávání však posilují význam těch rámců, které jsou schopny zastřešit celý kvalifikační systém a stanovit také kritéria pro uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.

Typický kvalifikační rámec v Evropě má 8 úrovní kvalifikací (jde-li o kvalifikační rámec pro celý kvalifikační systém), z toho 3–4 pro terciární vzdělávání. Naopak mimo Evropu mívá typický národní kvalifikační rámec až 12 úrovní, z toho 4–5 pro terciární vzdělávání.

Dvě **hlavní funkce** většiny kvalifikačních rámců:<sup>11</sup>

- **Komunikační funkce** – zabezpečuje srozumitelnost kvalifikačního systému, poskytuje jeho systematický výklad a vymezuje vazby mezi jednotlivými kvalifikacemi, případně také mezi jednotlivými sektory kvalifikačního systému. Tuto funkci plní všechny kvalifikační rámce, velmi výrazně však vystupuje u rámců nadnárodních, jako jsou EQF a QF-EHEA, jejichž účelem je poskytnout referenční bod pro národní kvalifikační rámce.

<sup>10</sup> Zahrnuje členské státy Jihoafrickou republiku, Lesotho, Svazijsko, Botswanu, Namibii, Kongo (Zair), Angolu, Tanzanii, Mozambik, Mauritius, Seychely, Malawi, Zambii a Zimbabwe.

<sup>11</sup> *Transnational Qualifications Framework for the Virtual University for the Small States of the Commonwealth. Concept Dokument* (Commonwealth of Learning/South African Qualifications Authority, 2008), s. 32.

- **Regulativní funkce** – vymezuje standard znalostí, dovedností a způsobilostí očekávaných na jednotlivých úrovních kvalifikací. V širším smyslu pak tato funkce kvalifikačního rámce znamená, že rámec nastavuje kurikulární politiku státu a vyjadřuje cíle vzdělávací politiky z hlediska zajišťování kvality.

Do určité míry usiluje o naplnění obou těchto funkcí většina dnešních kvalifikačních rámců. Podle váhy, která se těmito funkcím v konkrétních projektech přiznává, lze z hlediska **ambicí** rozlišit v zásadě dva ideální typy kvalifikačních rámců:

- kvalifikační rámce **popisující status quo**, jejichž působnost vychází z platných úprav a jejichž poslání se v podstatě naplňuje tím, že prostřednictvím metodiky výstupů z učení zpřehledňují dané kvalifikační systémy a umožňují porovnávat konkrétní kvalifikace mezi odlišnými vzdělávacími systémy;
- kvalifikační rámce **reformní**, které popisují spíše ideální cílový stav, a mohou tak sloužit jako důležitý referenční rámec při naplňování reformních vizí. Některé z nich jsou přitom vysoce preskriptivní a často otevřeně sledují politické účely (např. jihoafrický kvalifikační rámec vytvořený po roce 1990 byl zcela deklarovaně nástrojem rozšiřování sociální spravedlnosti v přístupu ke vzdělávání i uplatnění na trhu práce).

Z hlediska **metodologie** lze kvalifikační rámce rozlišit na dva základní typy podle způsobu, jakým kvalifikace zpracovávají:

- Starší kvalifikační rámce či projekty menších zemí často spočívaly přímo na rozdělení jednotlivých v daném systému existujících kvalifikací do stanovených kvalifikačních úrovní. Tyto rámce přísně vzato ani neobsahovaly explicitní kritéria pro klasifikaci, ale bezprostředně a autoritativně ji prováděly. Jedná se o tzv. **rámce založené na kvalifikacích** (*equating frameworks*); nejvýznamnějším soudobým příkladem je kvalifikační rámec Austrálie.
- Převažující soudobý přístup, který se stal standardem i v Evropě, je reprezentován kvalifikačními rámci založenými na vymezení úrovní kvalifikací prostřednictvím výstupů z učení, jde o tzv. **rámce založené na deskriptorech** (*descriptor-based frameworks*). Některé země (především v tichomořském regionu, např. Fidži nebo Vanuatu) kombinují oba přístupy.

Popisy výstupů z učení, na nichž je většina soudobých kvalifikačních rámců založena, mohou mít ovšem v konkrétních případech **různý stupeň závaznosti**. Zpravidla jsou tyto popisy chápány jako **minimální standardy**, jejichž dosažení poskytovatel vzdělávání garantuje a které musí být ověřitelné. Za určitých okolností lze tento základní model doplnit popisy, které výstupy učení nechápu jako minimální standard, ale spíše je vztahují k **typickému absolventovi**. Nejpropracovanějším systémem využívajícím toto pojetí jsou britské *Subject Benchmark Statements*.

---

**Pro soudobé kvalifikační rámce je charakteristické, že úrovně kvalifikací v nich obsažené jsou vyjádřeny výstupy z učení, nejčastěji prostřednictvím znalostí, dovedností a dalších způsobilostí (kompetencí). Terminologie, jakož i počet kategorií v kvalifikačních rámcích se samozřejmě různí podle jednotlivých států i mezi nadnárodními rámci, výše uvedené členění se však (zejména pod vlivem EQF) postupně stává obecně uznávaným.**

---

Velká rozmanitost kvalifikačních rámců se projevuje rovněž v jejich **ukotvení**. Některé národní kvalifikační rámce jsou z důvodu zabezpečení potřebné míry regulativní závaznosti zcela nebo zčásti obsaženy v právních předpisech (např. Vlámské společenství Belgie, Švédsko nebo Seychely). Takový přístup nicméně není převládající a národní kvalifikační rámce spíše mívají povahu politického nebo metodického dokumentu (*policy/guideline*), i když v řadě zemí existuje výslovné zákonné zmocnění k jejich vypracování a často bývá stanoven státní úřad odpovědný za vývoj, implementaci a revize národního kvalifikačního rámce (*national qualifications authority*).

Regulativní funkce kvalifikačního rámce spočívá v tom, že **stanoví vnitrostátně jednotný standard pro jednotlivé úrovně kvalifikací**. Jeho naplňování je zpravidla kontrolováno prostřednictvím systému zajišťování kvality, ať již je založen na principu akreditace nebo evaluace, případně na jejich kombinaci.

Kvalifikační rámce s komunikační funkcí (tj. především nadnárodní kvalifikační rámce) stanoví referenční bod pro národní kvalifikační rámce (případně kvalifikace ze vzdělávacích systémů bez vlastního kvalifikačního rámce). Národní kvalifikační rámce s regulativní funkcí<sup>12</sup> vyžadují k plné funkčnosti širší soubor pravidel vyjadřujících podmínky průchodu (*progression*) kvalifikačním systémem, podrobnější (závazných nebo indikativních) standardy pro jednotlivé disciplíny nebo širší oblasti vzdělávání (*disciplinary frameworks, subject benchmark statements, national curriculum statements* apod.) a zajištění kvality, případně také vazby na trh práce (např. podmínky umožnění přístupu k výkonu regulovaného povolání).

---

<sup>12</sup> Z nadnárodních kvalifikačních rámců pouze Karibský rámec profesních kvalifikací vykazuje regulativní funkce vyplývající z toho, že se vztahuje zpravidla na malé státy bez vlastních národních kvalifikačních rámců a na úrovni terciárního vzdělávání regionální *University of West Indies* s kampusy na Barbadosu a Trinidadu.



# 2 KVALIFIKAČNÍ RÁMCE V EVROPĚ

## 2.1. VYTVÁŘENÍ EVROPSKÉHO PROSTORU VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Na konferenci evropských ministrů zodpovědných za vysoké školství, která se konala v březnu 2010 v Budapešti a Vídni, byl oficiálně uveden v život Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Tím se uzavřela první dekáda reforem národních systémů vysokého školství. Více než půl století po počátku ekonomického a politického sjednocování Evropy tak dostala konkrétnější obrysy idea evropské dimenze pro vysokoškolské vzdělávání. Přestože Evropské společenství se tuto myšlenku snažilo podporovat již od počátku své existence, jeho možnosti byly v tomto směru dlouho poměrně omezené a jejich praktický dopad se začal více projevovat až od druhé poloviny 80. let po přijetí programu Erasmus. Ani to však neznamenaloz razantní zvýšení pravomocí, hlavními prostředky naplňování vzdělávacích politik Evropské unie dodnes zůstávají především nejrozumnější měkké nástroje typu doporučení, podpůrných programů či zveřejňovaných příkladů dobré praxe.

Je proto charakteristické, že převratné změny v evropském vysokém školství, jejichž svorníkem se stala myšlenka Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, se neodehrávají na politickém půdorysu Evropské unie, nýbrž jsou uskutečňovány jako naplňování dobrovolných závazků jednotlivých států, z nichž členské státy EU tvoří dnes už jen o něco více než polovinu signatářů. Tato iniciativa je dnes podle jednoho z jejích základních dokumentů obecně známá pod názvem **Boloňský proces**.

U jeho počátku stála poměrně obecná *Sorbonnská deklarace*, kterou v květnu 1998 v Paříži podepsali ministři Francie, Anglie, Německa a Itálie zodpovědní za vysoké školství a již se zavázali k harmonizaci vysokoškolských systémů ve svých zemích. Velký ohlas této iniciativy v dalších částech Evropy vedl k tomu, že v červnu 1999 podepsali zástupci 29 států v sídle nejstarší kontinentální univerzity tzv. Boloňskou deklaraci. Přihlásili se tak ke společnému cíli vytvořit do roku 2010 Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání a vytyčili konkrétní plán směřující k jeho dosažení, který zahrnoval zejména:

- přijetí systému srozumitelných a srovnatelných kvalifikací ve vysokoškolském vzdělávání;
- přijetí systému založeného na dvou základních vzdělávacích cyklech – pregraduálním a postgraduálním;
- vypracování systému kreditů jako vhodného prostředku podpory všestranné studentské mobility;
- podporu mobility pro studenty, vyučující, výzkumné a administrativní pracovníky;
- podporu evropské spolupráce v oblasti zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání.

Agenda se však v průběhu dalších let rozšiřovala a inovovala. Vývoj směřoval mimo jiné k rozšíření působnosti i na třetí cyklus studia, tvořený doktorskými studijními programy, a později k obohacení třístupňové struktury o tzv. krátký cyklus v rámci prvního cyklu. Zdůrazněny byly rovněž další významné aspekty vysokoškolského vzdělávání, například jeho sociální dimenze, souvislost s konceptem celoživotního vzdělávání, význam zaměstnatelnosti absolventů, vytváření synergií

mezi vzdělávacími a výzkumnými aktivitami či zvyšování atraktivity Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání navenek.

Výrazněji se začaly uplatňovat také synergie mezi cíli Boloňského procesu a politikami Evropské unie, z nichž nejvýznamnější byla Lisabonská strategie zaměřená na zvyšování konkurenceschopnosti Evropy jakožto ekonomiky založené na znalostech. Boloňský proces rovněž využil některé nástroje vyvíjené původně v rámci EU, například Evropský systém transferu kreditů (ECTS). Příkladem vzájemných vazeb mezi aktivitami Boloňského procesu a vzdělávací politikou EU je rovněž dění v oblasti kvalifikačních rámců, jemuž je věnována následující část této kapitoly.

## 2.2 KVALIFIKAČNÍ RÁMEC PRO EHEA A EQF JAKO EVROPSKÉ META-RÁMCE

Původní závazek z roku 1999 učinit různé systémy vysokoškolských kvalifikací v Evropě přehlednějšími byl sice poměrně obecným cílem Boloňské deklarace, následující vývoj však právě kvalifikacím určil v oblasti reformy evropského vysokého školství ústřední místo a toto postavení jim bezpochyby zůstalo i na prahu druhé dekády Boloňského procesu po roce 2010. Navzdory výše naznačenému rozšíření reformní agendy je to totiž právě koncept kvalifikace, v němž se stále protíná většina klíčových témat a priorit, ať už jde o vzájemnou srozumitelnost a transparentnost jednotlivých národních vzdělávacích systémů, zajišťování a hodnocení kvality vzdělávání, uznávání studia či jeho částí, mobility atd.

Poměrně záhy došli aktéři Boloňského procesu k závěru, že právě kvalifikační rámce mohou být pro harmonizaci vzdělávacích systémů a posilování vzájemné důvěry mezi jednotlivými signatáři nástrojem zásadní důležitosti. Kvalifikační rámce začaly být intenzivně diskutovaným tématem zejména po roce 2003, kdy byla jejich úloha explicitně zmíněna v komuniké z Berlínské konference ministrů zodpovědných za vysoké školství. Jedním z nejdůležitějších závěrů následující ministerské konference, která se konala v 2005 v norském Bergenu, pak bylo přijetí **zastřešujícího rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání** („overarching framework for the European Higher Education Area“, někdy ve zkratce „QF-EHEA“) spolu se závazkem jednotlivých zemí popsat své systémy terciárního vzdělávání prostřednictvím kompatibilních **národních kvalifikačních rámců**, a to do roku 2010. Podstatou QF-EHEA se staly tzv. Dublinské deskriptory, obecný popis tří základních cyklů vysokoškolského studia, založený na výsledcích učení. Tyto deskriptory vyjadřují zvláště pro každý cyklus, jaké výstupní kompetence musí absolvent prokazovat. Tyto výstupy jsou přitom rozčleněny do pěti kategorií:

- znalosti a porozumění,
- uplatňování znalostí a porozumění,
- tvoření úsudku,
- komunikace,
- schopnost dalšího vzdělávání.

Obecná dikce Dublinských deskriptorů odpovídá zamýšlené funkci QF-EHEA jakožto meta-rámce, jehož posláním je především vytvořit širokou platformu, uvnitř které budou vznikat národní kvalifikační rámce popisující na základě stejné metodologie (a tedy prostřednictvím stejného „jazyka“) konkrétní realitu často dosti odlišných systémů terciárního vzdělávání.

Zastřešující rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání lze tedy chápat mimo jiné jako nástroj, jehož prostřednictvím je možné se lépe orientovat v rozmanitosti jednotlivých národních systémů vysokého školství.

Přibližně ve stejné době, kdy klíčoví aktéři Boloňského procesu připravovali Dublinské deskriptory, získala myšlenka zastřešujícího kvalifikačního rámce své zastánce rovněž v Evropské komisi. V rámci Evropské unie tak začal paralelně vznikat druhý evropský meta-rámec, jehož ambice byly od počátku vysoké: vytvořit nástroj pro srovnávání kvalifikací mezi jednotlivými státy Evropské unie, a tím podpořit pracovní i studijní mobilitu, stejně jako celoživotní učení, včetně neformálního vzdělávání a informálního učení. Dlouhé období jednání a konzultací bylo oficiálně završeno v dubnu 2008, kdy Evropský parlament a Rada vydaly doporučení o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (*European qualifications framework for lifelong learning*, ve zkratce EQF či EQF-LLL). Jeho architektura je v mnoha ohledech podobná QF-EHEA, mezi oběma meta-rámcí však najdeme i celou řadu odlišností. Vedle rozdílných kontextů jejich vzniku a z nich vyplývajících odlišností v jejich formálním ukotvení je nejviditelnějším rozdílem rozsah. Zatímco QF-EHEA popisuje prostřednictvím 3 úrovní pouze kvalifikace odpovídající terciární úrovni vzdělávání, EQF je rámec pro celoživotní učení, který má být relevantní rovněž při validaci neformálního vzdělávání a informálního učení. Rovněž EQF je vytvořen na základě výstupů z učení, které popisuje v kategoriích znalostí, dovedností a kompetencí.

Logickou pozornost od počátku paralelní existence obou evropských meta-rámců vzbuzovala místa jejich překryvu, tedy úrovně odpovídající kvalifikacím ve vysokém školství. Přestože jsou tyto úrovně v obou rámcích popsány poněkud odlišnými výstupy z učení, jak aktéři Boloňského procesu, tak zástupci Evropské komise opakovaně deklarovali vzájemnou kompatibilitu obou meta-rámců. V posledních letech bylo navíc mnohokrát zdůrazněno, že národní kvalifikační rámce mohou být od počátku budovány tak, aby byly ve výsledku kompatibilní jak s QF-EHEA, tak s EQF. Hojně citovaný případ Malty pak jednoznačně dokázal, že takový postup v žádném případě není jen teoretická možnost.

Srovnání evropských kvalifikačních meta-rámců<sup>13</sup>

	QF-EHEA	EQF
Přijetí	2005	2008
Závaznost	závazek ministrů zodpovědných za vysoké školství	doporučení Evropského parlamentu a Rady
Geografický rozsah	47 signatářských zemí Boloňské deklarace	33 zemí
Architektura a rozsah	3 úrovně terciárního vzdělávání; definované prostřednictvím deskriptorů založených na výstupech z učení a doplněné o hodnoty ECTS kreditů	8 úrovně zahrnujících celoživotní učení včetně všeobecného, odborného a terciárního vzdělávání; definovány na základě výstupů z učení kategorizovaných na znalosti, dovednosti a kompetence

## 2.3 NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMCE V EVROPĚ

Smyslem QF-EHEA ani EQF není homogenizace rozmanitých vzdělávacích tradic, ze své podstaty se tyto rámce příliš nehodí ani k popisu konkrétních existujících vzdělávacích systémů. Oba evropské kvalifikační meta-rámce jsou v první řadě nástroje pro porovnávání kvalifikací mezi jednotlivými vzdělávacími systémy a je logické, že tuto svou funkci mohou správně plnit jen v případě, kdy vzdělávací systémy budou popsány prostřednictvím stejné metodologie. Tento cíl mají jednotlivé státy naplnit vytvořením vlastních národních kvalifikačních rámců.<sup>14</sup> Ty přitom mají být s oběma evropskými kvalifikačními rámci kompatibilní, což mají jednotlivé státy demonstrovat prostřednictvím písemných zpráv. Tento proces prokazování kompatibility národního kvalifikačního rámce s evropskými meta-rámcí se ve vztahu ke QF-EHEA nazývá „sebecertifikace“ („self-certification“), v případě EQF se hovoří o přiřazování („referencing“). Jak ukázal již zmiňovaný případ Maltý, oba procesy lze úspěšně završit i přípravou jediné zprávy. Dokončení přiřazování či sebe-certifikace je v každém případě významným indikátorem vývoje národních kvalifikačních rámců. K úspěšnému provedení procesu totiž nestačí formální vytvoření kvalifikačního rámce, zpráva by měla reflektovat i to, do jaké míry byl příslušný kvalifikační rámec uveden do praxe.

<sup>13</sup> Upraveno podle B. MAGUIRE, „Issues arising from qualifications frameworks in Europe“, s. 5

<sup>14</sup> Explicitně je závazek vytvořit Národní soustavu kvalifikací formulován státy Boloňského procesu. Doporučení Evropského parlamentu a Rady hovoří o uvedení národních kvalifikačních systémů do souladu s EQF, což nutně nepředpokládá vytvoření kvalifikačního rámce na národní úrovni. Vytváření kvalifikačních rámců se doporučuje „tam, kde je to vhodné“, a to „v souladu s národními předpisy a praxí“.

V současné době dokončilo proces sebecertifikace národních kvalifikačních rámců vůči QF-EHEA pouhých 8 z celkových 47 států Boloňského procesu:

Irsko (2006)

Skotsko (2006)

Německo (2009)

Nizozemí (2009)

Anglie, Wales a Severní Irsko (2009)

Belgie – Vlámské společenství (2009)

Dánsko (2009)

Malta (2009)

Je tedy zřejmé, že většina evropských států své národní kvalifikační rámce v současné době teprve tvoří, různé země se navíc nacházejí v poměrně odlišných fázích tohoto procesu. Nerovnoměrnosti vývoje napříč Evropou jsou si hlavní aktéři Boloňského procesu vědomi a vývoj kvalifikačních rámců pravidelně monitorují a částečně i koordinují prostřednictvím sítě národních korespondentů a speciálně ustavené pracovní skupiny. Obdobné iniciativy fungují rovněž v rámci Evropské komise, která koordinuje proces implementace EQF pomocí poradního orgánu a sítě národních koordinátorů.

# 3 NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY

## 3.1 KVALIFIKAČNÍ SYSTÉM TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

### Pojem kvalifikace

Přestože pojem kvalifikace patří k běžně užívaným pojmům v terciárním vzdělávání, není v současné době jednoznačně právně definován. Platný zákon o vysokých školách (zákon č. 111/1998 Sb.) tento pojem zmiňuje jen na několika málo místech, navíc v různých souvislostech a bez přesnějšího vymezení:

- § 1 písm. b) tohoto zákona řadí mezi hlavní úkoly vysokých škol umožňovat získání odpovídající *profesní kvalifikace*,
- §§ 72 a 74 upravují ověřování *vědecké nebo umělecké kvalifikace* uchazeče o jmenování docentem nebo profesorem (§ 82 odst. 4 pak upravuje postup, kterým Akreditační komise ověřuje způsobilost vysoké školy konat řízení ke jmenování docentem nebo profesorem),
- §§ 89 a 90 se vztahují na uznávání *zahraničního vysokoškolského vzdělání a kvalifikace*.

Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání však rozumí pojmu kvalifikace tak, jak je to mezinárodně obvyklé, tedy ve smyslu ***prokázaných a formálně potvrzených výstupů z učení***. Kvalifikace se rozlišují podle zákonem stanoveného typu studijního programu, udělovaného titulu a specifikace vyplývající z konkrétního názvu studijního programu a oboru, který nositel kvalifikace absolvoval. Takto existující kvalifikace vytvářejí kvalifikační systém.

V České republice je kvalifikační systém v tomto pojetí představován Národní soustavou kvalifikací, kterou spravuje stát podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (zákon č. 179/2006 Sb.). Součástí Národní soustavy kvalifikací jsou také všechny bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy podle zákona o vysokých školách, jakož i akreditované vzdělávací programy vyšších odborných škol podle školského zákona (srov. § 4 odst. 1 zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Národní soustava kvalifikací, jež se vztahuje k Evropskému rámci kvalifikací pro celoživotní učení<sup>15</sup> (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF*), však nepředstavuje národní kvalifikační rámec ve smyslu EQF ani ve smyslu obecné definice

<sup>15</sup> Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení

kvalifikačního rámce. Existence kvalifikačního systému ostatně nevyžaduje nutně existenci kvalifikačního rámce, který je tak fakultativní (byť dnes obvyklou) součástí kvalifikačního systému dané země. Takto k problematice přistupují i pravidla EQF, podle nichž součástí národní kvalifikačního systému může (ale nemusí) být národní kvalifikační rámec (viz příloha 1 EQF).

Současná kvalifikační struktura v českém terciárním vzdělávání je průnikem nejméně čtyř různých vzdělávacích tradic. Pozoruhodná je přitom především skutečnost, že kvalifikační dědictví 1. československé republiky (která v tomto ohledu přímo navazovala na systém rakouský) nebyla dlouhodobě schopná odstranit ani sovětizace vysokých škol po roce 1948, ani poměrně radikální zásah do systému vysokého školství na počátku 90. let. Dobře je to vidět na příkladu akademických titulů, jejichž vývoj zachycuje **příloha č. 2**. Navzdory ne právě jednoduchému označování absolventů je však český systém terciárního vzdělávání možné pokládat za poměrně snadno přehledný. Až do roku 1998 bylo totiž jeho základem 4–6 let trvající studium, odpovídající v řadě parametrů dnešním „dlouhým“ magisterským studijním programům. Jednoznačné návaznosti můžeme postřehnout i v případě postgraduálního vzdělávání. Za jediné zásadní změny tak lze pokládat institucionalizaci vyššího odborného vzdělání (jako určité praktické alternativy akademického kurikula) a zejména přechod k modelu strukturovaného studia na vysokých školách, který se výrazněji uplatňuje až v posledních 10 letech. Zákon č. 72/1990 Sb. přiznal vysokým školám možnost uskutečňovat jako tzv. „ucelené vysokoškolské studium“ rovněž kratší studijní programy, jejichž absolventům mohl být přiznán titul bakalář. Teprve zákon č. 111/1998 a následně aktivní účast České republiky v Boloňském procesu přispěla k systematictějšímu strukturování studia do dvou cyklů, čímž se bakalářským studijním programům dostalo alespoň formálně jasnějšího ukotvení.

## 3.2 PŘÍPRAVA ČESKÉHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vývoj v oblasti kvalifikačních rámců v Evropě od počátků pozorně sledovalo a prostřednictvím svých zástupců také významně přispělo k formování konceptu na evropské úrovni. Mimo jiné i proto, že Česká republika patřila k prvním signatářům Boloňské deklarace a k aktivním členům Boloňského procesu. Od roku 2005, kdy byl zastřešující kvalifikační rámec pro EHEA přijat na jednání ministrů v Bergenu, pak byla této problematice věnována zvýšená pozornost i v domácích debatách. Vedle samotného ministerstva se jich účastnili také další odborníci na terciární vzdělávání, zaměstnavatelé a v neposlední řadě i vysoké školy. Začaly vznikat první odborné studie,<sup>16</sup> v roce 2008 organizovalo ministerstvo dvě konference k tématu, zacílené zejména na akademickou veřejnost, a paralelně zahájilo konzultace s dalšími aktéry.<sup>17</sup> Všechny podněty vzešlé z této přípravné fáze byly na jaře roku 2009 zužitkovány při přípravě projektového záměru, jehož výsledkem bylo spuštění projektu Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání. Financování projektu, který byl zahájen k 1. srpnu 2009 a vedle svého plného názvu používá zkratku **Q-RAM**, bylo umožněno díky Operačnímu programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Vlastní projekt se uskutečňuje v několika klíčových aktivitách, které vedle přípravy českého kvalifikačního rámce (tedy národních deskriptorů a deskriptorů oblastí vzdělávání) pokrývají rovněž návrh jeho ukotvení v systému českého terciárního vzdělávání, pilotní ověření jeho funkcí na vybraných institucích, doprovodné vzdělávací aktivity a publicitu (srov. schéma v **příloze 1**).

<sup>16</sup> KOHOUTEK J. – ZÁVADA J. „Tvorba národních kvalifikačních soustav ve vybraných evropských státech a v ČR v návaznosti na Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání a kvalifikační rámec Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání“, *Aula* 15 (2007), č. 3, s. 30–60; ŠTASTNÁ V. – ROSKOVEC V. – SKUHROVÁ Š.: *Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání. Úvod do diskuze* (Praha: MŠMT, 2008).

<sup>17</sup> Materiály jsou k dispozici na: <http://www.bologna.msmt.cz/?id=K080108> (8.1.2008); [http://www.csvs.cz/csvs\\_konference.shtml](http://www.csvs.cz/csvs_konference.shtml) (2. a 4. 12. 2008).



Projekt je od svého zahájení jedinečný zejména počtem odborníků, kteří jsou do něj zapojeni. Celkem se jedná o více než 100 expertů, kteří ve vedení projektu a v devíti oborově zaměřených pracovních skupinách reprezentují klíčové aktéry terciárního vzdělávání v České republice (vysoké a vyšší odborné školy, zaměstnavatele, akreditační komisi, veřejnou správu). Pracovní skupiny se na základě metodik, výše uvedených studií a zprostředkovaných zahraničních zkušeností podílely na finálním návrhu národních deskriptorů a zcela zásadní role jim připadla při vymezování jednotlivých oblastí vzdělávání a přípravě oborově specifických deskriptorů pro tyto oblasti. V další fázi se vybraní experti zapojí rovněž do přípravy a uskutečnění pilotní implementace českého kvalifikačního rámce a v závěru projektu budou své zkušenosti prostřednictvím vzdělávacích aktivit předávat širokému spektru akademických pracovníků a dalších odborníků, pro jejichž činnost vytvoří kvalifikační rámec soustavu klíčových referenčních bodů.

### 3.3 POJETÍ A ARCHITEKTURA RÁMCE

Vývoj terciárního vzdělávání v České republice po roce 1989 lze charakterizovat jako období kvantitativní expanze, především pokud jde o počet studentů vysokých škol (a vyšších odborných škol), který se v letech 1989 – 2009 více než ztrojnásobil. V rozporu se široce rozšířenými názory v české společnosti se zdaleka nejednalo o období dramatické expanze počtu vysokoškolských institucí. Odhlédneme-li od sektoru soukromých vysokých škol vznikajících po roce 1999, který však představuje pouze významnou menšinu počtu studujících, shledáváme, že oproti 22 vysokým školám a 5 samostatným pedagogickým fakultám v roce 1989 existuje v současné době 26 veřejných vysokých škol, z nichž řada navíc vznikla transformací dřívějších samostatných pedagogických fakult, a 2 státní veřejné vysoké školy (v sektoru státních vysokých škol navíc došlo k fúzi tří vojenských vysokých škol). Je tedy zřejmé, že pokud jde o institucionální strukturu vysokého školství, resp. terciárního vzdělávání, byla státní politika v uplynulých 20 letech převážně umírněná. Systémové proměny tak byly vyvolány především vývojem počtu a demografické struktury studujících.

Tyto změny lze v obecnosti popsat pomocí konceptu M. Trowa<sup>18</sup> jako posun od vysokého školství, do něž vstupuje nejvýše 15 % populace v příslušné věkové kohortě s cílem přípravy na akademickou dráhu nebo relativně úzký okruh specializovaných odborných povolání, k univerzálnímu typu vysokého školství, v němž po nějakou dobu studuje většina populace v příslušné věkové kohortě a jehož nejdůležitějším cílem je rozvoj schopnosti dále se učit a adaptovat se na změny ve společnosti a v technologiích, neboť až na výjimky (např. lékařství) je okruh odborně náročných povolání ve společnosti natolik široký a proměnlivý, že role vysokoškolského studia jako přípravy na konkrétní povolání je stále více problematická.

Proměna charakteru vysokoškolského vzdělávání a posun jeho pojetí ke vzdělávání terciárnímu, zahrnujícímu také postsekundární odbornou přípravu se sice projevuje nejviditelněji kvantitativně v počtu studujících, má však také zásadní aspekty kvalitativní. Kromě společenské role a vzdělávacích funkcí terciárního vzdělávání se mění především

<sup>18</sup> TROW M. *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education* (Berkeley: The Carnegie Commission on Higher Education, 1973).

K případové studii České republiky na pozadí Trowovy typologie vysokoškolských systémů viz PRUDKÝ L., PABIAN. P a ŠIMA K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009* (Praha: Grada, 2010).



přístup ke kurikulu, formám a metodám výuky. Pevně stanovené studijní plány jsou dnes na vysokých školách zcela ojedinělou záležitostí, naopak studenti postupně přebírají vyšší míru odpovědnosti za řízení vlastního studia a za volbu jeho obsahu; pro některé vysoké školy jsou tyto prvky distinktivním rysem jejich strategií, včetně těch marketingových. Mění se rovněž očekávání týkající se kvality, kterou již nelze odvozovat pouze od konsensu uvnitř akademické komunity v příslušné disciplíně. Je nutno brát v úvahu, že různí aktéři ve společnosti – a také jednotlivé segmenty studentské populace – mají odlišná očekávání a představy o poskytovaném vzdělávání, a pro vymezení a hodnocení standardů kvality je proto nutné hledat širší společenský konsensus.

Pokud jde o systém kvalifikací v terciárním vzdělávání, je třeba mít na zřeteli specifickou českou situaci, kdy v důsledku transformačních změn po roce 1989 nastaly základní změny určující současnou podobu a strukturu kvalifikací v terciárním vzdělávání již v 90. letech minulého století, dříve než je na evropské úrovni přinesl Boloňský proces. Zejména bakalářské kvalifikace byly udělovány jako završení „ucelené části vysokoškolského studia“ již podle zákona č. 72/1990 Sb. Boloňský proces po roce 1999 tak spíše podpořil trendy, které v České republice již existovaly. To je patrně příčinou obecně značně pokročilých výsledků českého státu při naplňování závazků v rámci Boloňského procesu.

Poptávka po jednoznačném a srozumitelném vyjádření povahy a náročnosti výstupů terciárního vzdělávání vzniká v současné době nejen v široké veřejnosti, ale také u jednotlivých aktérů politiky terciárního vzdělávání, jimiž jsou zejména stát a jeho orgány (především Akreditační komise posuzující kvalitu akreditovaných vzdělávacích činností), vysoké školy, studenti, uchazeči o studium a zaměstnavatelé. Kvalifikační rámec, který představuje obecné vymezení výstupů potvrzovaných jednotlivými kvalifikacemi v terciárním vzdělávání, je také odpovědí na legislativní vývoj, který přináší zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. V podmínkách České republiky přitom nejde snad na prvním místě o kategorizaci jednotlivých kvalifikací, jejichž struktura je už tradičně vcelku přehledná, ale spíše o jednoznačné vymezení nároků na jejich získání, zpřehlednění struktury disciplín, v nichž se příslušné vzdělávací činnosti uskutečňují, a vymezení vztahu mezi terciárním vzděláváním a dalším vzděláváním.

## Pojetí a architektura

Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (dále jen „český kvalifikační rámec“) musí z povahy věci brát v úvahu dva evropské kvalifikační rámce (EQF a QF EHEA) a příslušné právní předpisy, které se k terciárnímu vzdělávání vztahují. Český kvalifikační rámec má vyváženě plnit obě hlavní funkce kvalifikačních rámců:

### 1) Funkce komunikační

- poskytuje studentům lepší informace o možnostech studia, což jim umožní snazší a zodpovědnější výběr vysoké či vyšší odborné školy,
- zajišťuje srovnatelnost studia, tím i prostupnost mezi školami, mezinárodní mobilitu a zaměstnatelnost studentů a absolventů,
- informuje zaměstnavatele a obecně okolí terciárního vzdělávání o očekávatelných znalostech, dovednostech a způsobilostech absolventů, a umožňuje tak lépe posoudit jejich možnosti při vstupu na trh práce.

## 2) Funkce regulativní

- vymezuje vnitrostátní standard týkající se úrovně znalostí, dovedností a způsobilostí absolventů studijních programů v terciárním vzdělávání,
- projektuje strukturu terciárního vzdělávání ve smyslu typů studijních programů ve vztahu k probíhající reformě terciárního vzdělávání,
- určuje kreditový rozsah jednotlivých typů studijních programů českého terciárního vzdělávání ve vztahu k ECTS,
- poskytuje kritéria pro posuzování akreditovaných vzdělávacích činností v terciárním vzdělávání,
- formuluje kritéria pro uznávání zahraničního vzdělání (nebo jeho části) na úrovni terciárního vzdělávání v České republice.

Český kvalifikační rámec tak je **metodickým nástrojem pro vývoj a zajišťování kvality kvalifikací v terciárním vzdělávání prostřednictvím vymezení úrovně prokazovaných znalostí, dovedností a způsobilostí absolventů.**

Ačkoli řada prvků českého kvalifikačního rámce se pochopitelně vztahuje k obsahu relevantních právních předpisů, jedná se o nástroj metodický, který slouží jako specifikace zákonného vymezení studijních programů ve vztahu k EQF a QF EHEA a současně jako vyjádření očekávání státu ve vztahu k výkonu působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy při rozhodování o akreditacích studijních programů z toho hlediska, zda navrhované studijní programy odpovídají požadavkům na zákonem vymezené cíle studia. Český kvalifikační rámec také projektuje programy krátkého cyklu využitelné pro transformaci stávajícího vyššího odborného vzdělávání.

**Architektura** českého kvalifikačního rámce zahrnuje dvě roviny:

Úroveň 1 – obecné deskriptory kvalifikačního rámce, označované také jako **národní deskriptory**, které český kvalifikační rámec zastřešují a vymezují jeho koncepci. Národní deskriptory definují strukturu kvalifikačního systému terciárního vzdělávání v České republice podle zařazení jednotlivých typů kvalifikací vůči cyklům QF EHEA a úrovním EQF. Dále specifikují studijní zátěž podle ECTS, potřebnou k získání jednotlivých typů kvalifikací, a zejména prostřednictvím genericky určených výstupů z učení závazně stanovují (odborných znalostí, odborných dovedností, obecných způsobilostí) stupeň náročnosti zvládnutí jednotlivých typů kvalifikací.

Úroveň 2 – **deskriptory oblastí vzdělávání**. Oblastí vzdělávání se rozumí ucelený a vzájemně související úsek terciárního vzdělávání, v jehož rámci vznikají a uskutečňují se studijní programy. Oblast vzdělávání je zákonný institut,<sup>19</sup> i když dosud nebyl podrobněji vymezen. Deskriptory oblastí vzdělávání vyjadřují, jaký **okruh odborných znalostí a odborných dovedností** musí být zahrnut v jakémkoli studijním programu, který se hlásí

<sup>19</sup> Srov. § 45 odst. 3, § 46 odst. 4 a 5, § 47 odst. 5 zákona o vysokých školách.

k dané oblasti vzdělávání, ať již jde o program nyní existující nebo jehož vznik se teprve plánuje. Deskriptory oblasti vzdělávání nicméně nepředstavují profil žádného konkrétního studijního programu, a to ani deskriptory doporučené, a **jejich smyslem proto není detailní specifikace a vnitrostátní standardizace kurikula** v terciárním vzdělávání.

Ke dni 31. srpna 2010 bylo v rámci projektu Q-RAM navrženo 39 oblastí vzdělávání (jejich aktualizovaný seznam ke dni 30. listopadu 2011 viz **přílohy č. 4 a 5**). Je třeba brát v úvahu, že ani plným zavedením národního kvalifikačního rámce nebude možné počet oblastí vzdělávání považovat za uzavřený, neboť jejich vývoj je (stejně jako vývoj celého terciárního vzdělávání) trvale dynamický proces, který bude nutno promítat do českého kvalifikačního rámce periodickými revizemi.

Národní deskriptory vytvářejí základ kvalifikačního rámce, který je však úplným až ve spojení s vymezením oblastí vzdělávání a jejich deskriptory.

## **Struktura národních deskriptorů, principy a terminologie**

Národní deskriptory vymezují kvalifikace terciárního vzdělávání prostřednictvím odborných znalostí, odborných dovedností a obecných způsobilostí, které prokazují absolventi příslušných studijních programů při absolvování, prostřednictvím kreditů ECTS vymezují studijní zátěž odpovídající standardní době studia v příslušných studijních programech a přiřazují takto definované kvalifikace do jednotlivých cyklů QF EHEA a úrovní EQF.

Národní deskriptory implicitně vymezují také princip průchodu systémem terciárního vzdělávání. Výkladové pravidlo obsažené v národních deskriptorech předpokládá, že absolventi studijního programu vyšší úrovně mají také znalosti, dovednosti a způsobilosti příslušející studijním programům nižší úrovně. Ve spojení s pravidly zákona o vysokých školách (§ 48 odst. 1 a 3) to znamená, že získání kvalifikace nižší úrovně je podmínkou přijetí do studijního programu vedoucího ke kvalifikaci vyšší úrovně dle kvalifikačního rámce. Bakalářský studijní program jako kvalifikace prvního cyklu QF EHEA však samozřejmě nevyžaduje předcházející absolvování programu krátkého cyklu; výstupy z učení dosažené v programu krátkého cyklu by však po přijetí do bakalářského studijního programu měly být uznány v odpovídající kreditové hodnotě.

Průchodnost kvalifikačního systému terciárního vzdělávání a vzájemná návaznost kvalifikací je zásadní. Národní deskriptory určují, jakou úroveň znalostí, dovedností a způsobilostí musí (v rámci příslušného oboru resp. studijního programu) absolventi prokázat, přičemž tyto výstupy z učení jsou stanoveny tak, aby vyváženě podporovaly schopnost absolventa daného studijního programu bezprostředně se uplatnit v adekvátním povolání, ale také dále se vzdělávat, včetně přípravy k získání kvalifikace vyšší úrovně. Schopnost dalšího vzdělávání také patří mezi obecné způsobilosti, které národní deskriptory vyžadují. Kvalifikační rámec tudíž nepřipouští ve své působnosti žádné slepé vzdělávací cesty.

Kvalifikační rámec, jak je vymezen národními deskriptory, se vztahuje na kvalifikace, které jsou za platného legislativního stavu udělovány podle zákona o vysokých školách. Obsahuje však také jednu kvalifikaci projektovanou (program krátkého cyklu). Rámec se nevztahuje na existující akreditované vzdělávací programy vyššího odborného vzdělávání podle školského zákona, které se vymykají pojetí a logice českého kvalifikačního rámce jak z hlediska srovnatelnosti ve vztahu ke kritériím QF EHEA, tak nemožnosti garantovat naplnění principu návaznosti kvalifikací z hlediska průchodu kvalifikačním systémem. Vzdělávací programy vyššího odborného vzdělávání ani nenaplnňují znaky programu krátkého cyklu, takže je nelze přiřadit do této kategorie. Absolvování

vzdělávacího programu vyššího odborného vzdělávání pak podle platných právních předpisů neopravňuje k přijetí do studijních programů druhého cyklu a z tohoto důvodu jim nelze přiznat ani postavení studijních programů prvního cyklu (na úrovni bakalářských studijních programů), i když metodika Národní soustavy kvalifikací pro své účely tuto ekvivalenci prozatím stanoví a používá toto zařazení ve vztahu k EQF.

Kvalifikační rámec se také nevztahuje na podmínky jmenování docentem nebo profesorem podle zákona o vysokých školách. Tyto instituty bývají v českém prostředí často označovány jako tzv. akademické kvalifikace, což je ovšem označení zavádějící a mezinárodně nesrozumitelné.<sup>20</sup> Nejvyšší dosažitelnou kvalifikační úroveň 8 dle EQF, jíž odpovídá třetí cyklus QF EHEA, poskytuje již absolvování doktorského studijního programu. Jmenování docentem nebo profesorem lze považovat za druh profesní kvalifikace na úrovni 8 EQF, která nicméně není součástí terciárního vzdělávání jako kvalifikačního systému, ale váže se k organizaci vysokých škol, podmínkám obsazování pracovních míst na vysokých školách a zvláštní veřejnoprávní regulaci k tomu se vztahující.

## Cyklus a úroveň

Vertikální struktura kvalifikačního rámce je v národních deskriptorech vymezena odkazem na cykly QF EHEA a úroveň EQF. Tento odkaz vyjadřuje potvrzení státu vyjádřené formou národního kvalifikačního rámce, že přiřazené kvalifikace odpovídají charakteristikám obou relevantních evropských rámců (viz **příloha č. 3**). Z tohoto důvodu se český kvalifikační rámec nevztahuje na profesní kvalifikace ve smyslu působivosti k výkonu určitého povolání nebo vymezených pracovních činností, které lze přiřadit některé kvalifikační úrovni EQF, ale které neodpovídají žádnému cyklu QF EHEA. (Například advokát nebo lékař zapsaný v seznamu příslušné profesní komory vykonává povolání na kvalifikační úrovni 7 EQF, vysokoškolský profesor vykonává povolání na úrovni 8 EQF. Jejich pokračující profesní vzdělávání je dalším vzděláváním na téže kvalifikační úrovni.) Ze stejného důvodu se český kvalifikační rámec nevztahuje na stávající vzdělávací programy vyššího odborného vzdělávání, které byly metodikou Národní soustavy kvalifikací přiřazeny k úrovni 6 EQF, charakteristikou a účelem by však odpovídaly spíše krátkému cyklu QF EHEA, nicméně nemají jeho vnější znaky.

Odkaz národních deskriptorů na QF EHEA a EQF má ještě ten význam, že tyto evropské rámce se tak stávají pomocným prostředkem interpretace českého kvalifikačního rámce. Vzhledem k tomu, že Česká republika deklaruje (procesy sebecertifikace resp. referencingu), že český kvalifikační rámec je v souladu s QF EHEA i s EQF, je výklad národních deskriptorů zapotřebí provádět v intencích těchto rámců. Neshodují-li se QF EHEA a EQF zcela přesně ve vymezení dané kategorie, je třeba dát přednost hledisku QF EHEA, neboť sám EQF deklaruje soulad vymezení svých úrovní 5 až 8 s deskriptory QF EHEA pro první až třetí cyklus „Boloňské“ struktury terciárního vzdělávání.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Obvykle užívaný překlad *academic qualification* si čtenář z anglicky hovořícího prostředí patrně vyloží spíše jako protiklad pojmu *vocational qualification* (profesní kvalifikace k výkonu pracovních činností, včetně těch vyžadujících pouze sekundární vzdělání), a bude mu tak rozumět v tom smyslu, že zahrnuje všechny diplomy a osvědčení o absolvování jakéhokoli studia akademické povahy (typicky tedy bakalářský, magisterský a doktorský titul).

<sup>21</sup> Kromě toho soulad s QF EHEA představuje přímý politický závazek České republiky, zatímco EQF toliko doporučení orgánů Evropské unie členským státům.

## Typy studijních programů

Národní deskriptory provádějí – na základě vymezených znalostí, dovedností a způsobilostí a jejich relace k QF EHEA a EQF – přiřazení jednotlivých typů studijních programů v terciárním vzdělávání k cyklům QF EHEA a úrovním EQF, které vytvářejí kvalifikační úrovně českého kvalifikačního rámce. Jedná se o tyto studijní programy:

- 1) program krátkého cyklu jako projektovaný typ studijního programu, k jehož zavedení bude zapotřebí nová legislativa,
- 2) bakalářský studijní program (§ 45 zákona o vysokých školách),
- 3) magisterský studijní program (§ 46 zákona o vysokých školách), který se typicky uskutečňuje v rámci druhého cyklu, ale může být uskutečňován také jako magisterský program dlouhého cyklu, který integruje požadavky prvního a druhého cyklu,
- 4) doktorský studijní program (§ 47 zákona o vysokých školách).

**Studijními programy zahrnutými do českého kvalifikačního rámce se rozumí soubory výstupů z učení, které jsou příslušnou institucí terciárního vzdělávání formulovány tak, aby naplnily profil kvalifikace** (viz výklad o pojmu kvalifikace obecně) **a současně vyhověly předepsané kvalifikační úrovni dle českého kvalifikačního rámce.** K dosažení takto stanovených výstupů z učení jsou využívány metody výuky a učení v rozsahu příslušné studijní zátěže vyjádřené jako kreditová hodnota studijního programu, dosahování výstupů z učení je pak hodnoceno.

Z hlediska českého kvalifikačního rámce není rozhodná forma studijního programu, tj. zda je uskutečňován prezenční, kombinovanou nebo distanční formou. Národní deskriptory se vztahují na všechny uvedené typy studijních programů bez rozdílu formy. K tomu je třeba uvést, že podle platné právní úpravy nemá forma uskutečňování studijního programu vliv na studijní zátěž vyplývající ze standardní doby studia. Forma studijního programu se týká organizace výuky a jejího časového a místního rozvržení, nikoli časového rozsahu studijní zátěže. V přesném slova smyslu tak v České republice neexistují *part time* studijní programy.

## Udělované kvalifikace

**Kvalifikací se rozumí formální osvědčení dosažených výstupů z učení, které byly prokázány předepsaným způsobem podle stanovených standardů.** Kvalifikace, které jsou udělovány podle českého kvalifikačního rámce, tedy znamenají osvědčení skutečnosti, že daná osoba absolvovala příslušný studijní program splněním podmínek absolvování studia (§ 55 zákona o vysokých školách). Splnění podmínek absolvování studia dosažením předepsaných výstupů z učení se však dosahuje ve studijním programu jako celku, nikoli pouze státní zkouškou, neboť kvalifikační rámec se vztahuje na studijní programy v celé jejich kreditové hodnotě, resp. studijní zátěži.

Kvalifikace v působnosti českého kvalifikačního rámce jsou osvědčovány vysokoškolským diplomem (§ 57 odst. 4 zákona o vysokých školách), k němuž je vydáván automaticky také dodatek (*diploma supplement*) ve dvojjazyčném znění.

Vysokoškolský diplom a dodatek k diplomu osvědčují získání příslušné kvalifikace a s tím spojené oprávnění užívat akademický titul v zákonem stanovené podobě (§ 45 odst. 4, § 46 odst. 4 a 5,

§ 47 odst. 5 zákona o vysokých školách), který **je vnějším vyjádřením nabyté kvalifikace**. Představitelné je však samozřejmě i zavedení takové kvalifikace terciárního vzdělávání, která by nebyla spojena s akademickým titulem (toto řešení by mohlo připadat v úvahu pro program krátkého cyklu, pokud by absolventům byl udělován diplom bez titulu).

## Kreditový systém

Český kvalifikační rámec není koncipován jako kreditový rámec, neboť neobsahuje vlastní pravidla určování studijní zátěže, alokace kreditů, jejich akumulace a transferu. Místo tohoto kvalifikační rámec inkorporuje kreditový systém ECTS, jehož pravidla jsou obsažena v příručce z roku 2009.<sup>22</sup>

- Z řešení národních deskriptorů, které se týká kreditových hodnot studijních programů nad rámec obecné metodiky ECTS, vyplývá:
- kreditový systém ECTS se použije pro všechny cykly a úrovně kvalifikačního rámce včetně třetího cyklu, takže je potvrzen jako distinktivní znak terciárního vzdělávání;

pro magisterský studijní program je stanoveno pravidlo, že kreditová hodnota na horní hranici rozpětí je přijatelná u studijních programů poskytujících přípravu pro regulovaná povolání (tato poznámka platí i pro magisterské studijní programy dlouhého cyklu, které jsou variantou běžného magisterského studijního programu, zde však není výslovně opakována).

## 3.4 NÁRODNÍ DESKRIPTORY: ZNALOSTI, DOVEDNOSTI, ZPŮSOBILOSTI

Vlastní obsah deskriptorů je tvořen vymezením povahy očekávaných znalostí, dovedností a způsobilostí, které mají prokázat absolventi stanovených studijních programů v terciárním vzdělávání, aby získali odpovídající kvalifikaci. Výběr a rozhraničení tří kategorií, do nichž jsou deskriptory rozpracovány, odpovídá nutnosti sloužit hlediskům uplatněným v QF-EHEA a EQF-LLL. Zatímco QF-EHEA obsahuje pět kategorií deskriptorů (znalosti a porozumění, využívání znalostí a porozumění, tvorba úsudku, komunikace, schopnost dalšího vzdělávání), EQF-LLL se člení jednodušeji na kategorie tři (znalosti, dovednosti a kompetence). Český kvalifikační rámec přijal pro své deskriptory rozčlenění na odborné znalosti a odborné dovednosti, u nichž se předpokládá další specifikace v deskriptorech jednotlivých oblastí vzdělávání, a obecné způsobilosti, které představují vyjádření očekávané míry samostatnosti a odpovědnosti absolventů na dané kvalifikační úrovni, což je společné pro všechny oblasti vzdělávání. Deskriptory obecných způsobilostí zahrnují tvorbu úsudku, komunikaci a schopnost dalšího vzdělávání, avšak hranice mezi těmito subkategoriemi jsou méně vyhraněné.

<sup>22</sup> ECTS Users' Guide (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009).



## Odborné znalosti

Kvalifikační rámec tvoří logicky uspořádaný a vzájemně provázaný systém. Jednotlivé kategorie, subkategorie a jejich formulace je třeba chápat v souvislostech. Tyto souvislosti vyplývají z vazeb:

– **horizontálních**, tj. v rámci jednotlivých kvalifikačních úrovní.

V rámci každé kvalifikační úrovně jsou základem jejího vymezení nároky na znalosti, protože dovednosti se vztahují k používání těchto znalostí a způsobilosti v kontextu, ve kterém se znalosti a dovednosti uplatňují. Proto i naopak povaha a rozsah znalostí mají odpovídat funkci, kterou na dané kvalifikační úrovni mají tyto znalosti vzhledem k předpokládaným dovednostem a způsobilostem plnit.

– **vertikálních**, tj. mezi kvalifikačními úrovněmi navzájem.

Mezi jednotlivými kvalifikačními úrovněmi platí, že navazující úroveň staví na znalostech, dovednostech a způsobilostech úrovně předcházející. Povaha a rozsah znalostí proto musí nejen odpovídat funkci vyplývající z předpokládaných dovedností a způsobilostí na dané kvalifikační úrovni, ale také rozšiřovat nebo prohlubovat výstupy předcházející kvalifikační úrovně.

Z těchto základních principů vyplývají **charakteristiky šířky a hloubky odborných znalostí**.

*Široké znalosti* se opírají především o sekundární prameny oboru a předpokládá se jejich uplatnění jak v praxi (mimo akademické povolání, což je jinak samozřejmě také druh praxe), tak při pokračujícím vzdělávání (schopnost dále se pod odborným vedením vzdělávat je jednou ze způsobilostí nabývaných v prvním cyklu, pro jehož vymezení je kategorie širokých znalostí zásadní).

*Hluboké znalosti* se vztahují k určitému výseku oboru/oblasti vzdělávání ve své šíři; předpokládá se, že se opírají jak o sekundární prameny, tak o výsledky vlastní tvůrčí činnosti (dovednost získávat nové poznatky pokročilými výzkumnými postupy oboru je jedním ze znaků druhého cyklu, pro který jsou hluboké znalosti charakteristické). Zatímco široké znalosti předpokládají především prosté porozumění, schopnost bezprostřední aplikace, případně také analýzy, pro hluboké znalosti je typická převaha vyšší míry schopnosti porozumění, tj. analýzy, syntézy a evaluace.

*Systematické znalosti* (charakterizující třetí cyklus) jsou založeny na dominanci schopnosti evaluace a vztahují se ke schopnosti propojit vysokou míru specializovaného poznání (hluboké znalosti) s dostupnými vědeckými poznatky a teoriemi vůbec.

*Kategorie porozumění* je užívána ve spojení se znalostmi a vyznačuje požadavek, aby zvládnutí znalostí bylo na úrovni umožňující více než pouhé reprodukování a tedy graduje v kontextu toho, co je nutné pro funkční používání horizontálně souvisejících dovedností a způsobilostí.

## Odborné dovednosti

**Odborné dovednosti** jsou vymezeny jako **schopnost použití odborných znalostí**. Nejde tedy např. o to, jaké výzkumné metody absolvent zná (ve smyslu: ví o nich, je schopen je popsat, vysvětlit

a rozlišovat...), ale s jakými metodami, v jakém rozsahu a na jaké úrovni je schopen pracovat. (Prostá znalost výzkumných metod spadá do kategorie odborných znalostí teoretických.)

*Řešením problémů* se rozumí schopnost zjistit základní příčinu určitého jevu (stavu). Je třeba upozornit na to, že teprve od úrovně bakalářského studijního programu k této dovednosti přibývá jako další subkategorie schopnost používat výzkumné postupy oboru, kterou se rozumí zvládnutí vědecké metody poznávání. Ta se nepředpokládá na úrovni krátkého cyklu, kde se dovednost řešení problémů (a k tomu přistupující dovednost vyhledávání informací) vztahuje k relativně úzce vymezeným problémům v okruhu specializovaných znalostí (tj. předpokládá se, že odborné znalosti na úrovni krátkého cyklu mají poskytnout spolehlivou oporu pro řešení problémů na této úrovni).

Je rovněž důležité, že *výzkumnými postupy* se v rámci kategorie dovedností rozumí všechny postupy poznávání založené na vědecké metodě, i když nejsou použity v úzce chápaném akademickém kontextu. Nemusí se tudíž jednat pouze o výzkum a vývoj jako takový, ale i praktické užití postupů, jako jsou diagnostické metody apod. Adjektiva „základní“ a „pokročilé“ je třeba chápat v těchto souvislostech ve vztahu k funkci, jakou má tato dovednost na dané kvalifikační úrovni plnit.

*Dovednost provádět vědecký výzkum* v plném rozsahu, včetně tvorby a vyhodnocování teorií, konceptů a metod, se očekává až na úrovni třetího cyklu; stupeň pokročilosti zvládaných výzkumných postupů, prokázaný při ukončení druhého cyklu, má být takový, aby umožnil zahájení studia ve třetím cyklu.

## Obecné způsobilosti

Obecné způsobilosti vyjadřují, v jakém kontextu a s jakou mírou samostatnosti a odpovědnosti je nositel kvalifikace schopen uplatňovat odborné znalosti a odborné dovednosti. Adjektivum „obecné“ značí předpoklad, že způsobilosti vymezené národními deskriptory jsou společné v rozsahu jednotlivých kvalifikačních úrovní pro celé terciární vzdělávání, tj. bez ohledu na oblast vzdělávání. Obecné způsobilosti představují kategorii, na níž do značné míry staví profily jednotlivých kvalifikací při formulaci předpokládaného uplatnění absolventů. Obecné způsobilosti mají v rámci horizontálních vazeb v kvalifikačním rámci (propojení znalostí, dovedností a způsobilostí v rámci téže kvalifikační úrovně) důležitý význam tím, že vyjadřují kontext, avšak činí tak ve formě samostatně pozorovatelných výstupů z učení, jejichž naplňování kurikulem studijního programu je neméně závažné, než je tomu u znalostí a dovedností.

Ve vymezení jednotlivých očekávaných výstupů z učení se gradace v národních deskriptorech promítá přímo do jejich formulace – s výjimkou jazykové způsobilosti. To však má své opodstatnění právě ve funkci vyjadřování kontextu, na němž pojetí obecných způsobilostí stojí. Je totiž zřejmé, že použité formulace jazykových způsobilostí nelze vykládat tak, že tyto způsobilosti negradují. Kdyby tomu tak mělo být, byla by přece jazyková způsobilost vymezena pouze na úrovni prvního cyklu (podle zásady, že vyšší kvalifikační úroveň předpokládá zvládnutí nižší a že negradující znalosti, dovednosti a způsobilosti jsou uvedeny pouze na první kvalifikační úrovni, kde se použijí). Jestliže národní deskriptory požadují, aby absolvent studijního programu na každé jednotlivé kvalifikační úrovni byl schopen používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce, pak se to logicky vztahuje k používání těch znalostí,



dovedností a způsobilostí, které jsou očekávány na dané kvalifikační úrovni. Gradace jazykových způsobilostí je tak národními deskriptory stanovena implicitně. Pojetí jazykových způsobilostí zde navíc překračuje prostou komunikaci, jestliže například absolvent bakalářského studijního programu má být schopen získávat další znalosti mj. samostatným studiem teoretických poznatků oboru, pak z vymezení jazykových způsobilostí podle principu implicitní gradace plyne, že tak musí být schopen činit také v nejméně jednom cizím jazyce.

# LITERATURA

## KAPITOLA 1

*Australian Qualifications Framework Implementation Handbook*  
(AQF Advisory Board, 2007, Fourth Edition)

ALLAIS S., RAFFE D., STRATHDEE R., WHEELAHAN L., YOUNG M.:  
*Learning from the first qualifications frameworks* (Geneva: ILO, 2009)

BARR R. B. – TAGG J., „From teaching – A new Paradigm for Undergraduate Education“, *Change* (November-December 1995), s. 13–25

BERGAN S.: *Qualifications: Introduction to a Concept* (Strasbourg: Council of Europe, 2007)

COLES M., WERQUIN P. *Qualifications Systems – Bridges to Lifelong Learning* (Paris: OECD, 2007)

RAUHVARGERS A., RUSAKOVA A.: *Improving recognition in the European Higher Education Area: an analysis of national action plans* (Strasbourg: Council of Europe, 2009)

TUCK R.: *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers* (Geneva: ILO, 2007)

YOUNG M.: “National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective”. In: *Journal of Education and Work*, 16 (September 2003), No. 3, s. 223-237

## KAPITOLA 2

CORBETT A.: *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955 – 2005* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005)

*Evropský rámec kvalifikací EQF* (Praha: NÚOV, 2008)

Bologna Working Group on Qualification Framework: *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005)

MAGUIRE B.: „Issues arising from qualifications frameworks in Europe“, studie pro konferenci National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training, (Dublin 15. 4. 2010)

TERRY L. S.: „The Bologna Process and Its Impact in Europe: It’s So Much More than Degree Changes“, In: *Vanderbilt Journal of Transnational Law* 41 (2008), s. 107–228

GASTON P.: *The Challenge of Bologna. What United States Higher Education Has to Learn From Europe and Why It Matters That We Learn It* (Sterling, Virginia: Stylus, 2010)

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qa/qa.asp> (kvalifikační rámce v EHEA)

<http://www.etf-eqf.eu/> (EQF)

## KAPITOLA 3

CONNELLY J.: *Ztročená univerzita. Sovětizace vysokého školství ve východním Německu, v českých zemích a v Polsku v letech 1945 – 1956* (Praha: Karolinum, 2008)

*ECTS Users' Guide* (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009)

PLACHT O., HAVELKA F.: *Právní předpisy pro vysoké školy republiky Československé* (Praha, 1932)

KOHOUTEK J., ZÁVADA J.: „Tvorba národních kvalifikačních soustav ve vybraných evropských státech a v ČR v návaznosti na Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní vzdělávání a Kvalifikační rámec Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání“, *Aula* 15 (2007), č. 3, s. 30–60.

PRUDKÝ L., PABIAN. P a ŠIMA K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009.* (Praha: Grada, 2010).

ROSKOVEC V. a kol.: *Srovnávací analýza národních deskriptorů s deskriptory vybraných kvalifikačních evropských rámců* (Praha: CSVŠ, 2010)

ROSKOVEC V., KOUCKÝ J., KARPÍŠEK M. *Podkladová studie pro zpracování individuálního projektu národního „Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání“* (Praha: CSVŠ, 2008).

ŠŤASTNÁ V., ROSKOVEC V. a SKUHROVÁ Š.: *Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání. Úvod do diskuze* (Praha: MŠMT, 2008)

TROW M. *Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education* (Berkeley: The Carnegie Commission on Higher Education, 1973)

URBÁŠEK P.: *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace* (Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008)

<http://www.bologna.msmt.cz>

<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/ipn-pro-oblast-terciarniho-vzdelavani-vyzkumu-a-vyvoje/kvalifikacni-ramec-terciarniho-vzdelavani>

## SLOVNÍČEK POJMŮ

(Poznámka: Tento slovníček vymezuje některé klíčové pojmy ve smyslu, v němž je užívá Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání.)

**EQF – LLL** – Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení. *Kvalifikační rámec* pro Evropskou unii, který byl přijat doporučením Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008. Vztahuje se na 8 úrovní vzdělávání vymezených *výstupy z učení* a obsahuje také společné zásady pro zajištění kvality. Členské státy mají do svých kvalifikačních systémů zavést referenci vůči EQF-LLL (srozumitelné vyznačení příslušnosti jednotlivých kvalifikací k určité úrovni EQF-LLL), která může být provedena také prostřednictvím národního kvalifikačního rámce.

**QF – EHEA** – Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, který byl přijat konferencí ministrů odpovědných za vysoké školství v Bergenu dne 14. května 2005. Jedná se o zastřešující *kvalifikační rámec* Boloňského procesu. Vztahuje se na tři cykly vysokoškolského vzdělávání (přičemž první cyklus zahrnuje také tzv. krátký cyklus), které jsou vymezeny očekávaným kreditovým rozsahem podle ECTS a odpovídajícími *výstupy z učení*. Státy účastníci se Boloňského procesu mají přijmout národní kvalifikační rámec a podstoupit tzv. sebecertifikaci ověřující soulad národního kvalifikačního rámce s QF-EHEA.

**Kvalifikační rámec** – obecně vzato nástroj pro klasifikaci *kvalifikací* podle obecně vymezených *výstupů z učení*. Kvalifikační rámec je jednou ze složek *kvalifikačního systému*. Plní funkci komunikační (poskytování přehledu o kvalifikačním systému, podklad pro srovnání s jinými systémy) a regulativní (vymezení požadavků na udělované kvalifikace, standard pro tvorbu nových kvalifikací, podklad pro hodnocení vzdělávacích činností při zajišťování kvality).

**Kvalifikace** – prokázané a formálně (např. vysokoškolským diplomem) potvrzené *výstupy z učení*. Kvalifikace se rozlišují podle zákonem stanoveného typu *studijního programu* (bakalářský, magisterský, doktorský), udělovaného titulu a specifikace vyplývající z konkrétního názvu *studijního programu a oboru*, který nositel kvalifikace absolvoval.

**Kvalifikační systém** – souhrn všech činností, které vedou k prokazování a uznávání dosaženého učení, včetně učení neformálního a informálního.

**Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání** – *kvalifikační rámec* v České republice, jehož rozsah odpovídá *QF-EHEA*, resp. úrovním 5 až 8 *EQF-LLL*, který je nástrojem pro vývoj a zajišťování kvality kvalifikací v terciárním vzdělávání na základě úrovně prokazovaných *znalostí, dovedností a způsobilostí* absolventů.

**Národní soustava kvalifikací** – veřejný registr evidující podle zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, *kvalifikace* vytvářející *kvalifikační systém* v České republice. Národní soustava kvalifikací zabezpečuje prostupnost a návaznost počátečního a dalšího vzdělávání.

**Výstupy z učení** – vymezení *znalostí, dovedností a způsobilostí*, které má absolvent vzdělávání prokázat při ukončení dané fáze učení (zejména však při ukončení studia).

**Znalosti** – učením osvojené informace. Rozlišují se faktické znalosti jako soubor faktů a teoretické znalosti jako soubor teorií, konceptů a principů příslušného oboru, včetně metod poznávání a interpretace poznání.

**Dovednosti** – schopnost používat znalosti. Jedná se obecně o dovednost řešení problémů a specificky pak o ovládání výzkumných postupů jako prostředku poznávání charakterizujícího úroveň terciárního vzdělávání a povolání, pro která se získání určité úrovně terciárního vzdělávání předpokládá.

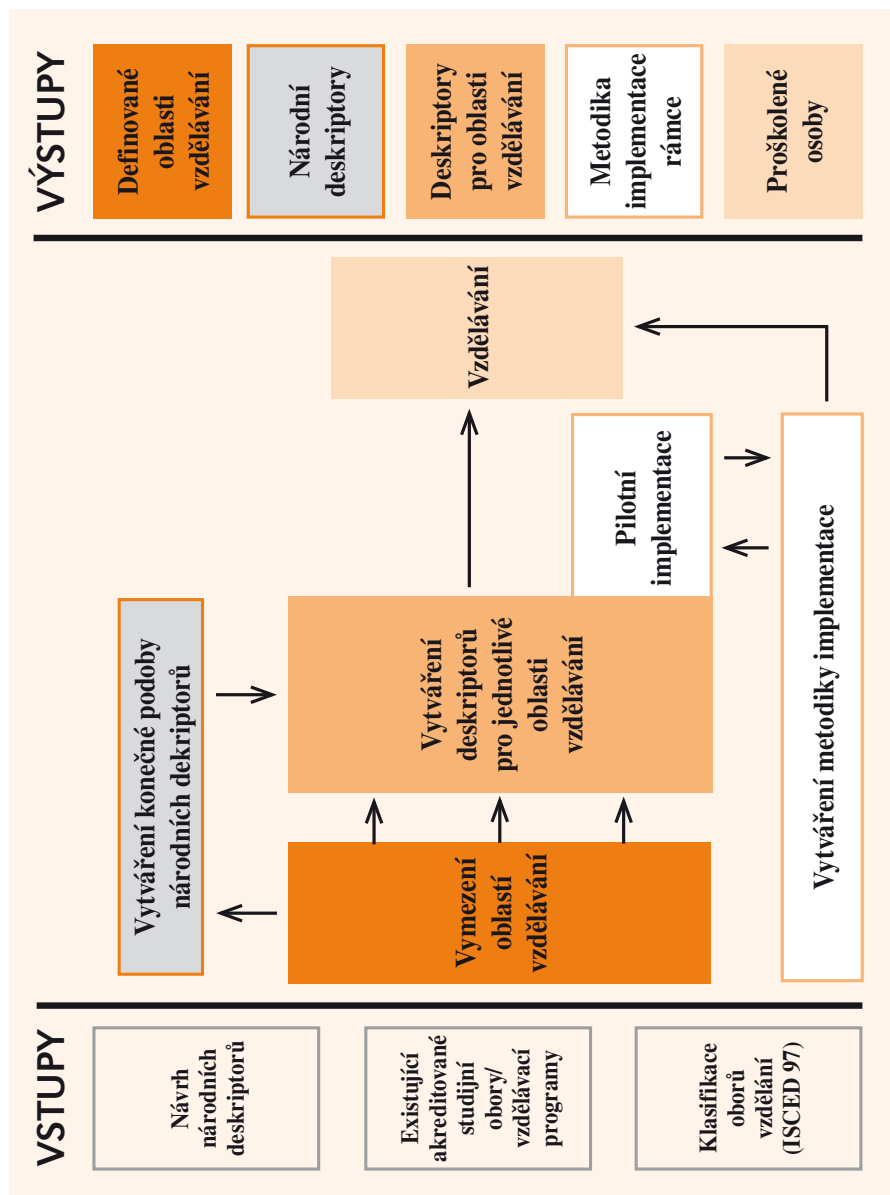
**Způsobilosti** – schopnost používat *znalosti a dovednosti* v určitém kontextu, který je vymezen stupněm samostatnosti a odpovědnosti, jakož i mírou složitosti prostředí. V *Národním kvalifikačním rámci terciárního vzdělávání* se rozlišují způsobilosti týkající se tvorby úsudku, schopnosti komunikace a schopnosti pokračujícího vzdělávání.

**Oblast vzdělávání** – ucelený a vzájemně související úsek terciárního vzdělávání, v jehož rámci vznikají a uskutečňují se *studijní programy*. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání popisuje oblasti vzdělávání především vymezením odborných *znalostí* a odborných *dovedností*, které jsou pro danou oblast vzdělávání typické.

**Studijní program** – soubor *výstupů z učení* a jim odpovídajících metod výuky a hodnocení, které jsou v daném kreditovém rozsahu dle ECTS předepsány k získání kvalifikace v jednom nebo více *oborech* studia.

**Obor** – specifikace zaměření *studijního programu* (jednotlivé obory v rámci studijního programu mohou mít částečně odlišné *výstupy z učení*, a to především v kategorii znalostí), která odpovídá určitému vědnímu oboru, nebo se odvozuje od více vědních oborů.

## SCHÉMA AKTIVIT PROJEKTU Q-RAM



KVALIFIKACE V ČESKÉM VYSOKÉM ŠKOLSTVÍ (1950–1998)

základní studium na vysoké škole vědecká a umělecká aspirantura oblasti disertační práce	zákon č. 58/1950 Sb.; nařízení vlády č. 60/1953 Sb.												
	"označení absolventů vysokých škol" (např. hutní inženýr, "promovaný ekonóm", "promovaný lékař")												
	CSc.												
studium na vysoké škole aspirantura oblasti disertační práce	zákon č. 19/1966 Sb.												
	MUDr.	MVDr.	ak. mal.	ak. soch.	ak. arch.	Ing.	Ing. arch.	PhDr.	JUDr.	bez titulu a označení			RSDr.
	CSc.												
studium na vysoké škole vědecká aspirantura oblasti disertační práce	zákon č. 43/1964 Sb.												
	CSc.												
	DrSc.												
studium na vysoké škole vědecká aspirantura oblasti disertační práce	zákon č. 89/1980 Sb.												
	MUDr.	MVDr.	ak. mal.	ak. soch.	ak. arch.	Ing.	Ing. arch.	PhDr.	JUDr.	PharmDr.	RNDr.	bez titulu a označení	RSDr.
	CSc.												
"obsahově ucelená část vysokoskolského studia" vysokoškolské studium postgraduální studium oblasti disertační práce	zákon č. 172/1990 Sb.												
	bez titulu, popř. Bc.												
	MUDr.	MVDr.	Mgr.		Ing.	Dr.	Mgr.		CSc.				
bakalářské studijní programy magisterské studijní programy doktorské studijní programy	zákon č. 111/1998 Sb.												
	MUDr.	MDDr.	MVDr.	BcA.	MgA.	Ing.	Ing. arch.	PhDr.	JUDr.	PharmDr.	RNDr.	ThDr.	ThLic.
	DrSc.												
"programy krátkého cyklu" bakalářské studijní programy magisterské studijní programy doktorské studijní programy	Expertní návrh projektu Q-RAM (2010)												
	bez titulu												
	MUDr.	MDDr.	MVDr.	BcA.	MgA.	Ing.	Ing. arch.	PhDr.	JUDr.	PharmDr.	RNDr.	ThDr.	ThLic.

SROVNÁNÍ ÚROVNÍ V ČESKÉM KVALIFIKAČNÍM RÁMCI  
A ZASTŘEŠUJÍCÍCH EVROPSKÝCH RÁMCÍCH EQF A QF EHEA

QF - EHEA	Q-RAM	Úrovně v Národní soustavě kvalifikací ČR	EQF - LLL
3rd cycle	4	8	8
2nd cycle	3	7	7
1st cycle	2	6	6
short cycle	1	5	5
		4	4
		3	3
		2	2
		1	1



## STRUKTURA AKADEMICKÝCH TITULŮ PODLE OBLASTÍ VZDĚLÁVÁNÍ

[illegible]

### Vysvětlivky k úrovním 1-4

- 1 - programy krátkého cyklu  
2 - bakalářské studijní programy  
3 - magisterské studijní programy  
4 - doktorské studijní programy

### OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ K 30. 11. 2011

Psychologie
Učitelství
Neučitelská pedagogika
Tělesná výchova a sport; kinantropologie
Umění a vědy o umění
Filosofické vědy a religionistika
Historické vědy
Filologie
Antropologie
Teologie
Ekonomické obory
Právo
Sociální práce
Politické vědy
Mediaální studia
Sociologie
Matematika a statistika
Fyzika
Chemie
Vědy o Zemi

Informatika
Biologie a ekologie
Architektura
Stavebnictví
Elektrotechnika
Energetika
Informační technologie a kybernetika
Strojírenství a materiály
Těžba a zpracování nerostných surovin
Zpracovatelský průmysl
Zemědělství
Lesnictví
Veterinární lékařství, veterinární hygiena
Potravinářství
Všeobecné a zubní lékařství
Farmacie
Zdravotnické obory
Bezpečnostní obory
Dopravní a přepravní služby

## NÁRODNÍ DESKRIPTORY ČESKÉHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Cyklus v QF-EHEA	První cyklus včetně krátkého cyklu <sup>1</sup>		Druhý cyklus	Třetí cyklus
Úroveň kvalifikace v EQF-LLL	5	6	7	8
Úroveň kvalifikace v Národním kvalifikačním rámci terciárního vzdělávání	1	2	3	4
Typ studijního programu	Program krátkého cyklu <sup>2</sup>	Bakalářský studijní program	Magisterský studijní program	Doktorský studijní program
		Magisterský studijní program dlouhého cyklu		
Kreditová hodnota (ECTS)	120	180 – 240	60 – 180 <sup>3</sup>	180 – 240
		240 – 360		
Odborné znalosti <sup>4</sup> :	Absolventi studijního programu při absolvování prokazují:			
	- specializované a podrobné znalosti a porozumění předmětu a rozsahu daného oboru  - znalosti metod vyžadovaných pro výkon samostatných odborných činností v užším okruhu specializovaných povolání  - přehled o teoriích a konceptech, na nichž se metody oboru zakládají, a o prostředí jejich uplatňování v praxi	- široké znalosti a porozumění předmětu a rozsahu daného oboru  - široké znalosti teorií, konceptů a metod oboru  - porozumění možnostem, podmínkám a omezením využití teorií, konceptů a metod oboru v praxi	- široké a/nebo hluboké znalosti a porozumění předmětu a rozsahu oboru odpovídající soudobému stavu poznání  - široké a/nebo hluboké znalosti a porozumění teoriím, konceptům a metodám odpovídající soudobému stavu poznání v oboru  - porozumění možnostem, podmínkám a omezením využití poznatků souvisejících oborů	- hluboké a systematické znalosti a porozumění předmětu a rozsahu oboru odpovídající soudobému stavu poznání  - hluboké a systematické znalosti a porozumění teoriím, konceptům a metodám, které jsou v popředí poznání oboru na mezinárodní úrovni  - porozumění systému věd a výzkumným problémům na pomezí oborů

Absolventi studijního programu při absolvování umí:			
Odborné dovednosti <sup>5</sup> :	Absolventi studijního programu jsou při absolvování schopni:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s využitím odborných znalostí a na základě vymezeného úkolu samostatně řešit obvyklé praktické problémy v oboru</li> <li>- vyhledat a využít informace potřebné pro řešení vymezeného problému</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s využitím odborných znalostí na základě rámce vymezeného úkolu řešit praktické problémy v oboru</li> <li>- vyhledat, utřídit a interpretovat informace relevantní pro řešení vymezeného praktického problému</li> <li>- použít některé základní výzkumné postupy oboru v rozsahu potřebném pro řešení praktických problémů v oboru</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- navrhovat a používat pokročilé výzkumné postupy v oboru způsobem umožňujícím rozšiřovat poznání oboru původním výzkumem</li> <li>- rozvíjet a vyhodnocovat teorie, koncepty a metody oboru včetně vymezení oborů nebo jejich zařazení do širší oblasti</li> </ul>
Obecné způsobilosti <sup>6</sup> :	Absolventi studijního programu jsou při absolvování schopni:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samostatně a odpovědně se rozhodovat ve známých souvislostech na základě vymezeného zadání</li> <li>- dle zadání a přidělených zdrojů koordinovat své činnosti s ostatními členy týmu a nést odpovědnost za výsledek</li> <li>- rozpoznat etický rozměr řešených problémů</li> <li>- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat vlastní odborné názory ostatním členům týmu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samostatně a odpovědně se rozhodovat v jen částečně známých souvislostech na základě rámcového zadání</li> <li>- dle rámcového zadání a přidělených zdrojů koordinovat činnost týmu a nést odpovědnost za jeho výsledky</li> <li>- do řešení problémů zahrnout úvahu o jejich etickém rozměru</li> <li>- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat odborníkům i laikům informace o povaze odborných problémů a vlastním názoru na jejich řešení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samostatně a odpovědně rozhodovat v nových nebo měnících se souvislostech nebo v zásadě se vyvíjejícím prostředí s přihlédnutím k širším společenským důsledkům rozhodování</li> <li>- dle vyvíjejících se souvislostí a dostupných zdrojů vymezit zadání pro odborné činnosti, koordinovat je a nést konečnou odpovědnost za jejich výsledky</li> <li>- samostatně řešit složitý etického problému při tvůrčí činnosti nebo využívání jejich výsledků</li> <li>- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat vlastní poznatky v oboru ostatním členům vědecké komunity na mezinárodní úrovni i široké veřejnosti</li> </ul>

NÁRODNÍ DESKRIPTORY ČESKÉHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE  
(pokračování)

Cyklus v QF-EHEA	První cyklus včetně krátkého cyklu <sup>1</sup>		Druhý cyklus	Třetí cyklus
Úroveň kvalifikace v EQF-LLL	5	6	7	8
Úroveň kvalifikace v Národním kvalifikačním rámci terciárního vzdělávání	1	2	3	4
Typ studijního programu	Program krátkého cyklu	Bakalářský studijní program	Magisterský studijní program	Doktorský studijní program
		Magisterský studijní program dlouhého cyklu		
Kreditová hodnota (ECTS)	120	180 – 240	60 – 180 <sup>2</sup>	180 – 240
		240 – 360		
Absolventi studijního programu jsou při absolvování schopni:				
Obecné způsobilosti <sup>6</sup> (pokračování):  Tvoření úsudku Komunikace Schopnost dalšího vzdělávání	- používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce - pod odborným vedením získávat další odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti, především na základě praktické zkušenosti a jejího vyhodnocování	- srozumitelně shrnout názory ostatních členů týmu - používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce - samostatně získávat další odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti na základě především praktické zkušenosti a jejího vyhodnocení, ale také samostatným studiem teoretických poznatků oboru	- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat odborníkům i širší veřejnosti vlastní odborné názory - používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce - plánovat, podporovat a řídit s využitím teoretických poznatků oboru získávání dalších odborných znalostí, dovedností a způsobilostí ostatních členů týmu	- používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce - získávat nové odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti vlastní tvůrčí činnosti a ovlivňovat podmínky a souvislosti vzdělávání ostatních

*Předpokládá se, že absolventi studijního programu vyšší úrovně mají také znalosti, dovednosti a způsobilosti příslušející studijním programům nižší úrovně.  
Pojem „výzkumný postup“ nebo „výzkumný problém“ zahrnuje také umělecký postup nebo umělecký problém v oborech, pro něž je to relevantní.  
Pojem „společenské důsledky“ je chápán v nejširším smyslu a zahrnuje také vliv na životní prostředí.*

- <sup>1</sup> Po přechodnou dobu se v rámci 1. cyklu uskutečňují rovněž akreditované vzdělávací programy vyššího odborného vzdělávání podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, jejichž absolventi získávají kvalifikaci, která neposkytuje bezprostřední přístup ke studiu druhého cyklu.
- <sup>2</sup> Zavedení programu krátkého cyklu předpokládá novelizaci zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.
- <sup>3</sup> Kreditová hodnota odpovídající hornímu rozsahu daného rozpětí se předpokládá u studijních programů směřujících ke kvalifikacím poskytujícím základ pro uplatnění v některém regulovaném povolání.
- <sup>4</sup> Odborné znalosti jsou faktické a teoretické. Faktické znalosti se vztahují zejména k předmětu vědění v daném oboru; teoretické znalosti se týkají zejména teorií, konceptů a metod poznávání a interpretace v daném oboru.
- <sup>5</sup> Schopnost použití odborných znalostí.
- <sup>6</sup> Schopnost použití odborných znalostí a dovedností v určitém kontextu a s určitou mírou samostatnosti a odpovědnosti.

Název publikace: Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 1. Národní deskriptory  
Druhé revidované vydání.

Autoři: Jiří Nantl, Petr Černíkovský a kol.

Vydalo: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2011 v nákladu 1000 výtisků.

Grafická úprava: Trilabit s. r. o.

Sazba a tisk: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání  
ISBN 978-80-254-8569-9