

Definování,
formulování
a používání
výsledků učení

Evropská příručka

Definování, formulování a používání výsledků učení

Evropská příručka

Poprvé publikováno v angličtině v roce 2017 Úřadem pro publikace Evropské unie v Lucemburku jako *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*.
Copyright © European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2017.

Za tento překlad odpovídá Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Copyright © Národní ústav pro vzdělávání, 2018.

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, Praha 10 – Hostivař.

Rok vydání: 2018

Obsah

Obsah.....	4
Shrnutí	7
1. Úvod	8
1.1. Souvislosti spojené s příručkou	9
1.2. Struktura příručky.....	10
ČÁST I. VÝSLEDKY UČENÍ: SMYSL A ZÁMĚR	11
2. Hlavní účel a vnímaná přidaná hodnota výsledků učení.....	12
2.1. Výsledky učení pro různé účely	12
2.1.1. Rámce kvalifikací.....	12
2.1.2. Kvalifikační profily a/nebo standardy.....	14
2.1.3. Standardy povolání.....	16
2.1.4. Kurikula.....	17
2.1.5. Přesný popis hodnocení a standardů	18
3. Vnímaná přidaná hodnota výsledků učení	20
ČÁST II. VÝSLEDKY UČENÍ: PŘÍLEŽITOSTI A DILEMATA	23
4. Definování výsledků učení.....	24
4.1. Kompetence.....	25
4.2. Záměry a cíle učení	26
5. Formulování výsledků učení: Jak zachytit pokrok a složitost v učení?	28
5.1. Výsledky učení a pokrok v učení	28
5.2. Alternativní taxonomie a možný dopad na definování a formulování výsledků učení. 29	
5.3. Behaviouristická předpojatost	31
6. Zpochybňování přidané hodnoty výsledků učení.....	33
6.1. Výsledky učení jako přílišné zjednodušení vzdělávání a přípravy	33
6.2. Věnování se nedokonalostem výsledků učení.....	34
6.3. Výsledky učení a řízení	35

ČÁST III. ORIENTAČNÍ PRAVIDLA	36
7. Základní pravidla týkající se definování a formulování výsledků učení	37
7.1 Zásady	37
7.2. Nadefinování a formulace	39
7.3 Využití formulací výsledků učení k podpoře učení a hodnocení	46
7.3.1 Propojení výsledků učení s výukou a s učením (se).....	46
7.3.2 Výsledky učení a hodnocení	47
7.4. Rámce kvalifikací: využívání výsledků učení k podpoře koordinace politiky	51
7.5. Shrnutí	51
8. Společné zásady pro uvádění kvalifikací založených na výsledcích učení.....	53
8.1. Zásady pro používání	53
8.2. Pokračování.....	55
ČÁST IV. ZDROJE PODPORUJÍCÍ DEFINOVÁNÍ, FORMULOVÁNÍ A POUŽÍVÁNÍ VÝSLEDKŮ UČENÍ	56
Seznam zkratk	57
Literatura a odkazy.....	58
Další zdroje	61

Seznam tabulek, obrázků a rámečků

Tabulky

1. Deskriptory úrovně výsledků učení (úroveň 4 a 5) v polském rámci kvalifikací	13
2. Výsledky učení v kvalifikačním modulu "Komunikovat v obchodním prostředí", UK- Anglie (výťah, tři z osmi oblastí předpokládaných výsledků učení)	18
3. Vztah mezi zamýšlenými a skutečně dosaženými výsledky učení.....	25
4. Struktura pozorovaných výsledků učení (SOLO)	31
5. Základní stavba formulací výsledků učení	40
6. Příklad vertikálního rozměru výsledků učení - zvyšující se složitost samostatnosti a odpovědnosti (deskriptory EQF)	41
7. Nejednoznačná a přesná slovesa.....	42
8. Otázka nejednoznačnosti	42
9. Příklady výsledků učení pro kurz - předtím a potom	43

10. Deklarativní a procesní slovesa	44
11. Kategorie učení s příkladem úrovně složitosti a asociacemi běžných sloves.....	44
12. Příklad horizontálního rozměru: německý rámec kvalifikací.....	45
13. Příklad horizontálního rozměru: kategorie stanovené pro vlámské odborné kvalifikace ...	45
14. Propojení učení (výuka i osvojování) a hodnocení zamýšlených výsledků učení	48
15. Úrovně dovedností v hodnoticích kritériích: finská odborná kvalifikace číšník.....	49
16. Zásady podporující uvádění výsledků učení	54
17. Příklad uvádění výsledků učení	55

Obrázky

1. Smyčka zpětné vazby mezi vzděláváním/přípravou a trhem práce.....	21
2. Vztah mezi zamýšlenými (intended) a skutečně dosaženými (achieved) výsledky učení ..	24
3. Bloomova taxonomie: poznávací, psychomotorické a afektivní kategorie	29

Rámečky

1. Příklad (výběr) formulací výsledků učení pro norskou kvalifikaci svářeč (EQF úroveň 4)	15
2. Příklad standardu povolání: založení a provozování maloobchodu s potravinami	16
3. Kurikula zabývající se řízením týmů ve stavebnictví v modulu na vysoké úrovni	17
4. Od začátečníka k expertovi.....	30
5. Hodnoticí metody a kritéria	50
6. Zpochybnění měřitelnosti	50

Shrnutí

Evropská příručka Cedefopu o *definování, formulování a používání výsledků učení* se věnuje třem hlavním cílům. Zaprvé ukazuje přidanou hodnotu užívání výsledků učení, která napomáhá vzdělávacím politikám i praxi. Nicméně aby tato přidaná hodnota byla dosažena, je nutné pochopit silné i slabé stránky této metody. Tato příručka se nabízí být referenčním místem pro další systematickou výměnu zkušeností a spolupráci na evropské úrovni. Zadruhé tato příručka zdůvodňuje, proč formulování výsledků učení musí být následováno uplatněním v praxi skrze vyučování, učení (se) a hodnocení. Výsledky učení nemohou stát osamoceně, jejich potenciál může být uvolněn pouze tehdy, pokud jsou použity v praxi a reagují na ni. To názorně ukazuje příručka v odkazech na vyučování, učení se a hodnocení. Zatřetí příručka nabízí jak celkový přehled výzkumu a existujících metodických materiálů v této oblasti, tak i přímé odkazy na ně. Tento zdroj umožní zainteresovaným stranám hluboký vhled do problematiky, která se týká jejich konkrétních institucionálních nebo národních priorit.

Aby tyto cíle mohly být dosaženy, je příručka uspořádána následovně:

První část (kapitola 2 a 3) nastiňuje účely, pro které jsou výsledky učení využívány, a tyto dokresluje příklady. Nabízí hlubší debatu o konkrétních aspektech týkajících se definování, formulování a využívání výsledků učení.

Druhá část (kapitoly 4 až 6) se věnuje podrobněji problémům, se kterými se můžeme setkat při práci s výsledky učení. Začíná vysvětlením konceptu a terminologických obtíží, které jsou spojené se zachycením hloubky a šířky učení, a končí představením kritiky, která se často objevuje při používání výsledků učení.

Třetí část příručky (kapitoly 7 a 8) nastiňuje několik základních kroků (orientačních pravidel), které se musí brát v úvahu při definování a formulování výsledků učení. Tato orientační pravidla jsou dále rozvedena v příkladech, tj. jak tyto abstraktní zásady mohou být uplatněny v praxi. Tato část také ukazuje, jak evropská spolupráce v oblasti výsledků učení může být prostřednictvím společných zásad jejich uvádění využita pro účely srovnávání.

Příručku uzavírá rozsáhlý přehled již existujících metodických materiálů vzniklých napříč Evropou v různých jazycích. Je užitečným zdrojem informací pro tvůrce politik, sociální partnery a učitele. Příručka bude pravidelně aktualizována, protože její ambicí je zůstat živou publikací. V této části také naleznete rozsáhlý seznam materiálů z nedávno provedených výzkumů, které mohou sloužit jako základ pro další výzkum s cílem inspirovat a informovat metodu výsledků učení.

KAPITOLA 1

1. Úvod

Výsledky učení stanovují, co se od učícího očekává, že bude znát, schopen vykonávat a rozumět na konci procesu nebo období učení. Způsob, jakým jsou výsledky definovány a napsány ovlivňuje vyučování a učení (se), a také kvalitu a relevanci vzdělávání a přípravy. To, jak jsou výsledky učení definovány a napsány, je důležité pro jednotlivé učící se, trh práce i společnost jako takovou.

Tato příručka byla napsána pro jednotlivce a instituce, kteří/které se aktivně zapojují do definování a formulování výsledků učení ve vzdělávání a přípravě všeobecně, zejména však je kladen důraz na odbornou přípravu. Vychází v době širokého politického konsenzu mezi tvůrci politik a zainteresovaných stran o potřebě a užitečnosti výsledků učení. Tento silný politický závazek nicméně sám o sobě nezaručuje, že výsledky učení jsou napsány a používány způsobem, který je prospěšný konečným uživatelům, tedy učícím se, učitelům, rodičům nebo zaměstnavatelům. Je důležité rozpoznat nejen přidanou hodnotu výsledků učení, ale také jejich limity a možné negativní důsledky.

Cedefop si je vědom, že v této oblasti existuje již velké množství metodických materiálů¹, které obsahují rady, jak psát a používat výsledky učení pro různé účely. Také víme, že během let proběhla řada výzkumů v širokém spektru oborů. Důležitým cílem této příručky je proto představit toto poznání systematičtěji. Příručka má sloužit následujícím hlavním účelům:

- (a) poskytovat přehled existujících metodických a výzkumných materiálů, které podporují definování a formulování výsledků učení;
- (b) ukázat na konkrétních příkladech, jak výsledky učení mohou být formulovány pro různé účely;
- (c) posloužit jako nástroj pro lepší porozumění příležitostem i rozporům a problémům, se kterými se lze setkat při definování, formulování a používání výsledků učení.

Tato příručka staví na materiálech z různých oblastí systému vzdělávání a přípravy. A zatímco je pro Cedefop zvláště důležitá relevance výsledků učení v odborném vzdělávání a přípravě, tak si zároveň všímá potenciálu této metody propojovat instituce a sektory a pomáhat v dialogu mezi vzděláváním a přípravou a trhem práce. Aby se zajistila návaznost v metodickém vedení na evropské úrovni, tato příručka integruje prvky z metodické příručky z r. 2011 Používání

¹ To dokládá část III této příručky s rozsáhlým přehledem.

výsledků učení, která byla vytvořena v rámci řady podpůrných materiálů Evropského rámce kvalifikací.

Klíčovým poselstvím této příručky je to, že formulování a přesné vyjádření výsledků učení musí být následováno uplatněním v praxi prostřednictvím vyučování, učení (se) a hodnocení. Jak Biggs a Tang (2007) zdůrazňují, propojení mezi formulacemi výsledků učení, vzdělávacími činnostmi a hodnocením je zcela zásadní. Toto propojení rozhoduje, zda výsledky učení přidávají hodnotu či nikoli. Naše schopnost posunout se od formulací zamýšlených výsledků učení ke skutečně dosaženým výsledkům záleží na tomto propojení. Tato příručka vysvětluje, proč toto propojení musí podporovat otevřené a aktivní učení. Výsledky učení by totiž neměly být používány způsobem, který brání učícím se dosáhnout jejich plný potenciál (např. Hussey a Smith, 2003).

1.1. Souvislosti spojené s příručkou

Nedávné studie Cedefopu (2009; 2016) dokládají, že metoda výsledků učení stále více ovlivňuje evropské politiky vzdělávání a přípravy. Zatímco se v evropských dokumentech iniciativy založené na metodě výsledků učení objevují explicitně až kolem r. 2003, v národních dokumentech jsou patrné mnohem dříve, což dokládají příklady reforem ve Spojeném království a ve Finsku v 80. a 90. letech minulého století. Většina evropských zemí nyní používá výsledky k vyjádření toho, co očekávají, že student nebo žák zná, je schopen vykonávat a čemu rozumí na konci vzdělávacího programu nebo určité etapy vzdělávání.

Výsledky učení jsou často používány k definování úrovně kvalifikačních rámců, ke stanovení kvalifikačních standardů, k popisu programů a kurzů, k nasměrování kurikula a k podrobnému popisu hodnocení. Výsledky učení také ovlivňují vyučovací metody, prostředí pro učení a provádění hodnocení. Na evropské úrovni jsou jak boloňským, tak kodaňským procesem výsledky učení považovány za pojítko, které drží rozličné iniciativy a nástroje pohromadě. Používání výsledků učení také napomáhá k prostupnosti systémů vzdělávání a přípravy tím, že podporují propojení mezi odbornými a akademickými programy. Tento rostoucí vliv výsledků učení ve většině evropských zemích a (téměř) ve všech sektorech vzdělávání a přípravy odráží silný politický konsenzus týkající se užitečnosti této metody.

Evropský vývoj rozhodně neprobíhá ve vakuu, ale je ovlivněn též širším mezinárodním vývojem, jak dokládá příklad Spojených států, kde vzdělávací hnutí založené na výsledcích se rozvíjí již od 60. let minulého století. Spojovací linky také můžeme najít mezi různými reformními hnutími ve vzdělávání, které propagují metody založené na výsledcích, jako jsou "vědecká kurikula" (scientific curricula), "cíle výuky" (instructional objectives), hodnocení

založené na kritériích" (criterion-based assessment) a vzdělávání kolem učícího se (learner-centred education)

1.2. Struktura příručky

První část příručky (kapitoly 2 a 3) nastiňuje účely, pro které jsou výsledky učení využívány, a jak by formulace užívané v kvalifikačních rámcích, kvalifikačních standardech, kurikulu a v hodnoticích kritériích měly být propojeny, ale zároveň se lišily v míře podrobnosti a obecnosti.

Druhá část (kapitoly 4 až 6) se věnuje podrobněji problémům, se kterými se můžeme setkat při práci s výsledky učení. Počínajíc vysvětlením konceptu výsledků učení a jejich vztahu k pojmům, jako jsou cíle učení a kompetence, příručka zkoumá terminologické a koncepční obtíže, které jsou spojené se zachycením hloubky a šířky učení. Část končí debatou o domnělých negativních důsledcích používání výsledků učení.

Třetí část příručky (kapitoly 7 a 8) nastiňuje několik základních kroků (orientačních pravidel vycházejících z praxe), které se musí brát v úvahu při definování a formulování výsledků učení. Tato orientační pravidla jsou dále rozvedena v konkrétních příkladech, které názorně ukazují, jak tyto abstraktní zásady mohou být uplatněny v praxi. Tato část také ukazuje, jak evropská spolupráce v oblasti výsledků učení může být prostřednictvím společných zásad jejich uvádění využita pro účely lepší transparentnosti.

Čtvrtá část příručky nabízí rozsáhlý přehled výzkumů a existujících metodických materiálů v této oblasti. Materiály jsou důležitým zdrojem pro tvůrce politik i praxi a většina z nich je přímo dostupná prostřednictvím webových odkazů.

ČÁST I. VÝSLEDKY UČENÍ: SMYSL A ZÁMĚR

Tato část příručky nastiňuje hlavní účely, pro které jsou výsledky učení používány. Ukazuje, jak výsledky učení mají být definovány, formulovány a použity různě pro různé účely, a že neexistuje jejich jediný pro všechny situace vhodný způsob vytváření.

KAPITOLA 2

2. Hlavní účel a vnímaná přidaná hodnota výsledků učení

Výsledky učení se využívají pro řadu účelů, jež přímo ovlivňují způsob, kterým definujeme a píšeme formulace výsledků učení. Jejich míra podrobnosti se různí a pohybuje se od kvalifikačních rámců k výuce a hodnocení. Zatímco kvalifikační rámec poskytuje obecný odkaz umožňující porovnávat kvalifikace a rozlišovat úrovně, kvalifikační standardy, kurikula a podklady pro hodnocení založené na výsledcích učení musí být nadefinovány tak, aby k učícím se a učitelům "promlouvaly" a procesu učení přidávaly hodnotu.

2.1. Výsledky učení pro různé účely

Neexistuje jen jediný způsob, jak definovat a formulovat výsledky učení; postup musí vždy odpovídat konkrétnímu účelu a daným souvislostem. Jak potvrzuje Cedefop (2016), napříč Evropou se výsledky učení využívají pro následující účely.

2.1.1. Rámce kvalifikací

Rámce kvalifikací hrají stále důležitější roli na mezinárodní, národní i odvětvové úrovni. Rámce kvalifikací založené na výsledcích učení mají za cíl zvyšovat transparentnost a umožňují porovnávání kvalifikací napříč institucemi či státy. Deskriptory výsledků učení rámců kvalifikací jsou obvykle uspořádány tak, že horizontální osa rozlišuje kategorie učení (např. znalosti, dovednosti a kompetence) a vertikální osa ukazuje, jak od jedné úrovně k druhé vzrůstá složitost učení. Tabulka 1 ukazuje deskriptory úrovní používané v polském rámci kvalifikací, a ukazuje, jakým způsobem jsou tyto osy (horizontální a vertikální) rozvrženy.

Tabulka 1: Deskriptory úrovní výsledků učení (úroveň 4 a 5) v polském rámci kvalifikací

úroveň 4	úroveň 5
ZNALOSTI	
V oblasti učení, tvořivosti a profesních činností člověk zná a rozumí	
<ul style="list-style-type: none"> · širšímu souboru základních faktů, středně složitým pojmům a teoriím i tomu, jak jsou na sobě závislé vybrané přírodní a sociální fenomény, plody sociálních fenoménů a plody lidského myšlení; · širšímu záběru vybraných faktů, středně složitým pojmům, teoriím v konkrétních oblastech a jak jsou tyto na sobě závislé; · základním podmínkám prováděných činností 	<ul style="list-style-type: none"> · širokému záběru faktů, teorií, metod a jak jsou tyto na sobě závislé; · různorodým podmínkám prováděných činností.
DOVEDNOSTI	
V oblasti učení, tvořivosti a profesních činností je člověk schopen:	
<ul style="list-style-type: none"> · dokončit středně složité úkoly, částečně bez instrukcí, často za měnících se podmínek; · vyřešit středně složité a poněkud nerutinní problémy často za měnících se podmínek; · učit se samostatně ve strukturované formě · rozumět složitým tvrzením, formulovat středně složitá tvrzení v širokém rozsahu otázek; · v cizím jazyku rozumět jednoduchým tvrzením a formulovat je. 	<ul style="list-style-type: none"> · dokončit úkoly bez instrukcí za různých předvídatelných podmínek; · vyřešit středně složité a nerutinní problémy za měnících se předvídatelných podmínek; · učit se samostatně; · rozumět středně složitým tvrzením, formulovat středně složitá tvrzení s použitím specializované terminologie; · rozumět velmi jednoduchým tvrzením v cizím jazyku a formulovat je za použití specializované terminologie.
SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	
<ul style="list-style-type: none"> · přijmout odpovědnost za účast v různých komunitách a za fungování v různých společenských rolích · jednat a spolupracovat s ostatními samostatně za strukturovaných podmínek; · hodnotit vlastní jednání i jednání těch, které vede; · přijmout odpovědnost za výsledky vlastního jednání i za výsledky těch, které vede. 	<ul style="list-style-type: none"> · přijmout základní profesní a sociální odpovědnost a být schopen ji zhodnotit a vysvětlit; · nezávisle jednat a spolupracovat s ostatními za strukturovaných podmínek, vést malý tým za strukturovaných podmínek; · hodnotit vlastní jednání a jednání jiných, i týmů, které vede; převzít odpovědnost za výsledky jednání.

Poznámka: Polský rámec kvalifikací (PQF <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.008.0000064>, ustawa-o-zintegrowanym-systemie-kwalifikacji.html) je integrovanou součástí polského systému kvalifikací, který byl schválen polským parlamentem 22. prosince 2015 a vstoupil v platnost v lednu 2016.

Zdroj: *Ślawiński, (2013, p. 38).*

Jak ukazuje tabulka 1, deskriptory kvalifikačních rámců jsou obvykle definovány na vysoké úrovni obecnosti, což jim umožňuje informovat a komunikovat s rozmanitými kvalifikacemi a typy kvalifikací, které jsou součástí odvětvových, národních a/nebo mezinárodních systémů kvalifikací. Evropská komise říká, že "nastavení a rozvoj deskriptorů (rámce) je třeba pečlivě napojit na politické vize a cíle a zároveň tento proces musí být založen na otevřeném dialogu a konzultacích se všemi relevantními aktéry. Pokud je hlavním cílem NRK podpořit celoživotní učení a zahrnout do něj různé typy učení, je třeba vytvořit komplexní a široce pojatou sadu deskriptorů úrovní, které obsáhnou všechny úrovně národního systému. Rámec kvalifikací, který si klade omezenější cíle a týká se pouze části systému kvalifikací (např. odborného, nebo vysokoškolského vzdělávání), bude mít tendenci pracovat s méně obecnými a zároveň specializovanějšími deskriptory. Deskriptory také budou odrážet to, zda má rámec spíše normativní, nebo jen usměrňující funkci" (Evropská komise, 2011, s. 38-39).

2.1.2. Kvalifikační profily a/nebo standardy

Kvalifikační standardy^{2 3} určují očekávané výsledky procesu učení, které vedou k udělení celé nebo částečné kvalifikace. V odborném vzdělávání a přípravě profily a standardy obvykle odpovídají na otázky, jako např. "co se student musí naučit, aby byl efektivní v zaměstnání" nebo "co se učící potřebuje naučit, aby byl aktivním občanem podporujícím základní lidské a demokratické hodnoty?" Také musí brát v úvahu měnící se charakter trhu práce a společnosti a jasně stanovit úlohu přenositelných dovedností a kompetencí, např. týkající se komunikace, sociálních dovedností a řešení problémů. Mnoho kvalifikačních standardů nebo profilů je definováno na národní úrovni a vznikají za přispění různých zainteresovaných stran (podle typu kvalifikace). Rámeček 1 ukazuje, jak byly definovány výsledky učení pro celostátní kvalifikaci v oblasti sváření (EQF úroveň 4) v Norsku. Tento příklad dokládá snahu o vyváženost formulací výsledků učení mezi těmi, které jsou specifické pro dané povolání, a mezi širěji pojatými dovednostmi a kompetencemi (základními nebo přenositelnými).

²Doporučení o zavedení EQF (Evropský rámec kvalifikací) pro celoživotní učení definuje kvalifikaci jako "formální výsledek hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných standardů" (Evropský parlament a Rada Evropské unie, 2008 s. 4).

³Přestože termín kvalifikační standard není používán ve všech zemích, funkce popsána v této kapitole je ve většině zemí využívána. Termín kvalifikační standard, jak je používán zde, odkazuje na buď samostatné dokumenty (např. ve Spojeném království a v Irsku) nebo na programové dokumenty na celostátní nebo institucionální úrovni vyjadřující snahu, aby kvalifikace byla překlenovací (např. celostátní *Fagplan* v Norském systému odborného vzdělávání a přípravy).

Základní dovednosti

U sváření se základními dovednostmi rozumí:

- být schopen se ústně vyjádřit - zahrnuje diskusi a vypracování odborných řešení s kolegy;
- být schopen se vyjádřit písemně - zahrnuje popis odchylek, přípravu zpráv o měření, dokumentaci, bezpečnosti a opravách;
- být schopen číst - zahrnuje porozumění postupům, instrukcím, zprávám, standardům a výkresům;
- schopnost počítat - zahrnuje výpočet potřebného tepla, použitých materiálů a spotřeby při svařování;
- počítačové dovednosti - zahrnují použití digitálních měřicích přístrojů a řídicích systémů firmy.

Plánování a příprava

Cílem profesní přípravy je, aby učeň byl schopen:

- plánovat pracovní proces podle technických výkresů a dokladů, postupů, systémů pracovních povolení a stávajících pravidel a směrnic;
- provádět analýzy bezpečnosti práce;
- plánovat postupy svařování;
- popsat požadavky na certifikáty pro svařování;
- popsat metody nedestruktivního testování (NDT) a jejich oblasti použití;
- vybrat materiály, nářadí, zařízení a spotřební materiály (pájku, tavidlo atd.) vhodné pro pracovní úkoly;
- popsat organizaci firmy a své vlastní úkoly a funkce v ní;
- popsat faktory, které mohou ovlivnit rentabilitu;
- provádět práci v souladu se systémy řízení produkce a kvality;
- vyhodnotit ekonomické následky použitých metod a výběru materiálů;
- diskutovat a vytvářet profesní řešení a spolupracovat s dalšími odborníky;
- provádět separaci zdrojů a manipulovat s odpady v souladu se stávajícími pravidly a směrnicemi.

Svářecí techniky

Cílem profesní přípravy je, aby učeň byl schopen:

- vykonávat práci v souladu s pracovními pokyny, svářecími postupy WPS (welding procedures specification) a stávajícími standardy;
- používat automatizované metody sváření založené na stávajících standardech;
- popsat možnosti, které mají současné metody sváření pro mechanizaci;
- používat spotřební materiál podle návodů poskytovaných dodavateli;
- odstraňovat potíže a provádět údržbu svářecího vybavení;
- svářet podle výkresů, svářecích postupů, specifikací a pokynů;
- provádět sekání obloukem uhlíkové elektrody;
- vypočítat a vysvětlit parametry pro dodávku tepla;
- popsat, jakou důležitost mají ochranné plyny na výsledek svařování;
- popsat výhody a nevýhody vybraných metod svařování;
- měřit teploty přehřevu a interpassu a vypočítat dodávku tepla.

Zdroj: Norwegian Directorate for Education and Training: Curriculum for welding Vg3/in-service training at a training establishment <https://www.udir.no/kl06/SVE3-01?lplang=eng>

Tyto profily a standardy kvalifikací jsou v některých zemích rozděleny do modulů nebo jednotek s oddělenými specifickými formulacemi výsledků učení. ECVET (Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání) věnuje zvláštní pozornost identifikaci jednotek výsledků učení. Pro propagaci přenosu a shromažďování odborných dovedností a kompetencí napříč Evropou považuje tyto jednotky za klíčové. Na podporu tohoto procesu byl vytvořen soubor nástrojů, které umožňují identifikaci jednotek kvalifikací napříč Evropou ⁴.

2.1.3. Standardy povolání

Profily nebo standardy povolání⁵ jsou obvykle vytvořeny představiteli trhu práce mimo systém vzdělávání a přípravy, přesto mají výrazný dopad na způsob, jakým jsou formulace výsledků definovány a popsány. Profily a standardy povolání stanovují "hlavní činnosti, které lidé vykonávají", tj. popisují odborné úkoly a kompetence typické pro dané povolání. Standardy povolání signalizují studentům, co musí být schopni vykonávat v zaměstnání. V ideálním případě slouží jako pojítka mezi vzděláváním a odbornou přípravou a potřebami trhu práce. Rámeček 2 ukazuje standard povolání pro výkonného asistenta (jeho část). Je zapotřebí zmínit, že standard neříká nic o přípravě nutné pro dosažení těchto výsledků.

Rámeček 2: Příklad standardu povolání: založení a provozování maloobchodu s potravinami

<p>Připravovat provoz maloobchodu</p> <p>Musíte být schopni:</p> <ul style="list-style-type: none">· souhlasit se standardy a cíli provozu maloobchodu a dodržovat je, aby byly uspokojeny požadavky obchodu;· poskytovat dostatečný a relevantní dohled a podporu, aby váš tým mohl dosáhnout dané cíle a standardy;· rozdělit zdroje tak, aby bylo zaručeno, že standardy a cíle jsou splněny;· přidělovat úkoly a dávat pokyny příslušným osobám tak, aby se zajistilo, že standardy jsou dosaženy. <p>Udržovat účinnost a výkonnost maloobchodního provozu</p> <p>Musíte být schopni:</p> <ul style="list-style-type: none">· sledovat plnění standardů a cílů;· identifikovat a řešit problémy maloobchodního provozu v rámci svého rozsahu povinností;· poměřovat pracovní výstupy a výsledky s cíli;· zajišťovat, aby všechny záznamy a dokumentace byly čitelné, přesné a úplné.
--

Zdroj: Národní standardy povolání Spojeného království: IMPSO419Sv2: založení a provozování maloobchodu s potravinami, s. 2. <http://www.ukstandards.org.uk/PublishedNos/IMPSO419Sv2.pdf>

⁴ ECVET toolkit: <http://www.ecvet-toolkit.eu/ecvet-toolkit/ecvet-toolkit>

⁵ Tak jako v případě kvalifikačního standardu, termín standard povolání (případně profesní standard) není používán ve všech zemích, ale funkci, kterou plní, lze ve většině zemí najít. V některých zemích, např. v Německu, funkce kvalifikačního standardu a standardu povolání jsou úzce propojeny (v německém odborném vzdělávání jsou udělovány absolventům kvalifikace, které obsahují *Berufsbezeichnung* (název povolání), který signalizuje úzký vztah mezi povoláním a kvalifikací).

Standard povolání (profesní standard) se obvykle významně liší od kvalifikačního standardu. Kvalifikační standard musí nutně nabízet širší pohled, než jaký poskytují specifické funkce jednotlivých pracovních pozic či povolání, neboť připravuje učícího se pro různé pozice, které se nevyhnutelně mění s časem. Záleží též na způsobu, jakým jsou standardy povolání vytvořeny, neboť ten přímo ovlivňuje, jak široké nebo úzké jsou funkce zahrnuté ve standardu⁶.

2.1.4. Kurikula

Kurikula nastavují rámeček pro plánování učení. Formulace výsledků učení tvoří důležitou součást kurikula, a to v závislosti na zemi, na typu vzdělávání a odborné přípravy a na vzdělávací instituci. Formulace provázejí učitele vyučovacím procesem, například podporují výběr metod a informují učící se o tom, co se od nich očekává, že budou znát, umět dělat a rozumět na konci dané učební činnosti. Výsledky učení v kurikulech se mohou v míře detailu lišit; někdy definují výsledky celého programu, někdy se soustředí na specifické výsledky modulu. Rámeček 3 ukazuje výsledky učení vyspecifikované pro modul "řízení týmu ve stavebnictví",

Rámeček 3: Kurikula zabývající se řízením týmů ve stavebnictví v modulu na vysoké úrovni

Tato jednotka se týká identifikování zdrojů týmu, které jsou potřebné pro uskutečnění konkrétního projektu, a jak budou mít tyto důležité faktory dopad na váš výběr členů týmu.

Budete:

- vybírat projektový tým podle smluvních a statutárních pravidel a uznávaných postupů v odvětví;
- schopni prokázat znalosti pracovní kultury a praktiky odvětví a jak v rámci těchto praktik umíte chápat potřeby a motivace lidí;
- mít aktivní znalosti týkající se náboru a udržení zaměstnanců;
- schvalovat požadovanou práci ve vaší oblasti působení a zajišťovat, že práce je přidělena vhodným osobám;
- předvést, jak budete monitorovat a motivovat jednotlivce, prokazovat znalosti formálních hodnotících systémů a přezkoumávat a aktualizovat plány práce ve vaší oblasti působení;
- umět rozpoznat zainteresované strany a ustavit s nimi a vašimi kolegy pracovní vztahy. Budete se s nimi radit o klíčových rozhodnutích, naplňovat uzavřené smlouvy, bez odkladu je informovat o vzniklých potížích a řešit spory mezi nimi;
- prokážete, že monitorujete a zjišťujete efektivnost pracovních vztahů.

Zdroj: Evropská komise (2011, s. 23-24).

⁶ Podrobnou diskusi o alternativních přístupech je možné dohledat u Erpenbecka a von Rosenstiela, 2003.

2.1.5. Přesný popis hodnocení a standardů

Podrobné popisy hodnocení upřesňují metody a kritéria, na kterých hodnocení stojí. Tato kritéria, která využívají formulace výsledků učení, jsou často stanovena jako prahové hodnoty, které musí být kandidátem dosaženy. Hodnoticí standardy a kritéria jsou podrobnější než kvalifikační standardy a kurikula v tom smyslu, že musí učícímu se popsat požadavky naprosto přesně. Tyto požadavky obvykle pomáhají sumativnímu hodnocení na konci procesu učení, ale také podporují směřování formativního hodnocení, které probíhá v průběhu celého procesu učení⁷.

Tabulka 2: Výsledky učení v kvalifikačním modulu "Komunikovat v obchodním prostředí", UK-Anglie (výťah, tři z osmi oblastí předpokládaných výsledků učení)

Výsledky učení Učící se bude:	Hodnoticí kritéria Učící se umí:
rozumět účelu plánování komunikace	1.1 vysvětlit výhody toho, že zná účel komunikace (...) 1.4 popsat různé metody komunikace a uvést, kdy je použít
chápat, jak komunikovat písemně	2.1 nalézt relevantní zdroje informací, které mohou být využity při přípravě písemné komunikace (...) 2.11 popsat organizační postupy pro uchovávání a zařazování písemné komunikace
být schopen komunikovat verbálně	7.1 jasně a přesně prezentovat informace a myšlenky ostatním (...) 7.6 shrnout verbální komunikaci a ujistit se, že byla pochopena správným způsobem

Zdroj: *Everything you need to know about your nvq.course.co.uk: NVQ courses in Business management:* <http://www.nvqcourse.co.uk/business-management.html>

Hodnoticí standardy hrají klíčovou roli při rozhodování o směřování metody výsledků učení. Tabulka 2 ukazuje vztah mezi výsledky učení vytvořenými pro kvalifikační modul a výsledky

⁷ Cílem sumativního hodnocení je porovnat, co se student naučil s tím, co stanoví standard nebo referenční kritérium (benchmark). S tím kontrastuje formativní hodnocení, jehož účelem je sledovat, jak se student učí, a poskytovat tak zpětnou vazbu jak učitelům k zlepšení výuky, tak studentům ke zlepšení osvojování znalostí a dovedností. Formativní hodnocení pomáhá studentům rozpoznávat jejich silné a slabé stránky a pomáhá učitelům podporovat pokrok studentů. Výsledky učení by měly být formulovány tak, aby podporovaly také formativní hodnocení. Tomuto bodu se věnuje Část III této příručky.

učení pro jejich příslušná hodnotící kritéria. Popisy hodnocení také mohou naznačovat, jak známkovat, neboť mohou indikovat u naučené látky různou úroveň složitosti či pokročilosti.

KAPITOLA 3

3. Vnímaná přidaná hodnota výsledků učení

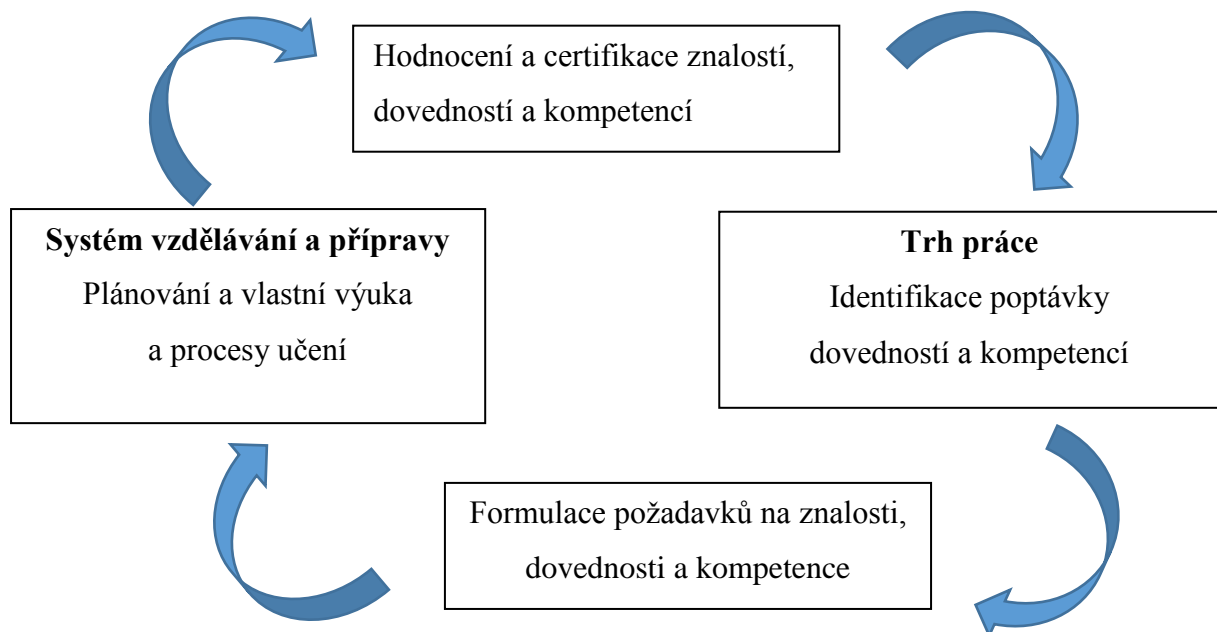
Jak bylo nastíněno v předchozích kapitolách, výsledky učení jsou vnímány jako přidaná hodnota z několika důvodů. Nicméně tyto nejsou zaručené, protože jakýkoli přínos nakonec závisí na způsobu, jakým jsou výsledky učení pochopeny, definovány, formulovány a použity.

Různá použití budou klást důraz na různé přínosy:

- a) pro učícího se: formulace výsledků učení objasňují, co se od učícího se očekává, že bude znát, schopen vykonávat a rozumět po ukončení učební sekvence, modulu, programu či po získání kvalifikace. Pomáhají při počátečním výběru cesty vzdělávání, praktické přípravy a/nebo učení; pomáhají směřovat vlastní proces učení; a také ujasňují, co lze očekávat při hodnocení. Aby měly formulace výsledků učení pro učící se význam, musí být viditelné nejen v (psaných) standardech kvalifikací a popisech vzdělávacích programů. Jejich viditelnost v praxi, a to jak během procesu vyučování a učení, tak v pravidlech hodnocení, je velmi důležitá a rozhoduje, zda přidávají hodnotu jednotlivému učícímu se, či nikoli;
- b) pro učitele/instruktora: metoda výsledků učení napomáhá ve směřování výuky, při výběru metod a podporuje proces učení. Výsledky učení jsou díky svému zaměření na úroveň a požadavky učení zcela zásadní při prosazování systematictější reflexe kritérií a metod hodnocení. Tyto se navzájem ovlivňují a napomáhají procesu učení;
- c) pro hodnotitele: metoda výsledků učení podporuje hodnocení, protože ujasňuje kritéria výkonu, úspěchu či nezdaru. Přestože jsou výsledky učení často spojovány se sumativním hodnocením, mohou během procesu učení napomáhat také hodnocení formativnímu;
- d) pro instituce vzdělávání či praktické přípravy: výsledky učení jsou důležitým nástrojem pro plánování a vnitřní i vnější diskusi. Z tohoto pohledu výsledky učení pomáhají vymezovat účel a směřování kurzu, programu nebo kvalifikace, a ujasňují, jaký mají vztah k dalším kurzům/programům a kvalifikacím a/nebo jak se s nimi překrývají. Výsledky učení mohou poskytovat důležitý referenční bod pro zajišťování kvality; rozdíl mezi zamýšlenými a skutečnými výsledky učení, který je identifikován při hodnocení, je důležitým podkladem pro stálý přezkum a rozvoj, jež se od vzdělávacích institucí očekává. Kultura učení v instituci se může při zaměření na učícího se měnit;

e) pro společnost a trh práce: výsledky učení nabízejí společný jazyk, který umožňuje různým zainteresovaným stranám ve vzdělávání a přípravě, ale také na trhu práce a ve společnosti jako takové si ujasnit, jaké dovednosti jsou potřebné a jak na tyto potřeby relevantně reagovat. Systematické využívání výsledků učení umožňuje systematické přezkoumávání kvality a relevantnosti vzdělávání a přípravy, přičemž se důraz klade na vztah mezi zamýšlenými a skutečně dosaženými výsledky učení. Definování výsledků učení vyžaduje systematickou reflexi vývoje na trhu práce spolu s úvahou, jak je tento vývoj v rovnováze s potřebami vzdělávacího systému i učitelů, aby bylo podporováno vzdělávání, příprava a učení. Počáteční definování a kontinuální revize a obnova vzdělávání a přípravy jsou závislé na tzv. "smyčce zpětné vazby", kdy záměry vyjádřené vzdělávacím systémem čelí neustálým výzvám ze strany trhu práce a společnosti. Smyčka zpětné vazby ukazující na vzájemné působení vzdělávání a trhu práce⁸ je znázorněna na obrázku 1.

Obr. 1: Smyčka zpětné vazby mezi vzděláváním/přípravou a trhem práce



Zdroj: Cedefop, 2013

⁸Kvalifikace založené na výsledcích učení nebývají výlučně postaveny na informacích z trhu práce. Důležité informace z trhu práce obvykle bývají kombinovány s podněty od dalších zainteresovaných stran, například bývají propojeny se širšími záměry, jako jsou občanství, demokracie atd.

V posledních letech je na výsledky učení stále více nahlíženo jako na způsob, jak zvyšovat celkovou transparentnost kvalifikací a snižovat bariéry při přestupu a postupu napříč hranicemi institucí i států. Toto sociální a/nebo politické hledisko někteří považují za způsob, jak zvýšit odpovědnost vzdělávacích institucí, protože umožňují externím zainteresovaným aktérům posoudit, co opravdu tyto instituce nabízejí a poskytují.

Toto vše ukazuje, že výsledky učení nejsou politicky neutrálním nástrojem, ale mohou být použity k různým účelům⁹. Přestože argumenty ve prospěch výsledků učení jsou silné, neměla by tato metoda nikdy fungovat izolovaně. Učitelé a instruktoři musí být schopni výsledky učení interpretovat a používat v prostředích, která jsou výhodná pro samotné učící se. Proto tato příručka zdůrazňuje potřebu propojit formulace výsledků učení, výuku, učení a hodnocení. Bez takového propojení formulované záměry nebudou převedeny do konkrétních výsledků.

⁹ Viz Kapitulu 5, kde jsou diskutována možná omezení této metody.

ČÁST II. VÝSLEDKY UČENÍ: PŘÍLEŽITOSTI A DILEMATA

Tato část příručky nabízí podrobnější diskusi k jednotlivým stránkám, které se týkají definování, formulování a používání výsledků učení. Začíná u definice konceptu (Kapitola 3) a snaží se objasnit některé výzvy a příležitosti při formulování výsledků učení (Kapitola 4). Část končí představením kritiky často se objevující při používání výsledků učení (Kapitola 5).

KAPITOLA 4

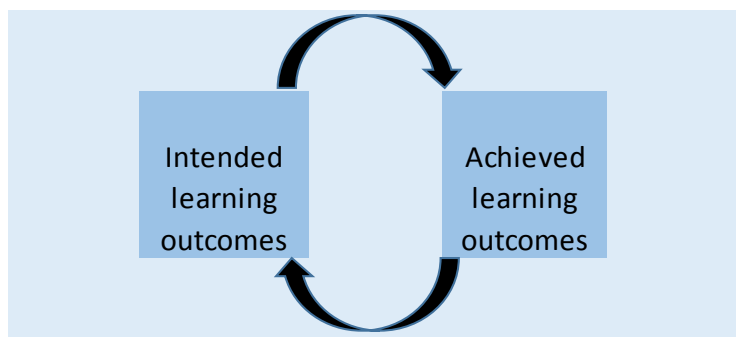
4. Definování výsledků učení

Termín "výsledky učení" je stále více vrostlý do slovníku politik vzdělávání a přípravy napříč Evropou (Prøitz, 2014). Cedefop (2014) nabízí dvě vzájemně se doplňující definice tohoto konceptu:

- (a) výsledky učení se definují jako formulace toho, co učící se zná, čemu rozumí a je schopen vykonávat po dokončení procesu učení, které jsou vyjádřeny znalostmi, dovednostmi a kompetencí (Cedefop, 2014 s. 74);
- (b) výsledky učení se definují jako sada znalostí, dovedností a/nebo kompetencí, které jedinec dosáhl a/nebo je schopen předvést po ukončení procesu formálního, neformálního nebo informálního učení (Cedefop, 2014, s. 73).

Vztah mezi těmito definicemi lze vyjádřit jako smyčku, ve které interakce mezi tím, co je zamýšleno a co bylo skutečně dosaženo, neustále uvádí v pohyb proces zlepšování.

Obr. 2: Vztah mezi zamýšlenými (intended) a skutečně dosaženými (achieved) výsledky učení



Zdroj: Cedefop.

Definice a popisy výsledků učení tak, jak se používají v kvalifikačních rámcích, kvalifikačních standardech a kurikulích, jsou formulace a vyjádření záměrů. Nejsou to skutečné výsledky učení, ale žádoucí cíle. Dosažené výsledky učení mohou být rozpoznány až po ukončení procesu učení, a to při hodnocení a předvedení dosažených výsledků učení ve skutečném životě, například v práci. Konzistentní aplikace výsledků učení vyžaduje neustálý dialog mezi zamýšlenými a skutečnými výsledky, čímž se vylepšují očekávání (zamýšlené výsledky učení), jež jsou založená na skutečně dosažených výsledcích. Pro úspěšné uplatnění (a pro neustálé revidování a obnovování metody výsledků učení) je naprosto zásadní dialog mezi světy

vzdělávání a práce a společností jako takovou. Tabulka 3 ukazuje některé nejdůležitější rozdíly mezi zamýšlenými a dosaženými výsledky učení:

Tabulka 3: Vztah mezi zamýšlenými a skutečně dosaženými výsledky učení

Zamýšlené výsledky učení	Dosažené výsledky učení
se vztahují k zásadám a konceptům	se vztahují k teorii a praxi
mohou být pozorovány: deskriptory národního rámce kvalifikací, kurikula, popisy kvalifikací, standardy	mohou být pozorovány, ale spíše jsou výsledkem přípravy a procesu hodnocení
mají formální význam	mají praktický význam
lidé, kteří výsledky učení vyvíjejí, definují jejich tvar. Tito lidé jsou odborníci ve formulování všeobecných výsledků učení. Zahrnují výzkumníky, specialisty v národních či regionálních vzdělávacích úřadech	lidé, kteří výsledky učení vyvíjejí, definují jejich obsah. Tito lidé jsou odborníci, kteří definují výsledky učení v konkrétních oborech či povoláních. Zahrnují odborníky z praxe, učitele, sociální partnery, zástupce průmyslových sektorů
Rovnováha a porovnatelnost zamýšleného a dosaženého lze zajistit v případě, pokud fungují a pracují dohromady. Takto je dosažena pružnost a přizpůsobivost výsledků učení, a také je zajištěno naplnění různých cílů jejich používání.	

Zdroj: Cedefop.

4.1. Kompetence

Zaměření na skutečně dosažené výsledky učení se přibližuje konceptu kompetence, jak ho definuje Cedefop, tj. jako "schopnost adekvátně používat výsledky učení v definovaném kontextu (vzdělávání, příprava, práce, profesní rozvoj)" (Cedefop, 2014, s. 47).

Kompetenci můžeme chápat jako skutečně dosažené výsledky učení, které jsou potvrzené schopností učícího se používat samostatně znalosti a dovednosti v praxi, společnosti a práci. Výsledky učení jsou potvrzené jejich vztahem ke kompetencím (Cedefop, 2012, s. 35). Zatímco se pojem kompetence hojně v Evropě používá a v několika zemích nahrazuje pojem výsledky učení, existuje řada definic a interpretací, které jsou matoucí při mezinárodním používání. Definice uvedená v doporučení o EQF z r. 2008 je určitým kompromisem směřujícím ke společnému přístupu: "Kompetence je prokázaná schopnost používat znalosti, dovednosti a osobnostní, sociální a/nebo metodologické schopnosti v pracovních či studijních situacích a v profesním a osobnostním rozvoji" (Evropský parlament a Rada EU, 2008, s. 4).

Pokud země používají termín kvalifikace založené na kompetencích, obvykle tím zdůrazňují roli kontextu učení (a práce) a jeho vliv na přerod od zamýšlených do skutečně dosažených výsledků učení. "Kontext učení či práce má silný vliv na široké spektrum výsledků učení, které jsou považovány za důležité, na interakci mezi nimi, na způsob, jak se učící učí, na hodnocení a zejména na hodnotu dané kvalifikace v oboru. Kvalifikace založené na kompetencích proto stanoví, že osoba je kvalifikovaná pracovat v určitém oboru či povolání. Kompetenční přístup je úzce spojen s pohledem na jednotlivce jako na (potenciální) pracovní sílu a se závazkem optimalizovat efektivitu jedince v práci. Naproti tomu termín výsledky učení může také zahrnovat všeobecné znalosti a etické, kulturní a sociální dovednosti, které přesahují potřeby trhu práce. Některé typy výsledků učení nesplňují požadavek specifikace souvislostí. Z tohoto důvodu je důležité považovat definování výsledků učení jako klíčový krok pro definování kvalifikací založených na kompetenci. Jinými slovy, kvalifikace založené na kompetenci jsou příkladem, jak se využívají postupy založené na výsledcích učení" (Evropská komise, 2011, s. 12-13).

4.2. Záměry a cíle učení

S výše zmíněnými koncepty jsou spojeny i termíny záměry učení (*learning aims*) a cíle učení (*learning objectives*). Tyto jsou někdy zaměňovány, což může být matoucí. Kennedy a kol. (2006, s. 5) chápe záměry učení a cíle učení následujícím způsobem: záměr učení je "široké sdělení úmyslu výuky, tj. ukazuje, co učitel zamýšlí obsáhnout v bloku učení. Záměry jsou obvykle formulovány z pohledu učitele a ukazují všeobecný obsah a směr [programu]"; cíl učení (*learning objective*) je "obvykle konkrétní vyjádření úmyslu výuky, tj. ukazuje jednu specifickou oblast, kterou učitel zamýšlí obsáhnout v bloku učení" (Kennedy a kol., 2006, s. 5). Popsaný posun k určitějším vyjádřením učení založených na výsledcích podporují mnohé teoretické postoje. Meyer (1997) nabízí podrobný vhled do evoluce tohoto výzkumu a zdůrazňuje, že termín cíl učení pochází z první poloviny 20. stol. (Bobbit, 1918; Tyler, 1949) a jednoznačně směřuje k upřesnění úmyslů učitelů. Termín výsledky učení pochází ze 70. let 20. stol. a naznačuje přístup více zaměřený na učícího se. Rozdíl mezi cíly a výsledky se také odráží v rozdílu mezi "produktivním" a "procesním" modelem pro tvorbu kurikula. Tyler (1949) předkládá jeden z prvních racionálních modelů kurikula, který se také nazývá "prostředek-cíl" (*means-end*), neboli "produktivní" model. Pozornost je velmi soustředěna na definování přesných a pozorovatelných výsledků výuky, což je do jisté míry ovlivněno behaviourismem (viz také kapitola 4). Stenhouse (1975) si klade otázku, zda by kurikulum a pedagogika neměly být směřovány jinou logikou, než je model "prostředek-cíl". Podle něj by model neměl začínat

s behaviouristickými záměry, ale měl by se soustředit na učícího se, na proces učení a na podmínky vyučování a učení, které by měly být vytvořeny.

Toto napětí mezi "produktovým" a "procesním" modelem a přístupem stále ještě ovlivňuje debatu o výsledcích učení a jejich užití. Problém je částečně v tom, že učitelům, kteří pracují s výsledky učení, není tento rozdíl jasně vysvětlen. Zatímco toto téma dobře popisuje odborná literatura, metodické materiály vytvořené v posledních letech se tomuto napětí nevěnují. Praktickým důsledkem tohoto je, že nejsou jasně sdělovány dostupné možnosti.

KAPITOLA 5

5. Formulování výsledků učení: Jak zachytit pokrok a složitost v učení?

Výsledky učení lze chápat jako metodu, která může být využívána v různých podmínkách (pro účely vzdělávací politiky, vyučování a učení) a může se jim přizpůsobit. Dá se říci, že není jeden správný či výstižný způsob, jak k nim přistupovat. Termín obsahuje řadu původních i přenesených významů, a to právě proto, že se využívá v různých souvislostech (Cedefop, 2009). Nicméně, jak je naznačeno v kapitole 4, koncepční základ pro definici výsledků učení může přímo ovlivnit charakter a kvalitu procesu učení jednotlivce.

5.1. Výsledky učení a pokrok v učení

Metodická příručka EQF o používání výsledků učení (Evropská komise, 2011, p. 8) říká, že definování a formulování výsledků učení odkazuje na taxonomie učení, které jsou založeny na hierarchii koncepčních etap procesů učení, k jejichž popisu mohou být výsledky učení využity¹⁰. Ve světě zaměstnanosti procesy definující standardy povolání¹¹ jsou založeny na explicitně vyjádřených prvcích profesních činností. Podobají se výsledkům učení. Teorie společenství praxe (communities of practice) (Lave a Wenger, 1998) například vyžaduje jasné porozumění tomu, co bude naučeno a jak toho co nejlépe dosáhnout. Při používání této teorie jsou poznávání, osobní růst a profesní rozvoj podpořeny jasnými formulacemi výsledků učení, které se od pracujících a učících se očekávají.

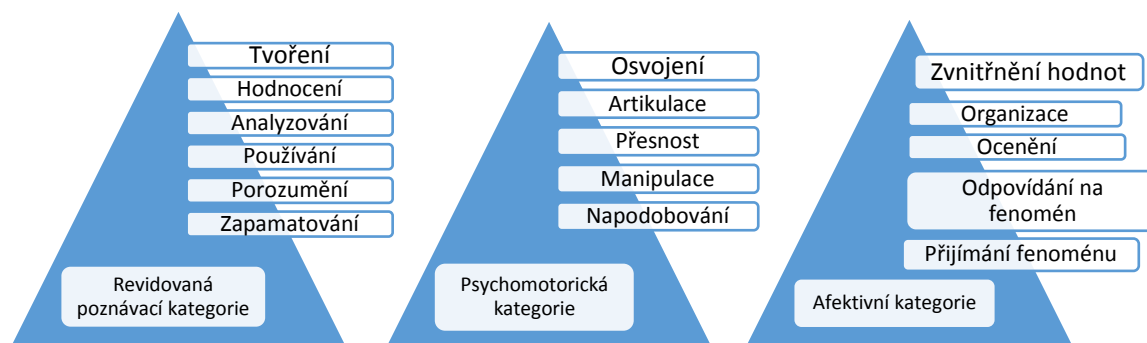
Mezi nejvýznamější teoretické vlivy ovlivňující uvažování o výsledcích učení a postupu patří Bloomova taxonomie. Původní verze Bloomovy taxonomie (Bloom a kol., 1956) stanoví hierarchickou kategorizaci poznávání začínající u jednoduchých dovedností (znalost a porozumění) a pokračující ke stále složitějším dovednostem (aplikace, analýza, syntéza a hodnocení konceptů, procesů, postupů a zásad). Anderson a kol. (2001) revidoval poznávací kategorii taxonomie tak, že pozměnil některá slova a/nebo jejich tvary (znalost byla změněna na zapamatování, pochopení na porozumění) a zasadil syntézu (tvorbu) nad hodnocení do nejvyššího řádu komplexnosti. Druhé uvedení taxonomie (Bloom a kol., 1964) stanoví hierarchii učení pro afektivní kategorii, která začíná u základní úrovně (přijímání, odpovídání) a pokračuje ve složitějších úrovních (ocenění, organizace, charakterizace hodnotou nebo hodnotový soubor). Další vývoj uvedl hierarchii psychomotorické kategorie (dovedností), která

¹⁰ Viz experimentální učení (Kolb, 1984); a konstruktivistické teorie zavedené Vygotským (zóny blízkého rozvoje) (Vygotsky, 1978).

¹¹ Jako jsou funkční analýzy zaměstnání v rámci povolání (Mansfield a Mitchell, 1996).

začíná u napodobování a pokračuje přes manipulační přesnost až k přesnému vyjádření (artikulaci) a přirozenosti. Tyto tři hierarchie ukazuje obrázek 3.

Obr. 3: Bloomova taxonomie: poznávací, psychomotorické a afektivní kategorie



Zdroj: Bloom a kol. (1956); Dave (1970); Anderson a kol. (2001).

Tento přístup čelí různým kritikám. Bereiter a Scardamalia tvrdí, že "...o znalostech potřebujeme přemýšlet tak, že nám umožňují být dost jasní a určití v tom, čeho se snažíme dosáhnout, což by nemělo vést k omezení znalostí na položkovatelné předměty v mysli..." (Bereiter a Scardamalia, 2005, s. 12-13). Říkají, že hloubka a soudržnost znalostí v rozvoji odbornosti vyžaduje "...dostat se pod povrch a spojit hlouběji uložené vzory a zásady, které dávají smysl a podporují inteligentní jednání..." (Bereiter and Scardamalia, 2005, s. 10). Zahrnutí stále složitějších sloves ve třech hierarchiích, z nichž jsou některé zaměřené na proces, může snad zabránit takové omezené předpojatosti při používání výsledků učení, což dokazuje řada taxonomií, které (částečně) reagují na Blooma.

5.2. Alternativní taxonomie a možný dopad na definování a formulování výsledků učení

V posledních dvou desetiletích se objevily dvě alternativní taxonomie výsledků učení, které mají hlubší kořeny v konstruktivistických teoriích. První je Dreyfusova taxonomie, která u učícího se popisuje pokrok od "nováčka k znalci".

- Nováčky se vyznačují neúplným pochopením a přistupují k úkolům mechanicky. Proto potřebují dohled.
- Pokročilí začátečníci mívají pracovní porozumění konceptům. Mají tendenci vnímat činnosti jako sérii kroků. Pokročilí začátečníci jsou schopni dokončit jednoduché úkoly bez dohledu.
- Způsobili učící se jsou schopni pochopit souvislosti. Dokončí práci samostatně a na akceptovatelné úrovni.
- Zdatní učící se mají hluboké porozumění a jsou schopni přistupovat k úkolům a činnostem celostně. Jsou trvale schopni dosahovat vysokého standardu.
- Znalci mívají směrodatné, hluboké a celostní porozumění problematice. Jsou schopni se vypořádávat s rutinními záležitostmi intuitivně a jsou schopni rozšiřovat stávající výklady. Trvale dosahují vynikajících výkonů.

Zdroj: Dreyfus, 1981; Dreyfus a Dreyfus, 1986.

Z tohoto základu se vyvinula důležitá výzkumná tradice, včetně rozvoje "situovaného učení" (Lave a Wenger, 1998). Ukazuje to, jak zvyšující se složitost učení je vnitřně spojena s kontextem a podmínkami. To podtrhuje klíčovou roli, kterou hraje kontext při formulování výsledků učení a zdůrazňuje poznámku v kapitole 2, totiž, že výsledky učení musí koexistovat se vstupními faktory včetně podmínek a situací, v kterých k učení dochází.

SOLO (*structure of observed learning outcomes*, čili struktura pozorovaných výsledků učení) taxonomie popisuje podobně postupně narůstající složitost úrovní porozumění (Biggs a Collis, 1982; Biggs, 1999; 2014). Porozumění je v SOLO taxonomii popsáno jako zvyšování v počtu a složitosti spojení, která učící se dělá při pokroku od nízkých k vysokým úrovním kompetence. Učení je utvářeno předchozí znalostí, záměry a strategiemi učení, ale i mylnými představami. Pozornost je věnována hloubce a kvalitě porozumění, spíše než kvantitě informací.

Tabulka 4: Struktura pozorovaných výsledků učení (SOLO)

Úrovně pozorovatelného porozumění	Etapy učení	Orientační sloveso
Úroveň s rozšířeným obsahem: vytváří a zachycuje pojmy na úrovni vyšší, než na jaké bylo probíráno během procesu vyučování a učení. Umí generalizovat v nových oblastech.	Kvalitativní etapa	Teoretizovat, generalizovat, hypotézy, produkovat. vytvářet, reflektovat,
Úroveň vztahová: prokazuje schopnost souhry mezi fakty a teorií, činností a účelem. Rozumí různým prvkům, které jsou koncepčně propojeny. Umí aplikovat určité pojetí na známé problémy a pracovní situace.		Srovnávat, uvádět protiklad, vysvětlit příčiny, integrovat, analyzovat, připodobnit, aplikovat.
Úroveň vícestrukturální: prokazuje porozumění hranicím, ale nikoli systémům. Porozumění několika prvkům, ale nikoli těm nenápadným. Neorganizovaný souhrn myšlenek a pojmů o daném tématu/problému. V seznamu jsou nepatřičné položky.		Vypočítat, klasifikovat, popsat, vyčíslit, kombinovat, provádět algoritmy.
Úroveň jednostrukturální: konkrétní, minimální porozumění oblasti, ve složitém případě se soustředí na jeden koncepční problém.		Rozpoznat, zapamatovat, provádět jednoduché postupy.
Úroveň přestructurní: není prokázáno žádné porozumění.	Kvantitativní etapa	Neporozumět (být mimo).

Zdroj: Přizpůsobeno z Biggs (1999).

5.3. Behaviouristická předpojatost

Proti posunu směrem k výsledkům učení existuje tendence (např. Campbell, 2014), která by se dala vyjádřit jako negativně vnímaná behaviouristická předpojatost. Podle této kritiky existuje u metody výsledků učení riziko, že se vnucováním jednoduchého paradigmatu učení založeného na podnětu a odpovědi, kde jsou důležité pouze pozorovatelné a měřitelné výsledky, omezí bohatost učení. Toto podle kritiků předpokládá lineární a příliš jednoduchý proces učení, kde komplexní činnostní slovesa (jako pochopit) by měla být vynechána a nahrazena termíny s užším významem a jasnými hranicemi. Tuto kritiku také opakuje Allais (2012; 2014) s tím, že se se znalostí zachází " ... jako s informací, jež může být rozdělena na malé kousky, které mohou být vybírány a kombinovány podle libosti..." (Allais, 2014, s. 39). Domnívá se, že tento přístup "ignoruje míru, s jakou jsou znalosti organizovány v hierarchizovaných koncepčních vztazích, a tím i hodnotu takových znalostí" (Allais, 2014, s. 39) a nerespektuje podmínky, v kterých

jsou znalosti získávány. Jiní (např. Dobbins, 2014) naproti tomu argumentují proti předpokladu, že by posun k výsledkům učení znamenal automaticky zjednodušení. Výsledky učení se mohou právě naopak zaměřit na široké spektrum znalostí, dovedností a kompetencí. Zatímco některé mohou mít charakter behaviorální (používání konkrétního nástroje pro konkrétní účel), jiné v sobě zahrnují složitější a nejednoznačné procesy (spojené s kritickým hodnocením argumentů, jež podporují rozhodnutí o příslušném opatření politiky) (Dobbins, 2014, s. 2).

Biggs (1999; 2014) dále rozvádí tento bod a říká, že v pojetí výsledků učení a v hodnoticích úkolech mají učitelé svobodu používat slovesa s otevřeným významem, jako "navrhnout", "tvořit", "hypotetizovat", "odrážet" atd. Klíčová otázka je tedy v tom, jak definovat a používat výsledky učení, aby se zároveň zabránilo nežádoucímu zjednodušení, které je spojováno s behaviourismem. V předchozích kapitolách této příručky (např. v oddíle 3.2) jsme varovali před používáním široce významových pojmů, jako "pochopit" a "ocenit" a doporučili jsme je nahradit pojmy jako "popsat", "formulovat" a "rozpoznat". Biggs je proti tomuto doporučení, neboť tvrdí, že na pokročilé úrovni vhodnějšími slovesy pro výsledky učení by mohly být "hypotetizovat", "odrážet" a používat je v nových doménách nebo problémech. Tyto výsledky učení vyššího řádu vyžadují úkoly s otevřeným koncem, aby umožnily objevující se a nezamýšlené výsledky (Hussey a Smith, 2008). Z toho můžeme vyvodit, že komplexní slovesa, jako "porozumět" budou středobodem většiny dovedností a činností, neboť tvoří součást definic výsledků učení, jak vysvětleno výše. Výsledky učení mohou pomoci učícím se upřesnit, jak budou pracovat na svém porozumění a jak toto odráží různé úrovně porozumění.

KAPITOLA 6

6. Zpochybňování přidané hodnoty výsledků učení

Ne každý věří v přidanou hodnotu výsledků učení. Několik vědců kritizovalo koncepční základ této metody a zpochybnilo její praktické a politické důsledky. Můžeme rozlišit dvě hlavní linie kritiky: koncepční a (částečně) ideologickou, a technickou a praktickou. Zatímco první linie kritiky zpochybňuje metodu jako takovou, druhá linie je pragmatičtější a všímá si slabších stránek v jejím současném pojetí a používání. Tato publikace nemůže poskytnout celý přehled výzkumu v oblasti, nicméně tato kapitola se pokusí poukázat na nejdůležitější otázky, které se v současnosti řeší a debatují.

6.1. Výsledky učení jako přílišné zjednodušení vzdělávání a přípravy

Allais (2014) vystupuje jako hlasitý zástupce koncepční a (částečně) ideologické kritiky¹². Na základě zkušeností z Jižní Afriky a Spojeného království zpochybňuje přidanou hodnotu výsledků učení, neboť dle jejího názoru potenciálně podkopávají rozvoj vysoce kvalitního vzdělávání a učení. Soustředí se v těchto zemích na roli kvalifikačních rámců, kterou považuje za neúspěšnou. Ve svých příspěvcích uvádí, že posun k výsledkům učení může zabraňovat procesu učení a omezovat ho a může vést k "zhloupnutí", tj. přílišnému zjednodušení vyučování a hodnocení. Proces učení, který vždy probíhá v souvislostech, může být poškozen, pokud jsou zavedeny příliš konkrétní a specifické formulace. Říká, že zaměření na pozorovatelné a hodnotitelné výsledky nás vrací do behaviouristické tradice, která se snaží snížit komplexní (osobní a sociální) procesy učení na měřitelné a ohraničené objekty. Tato tradice podle Allais předpokládá, že učící se je pasivní a (výhradně) reaguje na podněty zvenčí (Schuman a Ritchie, 1996). Soustředí se na "formování podmínkami" a na "posilování" jednotlivců a pozornost se věnuje vnější změně chování. Kritici zdůrazňují, že tento pohled má dalekosáhlé následky, neboť vyžaduje, aby výsledky byly popsány velmi detailně, jednoznačně, počítatelně, uzavřeně a měřitelně. Tento přístup je podle nich v základním rozporu s liberální tradicí zejména ve vysokoškolském vzdělávání, které zdůrazňuje otevřený charakter učení (jako podmínku pro výzkum a inovace). Kritika výsledků učení posílila a získala politickou podporu napříč Evropou. Posun k výsledkům učení je některými vnímán jako ztělesnění neoliberalistické trhem poháněné filosofie, jejíž příkladem může být rychlý nárůst národních rámců kvalifikací. Tento nárůst je považován za "*policy hype*", tedy jakýsi politický trik, který je hrozbou vysoce kvalitnímu vzdělávání a přípravě. Někteří vědci (Meyer, 1997; Biggs, 1999) nezpochybňují

¹² O'Brien a Brancaloneone (2011, s. 8) projednávají gnozeologickou a pedagogickou platnost metody výsledků učení tím, že ukazují na mezeru mezi konceptuálním původem a zamýšlenou činností.

celkovou relevanci a užitečnost výsledků učení, ale položili otázky týkající se konkrétních stránek této metody. Zatímco se věnují stejným otázkám, jak uvedeny výše, jejich příspěvky hledají způsoby, jak zlepšit dosavadní praxi.

6.2. Věnování se nedokonalostem výsledků učení

Mohou se objevovat názory, že výsledky učení brání procesu učení, například pokud se popisuje prahová hodnota příliš omezeně. Také se objevuje názor, že přílišná detailnost a specifická ztěžuje inovativnost a průzkum neočekávaného, jenž se objevuje v každé situaci. Vědci ovlivnění konstruktivismem (např. Hoskins a Deakin Crick, 2010, s. 122) se snaží zavést alternativní přístup založený na porozumění učení jako hluboce souvislostmi propojeného jevu, jenž se nedá oddělit od sociální identity, hodnot a vztahů. Posunuje učícího se do středu procesu učení jako aktivního stavitele znalosti, a ne pouze jako jako pasivního příjemce, který se nejen "přízpůsobuje", ale také "přijímá" znalosti, dovednosti a kompetence, jež jsou založeny na předchozích zkušenostech, duševním uspořádání a přesvědčeních. Podle tohoto myšlenkového směru nemohou být znalosti, dovednosti a kompetence považovány za izolované entity či subjekty bez souvislostí, ale musíme se jimi zabývat v tom kontextu, ve kterém se nalézají (Lave a Wenger, 1991). Důsledkem tohoto prodefinování a používání metody výsledků učení je, že formulace výsledků učení mají být popisné (nikoli nařizující), celostní a definované z pohledu jedince a jeho schopností (Cedefop, 2010; Anthony, 1996). Jsou procesně a kontextově orientované a musí se vyhýbat příliš rigidním formulacím výsledků. Tento otevřený přístup respektuje různorodost jednotlivců a neodmyslitelnou bohatost procesů učení, nicméně v sázce je snižena měřitelnost (Prøitz, 2014).

Jeden směr výzkumu (Biggs, 1999; Biggs a Tang, 2007) zdůrazňuje důležitost propojit formulace výsledků učení s vyučovací a osvojovací praxí, a také s hodnoticími úkoly. Možný dopad metody výsledků učení závisí právě na tomto propojení, neboť jak Biggs a Tang říkají: "konstruktivní propojení odráží fakt, že činnost učení v zamýšlených výsledcích, která je vyjádřena slovesem, potřebuje být aktivována v procesu výuky a učení, pokud má být výsledek dosažen, a v hodnoticím úkolu je třeba ověřit, že výsledek byl dosažen" (Biggs a Tang, 2007, s. 52). Tento přístup vyžaduje, aby se s výsledky učení zacházelo jako s otevřenými: "Oproti některému vzdělávání založenému na výsledcích není konstruktivně propojené vyučování uzavřená smyčka, která by se soustředila pouze na předurčeném. Používáme formulace výsledků a otevřené hodnoticí úkoly, které umožňují nezamýšlené, ale žádoucí výsledky" (Biggs a Tang, 2007, p. 53).

6.3. Výsledky učení a řízení

V reakci na rychlé rozšíření rámců kvalifikací založených na výsledcích učení v Evropě i jinde několik autorů zpochybnilo vztah mezi výsledky učení a řízením (ovládáním) vzdělávání a přípravy (Bohlinger, 2012; Lassnigg, 2012; Hussey a Smith, 2003). Souhlasí, že výsledky učení mohou mít důležitý pedagogický vliv, ovšem jejich dopad na vytváření politik a řízení se zdá přehnaný. Lassnigg (2012, s. 303) poukazuje na to, že většina výzkumu se věnuje pedagogice a jen malá část literatury se zaměřuje na úroveň politik a řízení a že v evropské politice důraz kladený na opatření, jež souvisí se zaváděním Evropského rámce kvalifikací (EQF), přivádí pozornost k výsledkům učení právě na úrovni politik.

Existují známky toho (Cedefop, 2016), že národní rámce kvalifikací založené na výsledcích učení hrají stále důležitější roli "měřítka" při revizích a obnovách národních kvalifikací. Stoupající počet zemí uvádí, že používají rámce k ověření konzistentnosti kvalifikací ve snaze ujasnit úroveň, vyhnout se překryvům a podpořit propojení a možnost postupu. Toto vše je založené na předpokladu, že deskriptory výsledků učení vytvořené pro různé účely jsou propojené a je potřeba je vnímat jako celek. Funkce metody výsledků učení není tolik o regulaci, jako o rozvoji společného jazyka, který umožní zainteresovaným stranám a odborníkům v praxi na různých úrovních a v různém kontextu pracovat dohromady a stejným směrem. V některých zemích je toto využívání výsledků učení pro "kalibraci" a přezkum viditelné, ale nedá se říci, že je tomu tak všude v Evropě. Teprve následující léta ukáží, zda se tato řídicí či ovládací funkce uchytí.

Přestože se toto představení kritiky výsledků učení ve výzkumu nedá pokládat za úplné, nabízí vhled do problémů a výzev, které stojí před těmi, kdo jsou odpovědní za definování, formulování a používání výsledků učení. V současnosti se výzkum zaměřuje na zásadní vztah, který se nachází mezi zamýšlenými a skutečně dosaženými výsledky učení. Klíčovou otázkou je, jak artikulované intence učení ovlivňují procesy vyučování, učení a hodnocení a zda tento vliv je pozitivní či negativní.

ČÁST III. ORIENTAČNÍ PRAVIDLA

Třetí část příručky nastiňuje několik orientačních pravidel, která se musí brát v úvahu při definování a formulování výsledků učení (kapitola 6). Tato orientační pravidla vycházející z praxe poskytují referenci těm, kdo pracují s výsledky učení pro různé účely, a zahrnují fáze od definování a formulování přes využívání při výuce až k hodnocení. Jsou doloženy příklady, které ukazují praktické uplatnění této metody. Tato část také ukazuje, jak výsledky učení mohou podpořit evropskou spolupráci ve vzdělávání a přípravě, neboť nastiňuje společné zásady v uvádění výsledků učení, které pak napomohou transparentnosti a srovnatelnosti (kapitola 8).

KAPITOLA 7

7. Základní pravidla týkající se definování a formulování výsledků učení

Přestože výsledky učení napomáhají celkové transparentnosti a ujasňují záměry procesu učení, rozhodně nemají nahradit úvahy o tom, které vstupy jsou v procesu učení nejpřesnější. Výsledky učení by proto měly doplňovat a přidat hodnotu existujícím pohledům, které jsou orientovány na vstupy, ale nikoli je nahradit či být s nimi v rozporu.

7.1 Zásady

Používání výsledků učení představuje určitý pohled a způsob myšlení. Pozornost se věnuje vždy učícímu se (může být žák, student, dítě, dospělý) a tomu, co se očekává, že bude znát, být schopen vykonávat a čemu bude rozumět:

při formulování výsledků učení je učící se vždy v centru zájmu, a to bez ohledu na jejich účel či úroveň detailu,;

je nutné rozlišovat předpokládané a skutečně dosažené výsledky učení. Ty první vyjadřují záměry a očekávání, ty druhé lze zjistit až následně při hodnocení a po předvedení výsledků učení, či při jejich uplatnění v reálném životě, například v práci;

k tomu, aby se zlepšovalo používání metody výsledků učení, je zapotřebí neustálého dialogu (smyčky zpětné vazby) mezi předpokládanými a skutečně dosaženými výsledky učení. Zkušenosti získané při zjišťování skutečně dosažených výsledků učení by měly být používány systematicky k lepšímu formulování předpokládaných výsledků učení, jak jsou například uvedeny v kvalifikačních standardech a kurikulu;

metoda výsledků učení napomáhá jasnějšímu formulování záměrů a lepšímu popisu učení skutečně dosažených výsledků. Nicméně ne všechno učení lze beze zbytku formulovat skrze výsledky učení. Proces učení lze jen málokdy zcela předvídat a popsat, neboť má jak záměrné, tak nezáměrné, žádoucí i nežádoucí výsledky;

výsledky učení musí zůstat otevřeny dalšímu zkoumání a tomu, co ještě nebylo vyjádřeno a vyzkoušeno;

výsledky učení nikdy nefungují izolovaně, ale musí být definovány a formulovány v širokém kontextu při zohlednění vstupů učení. Rovnováha mezi výsledky učení a dalšími aspekty závisí na účelu a na kontextu, ve kterém se objevují;

je třeba se vyhnout kopírování (vyjmout a vložit) výsledků učení odjinud. Samozřejmě je během celého procesu důležité se seznamovat se zkušenostmi jiných, avšak formulace výsledků učení by měly být původní a věrohodné a měly by odrážet konkrétní daný kontext. Definování a

formulování výsledků učení by mělo začít u "čistého listu papíru", vyvíjet se jako neustále opakující se proces a měli by se do něj zapojit všichni členové týmu či aktéři.

Formulování výsledků učení není neosobní činnost, ale vyžaduje neustálé přemýšlení o účelu, o zájmech všech zúčastněných i důsledcích a možných alternativách:

výsledky učení se formulují pro různé účely. Deskriptory používané národními rámci kvalifikací se liší výrazně v úrovni detailu a specifičnosti od formulací v kvalifikačních standardech, vzdělávacích programech, v kurikulárních dokumentech nebo hodnotících standardech. Výsledky učení musí vždy vhodně plnit svůj účel, a toto se musí odrážet v úrovni detailu a zrnitosti i všeobecnosti a specifičnosti;

přestože se výsledky učení pro různé účely v detailu liší, měly by spolu rámce kvalifikací, standardy, profily, kurikula či hodnoticí kritéria souviset a vzájemně se doplňovat;

výsledky učení musí být formulovány takovým způsobem, aby odrážely různé zájmy. Zatímco někteří zaměstnavatelé možná preferují spíše hmatatelné výsledky, které se dají aplikovat v konkrétním pracovním kontextu, ministerstvo pro vzdělávání může preferovat spíše šířeji pojaté výsledky učení, které připravují učící se na široké spektrum pracovních a vzdělávacích příležitostí a výzev;

metody a přístupy založené na výsledcích učení mají různý původ a byly ovlivněny různými myšlenkovými směry. Můžeme pozorovat určité napětí mezi behavioristickou a konstruktivistickou školou (Cedefop, 2016);

zatímco behavioristická tradice klade důraz na výsledky učení jako na prostředek směřující k jasnému cíli a výsledky jsou konečné, pozorovatelné a objektivně měřitelné, konstruktivistický přístup klade důraz na to, aby se výsledky učení zaměřovaly na proces, aby nebyly ohraničené, a omezovala se jejich měřitelnost.

Relevantnost nadefinovaných výsledků učení pro učící se a další uživatele závisí na tom, zda dokáží stanovit a vybalancovat všeobecné znalosti s dovednostmi specifickými pro určité povolání a přenositelnými kompetencemi:

rovnováha mezi všeobecnými předměty, pracovními dovednostmi a přenositelnými kompetencemi je často výsledek dialogu mezi různými aktéry v odborném vzdělávání, doložený v tripartitním dialogu mezi státem, zaměstnavateli a odbory;

výsledky učení je třeba formulovat způsobem, který umožňuje individuální a místní osvojení a interpretaci. Výsledky učení by měly umožňovat různé volby a alternativní cesty učení, jež by odrážely rozdíly mezi jednotlivci a prostředím, ve kterém dochází k učení. Přestože výsledky

učení poskytují učícím se i vzdělávacím institucím důležitý směr, nemají plně předvídat a ovládat proces učení;

příliš detailní a předpisující formulace mohou proces podrývat a mohou vést k přílišnému zjednodušení jak učení, tak hodnocení. Je třeba dobře vyvážit regulaci a autonomii;

musíme být opatrní, aby se s výsledky učení nezacházelo jen jako s kusy informací, které mohou být dle libosti vybírány a spojovány. To může mít za následek přehlédnutí, jak velmi jsou znalosti, dovednosti a kompetence vzájemně propojené a na sobě závislé, a to může vést k zanedbání podmínek, v jakých se získávají;

formulované výsledky učení jsou vytvářeny pro různé účely, avšak stále by se mělo usilovat o to, aby mezi výsledky učení pro rámce kvalifikací, pro kvalifikační standardy, kurikula i popisy hodnocení existoval vztah;

národní rámce kvalifikací definující úroveň výsledků učení (tzv. deskriptory) se využívají jako referenční body, které napomáhají konzistentní interpretaci a použití výsledků učení (kalibrace);

a i když národní rámce kvalifikací (NRK) poskytují dobrý referenční bod pro formulaci výsledků učení, jejich popis na úrovni vzdělávacích programů a kvalifikací se mezi sebou často dost liší. Úlohou deskriptorů v NRK je najít "gravitační střed" vzdělávacího programu nebo kvalifikace, nikoli rigidně trvat na tom, aby všechny položky vyhovovaly určité úrovni NRK.

Jestliže výsledky učení představují způsob myšlení, který je výhodný pro učící se, je tento pohled běžně kombinován s přístupem, který je založený na vstupech.

detailní informace o tom, co a jak se má učit, může být doplněno o předpokládané výsledky učení žáka;

kvalifikace popsané výsledky učení mohou být vystavěné na základě vstupů (jako jsou délka studia, metodika apod.);

hodnocení může využívat jak kritéria založená na vstupech, tak na výsledcích.

7.2. Nadefinování a formulace

Při formulování výsledků učení je důležitá jednoduchost. Příliš detailní a složité formulace výsledků učení zabraňují učícím se, učitelům a hodnotitelům, aby se s nimi ztotožnili:

Určování a formulování výsledků učení je třeba považovat za neustále se opakující proces začínající u celkových záměrů a posunující se postupně ke konkrétním formulacím pro jednotky a hodnocení. Poté, co jsou nadefinovány konkrétní formulace, měly by být zkontrolovány a upraveny celkové záměry. Tento opakující se proces popisuje Soulsby (2009) jako zpětné

vytváření (*designing backwards*), kdy od široce pojatých záměrů institucí se vytvářejí specifická hodnotící kritéria, a kupředu jdoucí realizace (*delivering forwards*), kdy jsou zkušenosti z výuky a hodnocení využity pro směřování a přesměrování široce pojatých záměrů institucí;

při formulování výsledků učení pro kvalifikaci či vzdělávací program, nebo jednotku kvalifikace či kurz je třeba pečlivě uvážit počet použitých formulací. Při přípravě kurzu nebo jednotky se obecně doporučuje omezit počet formulovaných výsledků učení na čtyři až šest; při přípravě celé kvalifikace nebo programu se doporučuje udržovat počet formulací (výroků) co nejnižší. Smyslem toho je určit celkový rozsah a profil, ne vyjmenovat všechny technické detaily (viz rámeček 1);

omezený počet formulací usnadňuje učícímu se ztotožnit se záměry a zaujmout se pro učení; omezený počet formulací usnadňuje učitelům plánovat výuku, zprostředkovat učení a nakonec i provést hodnocení;

při formulování výsledků učení je třeba se soustředit na učícího se a začít s akčním slovesem, které následuje předmět slovesa a výrok specifikující hloubku/šířku učení. Je vhodné zakončit uvedením kontextu, který se může týkat učení, práce nebo dalších relevantních sociálních situací;

výsledek učení by neměl obsahovat více než jedno akční sloveso. To ilustruje tabulka 5.

Tabulka 5: Základní stavba formulací výsledků učení

Základní stavba formulací výsledků učení...			
... by měla být zaměřena na učícího se	... by měla použít akční sloveso signalizující očekávanou úroveň učení.	... by měla uvést předmět a rozsah (hloubku a šířku) očekávaného učení.	... by měla objasnit pracovní nebo společenské souvislosti, ve kterých je kvalifikace relevantní.
Příklady			
Žák (student)...	...představí dle očekávání...	...písemně výsledky analýzy riziktak, aby jiní mohli použít postup a replikovat výsledky.
Učící se...	...dle očekávání rozeznává...	...účinky na životní prostředí...	...chladicích plynů používaných v chladicích systémech.

Zdroj: Cedefop.

Formulace výsledků učení kombinující akční sloveso, předmět a kontext je třeba vyjádřit v horizontálním i vertikálním rozměru.

Vertikální rozměr formulovaného výsledku učení ukazuje úroveň a složitost učení. To obvykle vyžaduje odkaz na explicitní nebo implicitní hierarchii očekávaných či dosažených výsledků učení. EQF je příkladem takové hierarchie, která je ukázána ve sloupcích tabulky 6.

Tabulka 6: Příklad vertikálního rozměru výsledků učení - zvyšující se složitost samostatnosti a odpovědnosti (deskriptory EQF)

	Učí se	Činnost	Předmět	Kontext
EQF úroveň 3	Od učícího se očekává...	nést odpovědnost za	splnění úkolů v práci nebo ve studiu	prizpůsobit své chování okolnostem při řešení problémů
EQF úroveň 4	Od učícího se očekává...	<ul style="list-style-type: none"> ○ schopnost řídit sebe samého ○ dohlížet na ○ nést určitou zodpovědnost ○ hodnotit a zlepšovat 	<ul style="list-style-type: none"> ○ běžnou práci jiných osob ○ v oblastech práce nebo studia 	v rámci pokynů v oblastech práce nebo studia, které jsou obvykle předvídatelné, ale mohou se měnit
EQF úroveň 5	Od učícího se očekává...	<ul style="list-style-type: none"> ○ řídit a kontrolovat ○ posuzovat a rozvíjet 	výkony své i jiných	v pracovních a vzdělávacích činnostech, při nichž dochází k nepředvídatelným změnám

Zdroj: Evropský parlament; Rada EU (2008).

Kvalifikační rámce založené na výsledcích učení, jak je popsáno v tabulce 6, posunují pozornost od tradičního uspořádání do úrovně podle institučních kategorií založených na předpojatých představách institučních hierarchií k uspořádání, které je založené na zamýšlených a očekávaných znalostech, dovednostech a kompetencích. To například znamená, že odborné kvalifikace mohou být v zásadě udělovány na všech úrovních, včetně osmé úrovně EQF.

Úrovně založené na výsledcích učení mohou být užívány jako měřítko, které napomůže konzistenci napříč institucemi a programy. Například se můžeme ptát, zda jsou bakalářské kvalifikace poskytované různými institucemi nastaveny na stejné úrovni, či nikoli.

Deskriptory EQF ilustrují, jak vzrůstající složitost může být vyjádřena interakcí mezi akčními slovesy a specifikací předmětu a kontextu.

Deskriptory rámců kvalifikací jsou obecné formulace, které vyhovují širokému rozptylu institucí, kvalifikací a programů. Takové deskriptory jsou cenné pro vymezení širokých "koridorů úrovně", zatímco formulace výsledků učení pro jiné účely musí být specifitější.

Akční slovesa hrají klíčovou roli při definování a vymezení vertikálního rozměru, ale je nutné je v tom podpořit ujasněním předmětu učení a pracovních či společenských souvislostí, v kterých k učení dochází a kde budou výsledky učení využívány.

Pro výběr akčních sloves se od roku 1956 často využívá tzv. Bloomova taxonomie.

Při používání Bloomovy taxonomie se často odkazuje výlučně na akční slovesa spojená s kognitivním rozměrem učení. Psychomotorické a afektivní oblasti také tvoří část tohoto přístupu a měly by být brány v potaz (pro podrobný přehled viz kapitola 3).

Při stanovování přesných formulací výsledků učení je nutné vytříhat se nejednoznačných sloves. Tabulka 7 ukazuje rozdíl mezi nejasnými a méně nejasnými slovesy.

Tabulka 7: Nejednoznačná a přesná slovesa

Nejednoznačné		Přesné	
○ Znat	○ Pochopit důležitost	○ Rozlišit mezi	○ Napsat
○ Pochopit	○ Dobře se seznámit s	○ Rozlišovat	○ Vyjmenovat
○ Líbit se, užívat si	○ Věřit	○ Sestavit	○ Sestrojit
○ Určit	○ Být si vědom	○ Přizpůsobit, seřadit	○ Najít rozdíl
○ Ocenit	○ Pochopit	○ Rozpoznat	○ Porovnat
		○ Řešit	○ Uvést

Zdroj: Cedefop.

Co je považováno za jednoznačné sloveso, se mezi myšlenkovými směry liší. Konstruktivistický přístup (např. Biggs a Tang, 2007) při definování a formulování výsledků učení zdůrazňuje nutnost, aby se zaměřovaly na proces a zůstaly otevřené, zatímco objektivní měřitelnost a pozorovatelnost podstatná není. Tabulka 8 ukazuje praktické důsledky při používání nejednoznačných akčních sloves.

Tabulka 8: Otázka nejednoznačnosti

Učící se		Činnost	Předmět	Kontext
Vytváření nejednoznačnosti	Od učícího se očekává	○ porozumění ○ být si vědom	○ nástrojům a postupům ○ problémů týkající se nástrojů a postupů	které jsou používány při CNC frézování
Snižování nejednoznačnosti	Učící se by měl	být schopen popsat být schopen řešit	základní zásady problém týkající se náradí a postupů	které jsou používány při CNC frézování

Zdroj: Cedefop.

Otázka nejednoznačnosti je také znázorněna v tabulce 9. Zde se dá vysledovat snaha nahradit nejednoznačné formulace přesněji, a tím se také vyjasňují záměry, na nichž stojí výuka, učení se a hodnocení:

Tabulka 9: Příklady výsledků učení pro kurz - předtím a potom

Široké a nejednoznačné	Přímé a dosažitelné
Student bude obeznámen s rostlinnými a zvířecími druhy v jižním Ontáriu (Poznámka: úroveň výsledků a jejich složitost není jasná)	Na konci semestru bude úspěšný student schopen: Rozpoznat a popsat 15 běžných rostlinných a 15 zvířecích druhů nalézajících se v oblasti Karolínského lesa prostřednictvím studia v terénu a vytvořením rozpoznávacího průvodce
Student provede kritiku uměleckého díla (Poznámka: jsou potřebné další podrobnosti)	Provést kritiku současného uměleckého díla založenou na vhodné sadě kritérií prostřednictvím kritiky ve studiu a samostatně sepsané eseje
Studentům budou představeny různé modely rozhodování (Poznámka: ve středu zájmu je učitel, úroveň očekávané složitosti je nejasná)	Aplikovat vhodné modely rozhodování v obchodu a marketingu prostřednictvím účasti ve skupinovém kolaborativním projektu
Student bude schopen ocenit etickou odpovědnost sociálních vědců (Poznámka: příliš široké a je nejasné, jak toto může být měřeno)	Zhodnotit etické důsledky výzkumů v sociálních vědách prostřednictvím diskusí ve třídě a samostatně sepsané písemné zprávy
Student se bude učit o výzkumných návrzích (Poznámka: nejednoznačné, úroveň očekávané složitosti nejasná)	Vytvořit a prezentovat návrh výzkumu (včetně vhodných výzkumných metod a přehledu literatury) na relevantní téma v primárním nebo sekundárním vzdělávání prostřednictvím samostatně vytvořené prezentace a písemné zprávy

Zdroj: Kenny, 2013.

Dobrym způsobem, jak rozlišit mezi kategoriemi sloves, je uvědomit si rozdíl mezi deklarativními znalostmi (vědět co) a procesními znalostmi (vědět jak). Deklarativní znalosti jsou založeny na vybavování a představují teorie a fakta. Procesní znalosti vyžadují, aby fakta a teorie byly využity ve stále složitějších pracovních a sociálních situacích. Slovesa musí být schopna vyjádřit vztah mezi znalostmi a dovednostmi, neboť souvislosti, ve nichž se učící pohybuje, jsou stále složitější.

Tabulka 10: Deklarativní a procesní slovesa

Deklarativní slovesa	Procesní/vztahová slovesa
<ul style="list-style-type: none"> ○ opakovat ○ popsat ○ rozpoznat ○ zapamatovat ○ vybavit si/vzpomenout si 	<ul style="list-style-type: none"> ○ odrážet ○ předpokládat ○ řešit nepředvídané problémy ○ vytvořit nové alternativy

Zdroj: Cedefop.

Zavedení horizontálního rozměru výsledků učení se týká ujasnění předmětu a rozsahu zamýšleného učení, a to zejména upřesněním kategorií učení (např. v EQF znalosti, dovednosti, samostatnost a odpovědnost). Například, soustředíme se především na teoretické znalosti, nebo nám jde především o praktické nebo analytické dovednosti?

Akční slovesa jsou důležité při popisování horizontálního rozměru, musí přitom být ale jasné, jaká kategorie učení je popisována. Popisy těchto kategorií jsou často inspirovány taxonomiemi, jakou je například Bloomova, avšak velmi často jsou přizpůsobeny národním a institucionálním potřebám. Zavedení kvalifikačních rámců inspirovaných EQF vedlo k přijetí specificky národních kategorií učení v téměř všech evropských zemích (viz tabulka 1).

Předdefinované kategorie jsou analytickými konstrukcemi, které je v praxi často obtížné držet oddělené. Často vidíme interakci mezi těmito kategoriemi a jejich nejasné hranice (Harden, 2002; Soulsby, 2009).

Vertikální rozměr výsledků učení lze popsat za využití různých akčních sloves pro různé kategorie, jak je znázorněno v tabulce 11.

Tabulka 11: Kategorie učení s příkladem úrovně složitosti a asociacemi běžných sloves

Kategorie učení	Úroveň složitosti	Asociace běžných sloves
Poznávací (znalosti) Co budou studenti znát?	zapamatování, porozumění, použití, analyzování, hodnocení, vytváření	určit, rozpoznat, popsat, rozlišit, vysvětlit, aplikovat, analyzovat, vyřešit, obhájit, doporučit, hodnotit, tvořit, navrhnout
Psychomotorické (dovednosti) Co budou studenti schopni vykonávat?	nápodoba, přesnost, osvojení, manipulace, artikulace,	osvojit, uspořádat, vystavět, nastavit, sestrojít, navrhnout, dodat, ukázat, demonstrovat, rozebrat, spravit, napodobit, ovládat, nakreslit, použít, vykonávat
Afektivní (postoje, hodnoty nebo zvyky myslí) Čeho si studenti budou vážit, na čem jim bude záležet?	přijmout, reagovat, cenit si, organizovat, charakterizovat	ptát se, vyzývat, demonstrovat, diskutovat, oponovat, následovat, obhajovat, pochybovat, rozhodovat, slučovat

Zdroj: Marzano a Kendall (2007); Kennedy et al. (2006); Anderson et al. (2001); Bloom et al. (1956; 1964).

Zatímco kategorie znalosti a dovednosti (poznávací a psychomotorická) lze nalézt explicitně či implicitně téměř ve všech národních kvalifikačních rámcích, u třetí kategorie nepanuje shoda. Přestože v některých zemích afektivní kategorie byla aplikována, většina zemí nyní používá jako třetí kategorii osobní a sociální kompetence, a to s důrazem na samostatnost a odpovědnost v práci a studiu.

Neochota používat afektivní rozměr pramení z toho, že osobní postoje a hodnoty patří do soukromí jedince a formální vyučování a učení za ně nemůže být vždy odpovědné.

Tabulka 12 ukazuje přístup, jaký byl zvolen pro rozlišení mezi kategoriemi v německém rámci kvalifikací.

Tabulka 12: Příklad horizontálního rozměru: německý rámec kvalifikací

Profesní kompetence		Osobní kompetence	
Znalosti	Dovednosti	Sociální kompetence	Samostatnost

V některých zemích jsou předdefinované kategorie v kvalifikačních rámcích využity při formulaci výsledků učení pro kvalifikace. To můžeme vidět u belgicko-vlámské kvalifikace v tabulce 13.

Tabulka 13: Příklad horizontálního rozměru: kategorie stanovené pro vlámské odborné kvalifikace

Znalosti	Poznávací dovednosti	Dovednosti řešit problémy	Motorické dovednosti	Kontext (vnější a s činností spojené souvislosti)	Samostatnost	Odpovědnost
----------	----------------------	---------------------------	----------------------	---	--------------	-------------

Některé země tento typ předdefinovaných kategorií při formulování výsledků učení pro kvalifikace nebo moduly nevyužívá. Místo toho používají tzv. "holistický" přístup, v němž deskriptory vyplývají z daných úkolů, i když často odkazují na některé kategorie, zejména znalosti a dovednosti.

Některá výzkumná a návodná literatura (např. Biggs a Tang, 2007; Soulsby, 2009) výslovně varuje před užíváním předdefinovaných kategorií při popisování programů a kurzů, protože je těžké uplatnit a naplnit je ve výuce, při učení (se) a při hodnocení. Příliš rigidní aplikace předdefinovaných kategorií by mohla dát vzniknout rozdílům, které v reálném světě nejsou.

I když kategorie učení v kvalifikačních rámcích poskytují cenné referenční body pro ujasnění horizontálního rozměru formulovaných výsledků učení, jejich příliš rigidní a mechanická aplikace může způsobovat problémy.

7.3 Využití formulací výsledků učení k podpoře učení a hodnocení

Zamýšlené výsledky učení se mohou stát viditelnými, pouze pokud se stanou skutečně dosaženými výsledky, což se demonstruje během hodnocení (zkoušky) a/nebo praxí:

při formulování výsledků učení pro vzdělávací program nebo pro kurz (a příslušné kvalifikace a jednotky/modules) měla by být uvážena očekávaná snaha¹³, která je od učícího se zapotřebí.

Formulace výsledků učení mohou být (a často jsou) přetíženy, a tím ztrácí relevanci jakožto nástroje podporujícího proces učení;

vzhledem k tomu, že výsledky učení poskytují referenci pro uznávání a potvrzení (validaci) výsledků neformálního a informálního učení, v centru pozornosti by měly být dosažené výsledky učení, nikoli čas vyžadovaný k jejich dosažení;

konzistentní aplikace výsledků učení vyžaduje neustálý dialog mezi zamýšlenými a skutečnými výsledky;

důležité je v oblasti rozvoje a revize výsledků učení zapojení všech relevantních aktérů, tj. učitelů i externích aktérů. Výsledky učení musí zůstat "živé", tzn. je třeba je neustále přezkoumávat a vylepšovat.

7.3.1 Propojení výsledků učení s výukou a s učením (se)

Aplikace výsledků učení je vlastně otázkou jejich propojení s výukou učitele a vlastním učením. Formulace by měly učitelům pomáhat při výběru a kombinaci vyučovacích metod.

Učitelé by měli uvážit, jak obecné či specifické by výsledky učení měly být. Pro dosažení výsledků je třeba jak pružný způsob předání, tak odborná samostatnost učitele. Rozsáhlá spolupráce mezi učiteli z různých oborů může mít pozitivní vliv na flexibilní cesty učení a učitelé na tuto kulturní změnu musí být připravováni.

Podle Biggse (2003) je úkolem učitele vytvářet takové prostředí pro učení, které podporuje vhodné aktivity k dosažení žádoucích výsledků učení. Klíčovou podmínkou je, aby všechny součásti systému výuky a učení, tj. kurikulum s jeho výsledky učení, používané výukové metody, zdroje podporující učení a hodnotící úkoly a kritéria pro vyhodnocení výsledků učení, byly spolu propojeny a podporovaly dosažení zamýšlených výsledků učení.

¹³ V podmínkách třídy ve formálním vzdělávání je čas omezený a určený. Toto musí odrážet formulace výsledků učení. Na rozdíl od tohoto při získávání kvalifikace prostřednictvím uznávání výsledků neformálního a informálního učení je určení času méně relevantní. Termín "pomyslný čas" může být využit pro naznačení abstraktní míry vyžadované snahy, ale zároveň uznává, že učící se postupují různými cestami, a proto dosahují výsledků učení různou rychlostí.

Propojení výsledků učení s výukou a učením spočívá ve spojení abstraktní myšlenky zformulovaného výsledku učení a toho, co učitelé skutečně dělají ve snaze pomoci studentům se učit a co pro to dělají studenti.

Metoda výsledků učení vyžaduje od učitelů, aby si kladli otázky a odpovídali na ně:

- (a) Co si přejí studenty naučit (jakých výsledků učení si přejí, aby dosáhli)?
- (b) Jaké vhodné výukové metody a kurikulární dokumenty by mohly být využity, aby podpořily studenty chovat se způsobem, kterým pravděpodobně dosáhnou těchto výsledků?
- (c) Jaké hodnoticí úkoly a kritéria mi řeknou, že studenti dosáhli výsledků, které jsem zamýšlel?
- (d) Jak mohu vhodně kombinovat formativní a sumativní hodnocení, abych tím podpořil proces učení a aby bylo jasné, zda byly výsledky dosaženy?





Biggs (2003) rozpoznává následující hlavní kroky při propojování: určit zamýšlené výsledky učení; vybrat takové výukové činnosti, které pravděpodobně povedou studenty k získání těchto výsledků učení a pomohou jim při tom a podpoří je; zapojit studenty do těchto činností prostřednictvím vyučovacího procesu; hodnotit, co se studenti naučili, za použití metod umožňující prokázat zamýšlené výsledky učení a v případě formativního hodnocení jim poskytnou zpětnou vazbu, která studentům pomůže zlepšit jejich učení (osvojování zamýšlených výsledků učení). Pak přichází posouzení, do jaké míry studenti dosáhli očekávaných výsledků, a od tohoto se odvíjí známkování a/nebo udílení kvalifikací.

Při implementaci výsledků učení záleží na tom, jak jasné spojení se mezi formulacemi výsledků učení a procesem učení a výuky podařilo vybudovat. To vyžaduje, aby formulace výsledků pro různé účely (kvalifikační standardy, profily programů a kurikula) spolu komunikovaly a nefungovaly jako izolované a oddělené prvky.

7.3.2 Výsledky učení a hodnocení

Využití výsledků v praxi, jak je uvedeno výše, je také otázkou propojení formulací s hodnocením. Ramsden (1992) říká, že pro studenty "hodnocení je kurikulum". Tím míní, že studenti se naučí to, co se domnívají, že bude hodnoceno, a nikoli ty výsledky učení, které jsou popsány ve vzdělávacím programu či kurikulu. Vtip tedy podle Biggse (2003) spočívá v zajištění, že hodnoticí úkoly zdrcadlově odrážejí výsledky učení. Tabulka 14 ukazuje, jak lze chápat propojení mezi učením a hodnocením.

Tabulka 14: Propojení učení (výuka i osvojování) a hodnocení zamýšlených výsledků učení

Učení	Zamýšlené výsledky učení	Hodnocené úkoly
<p style="text-align: center;"></p> <p>Navrženo tak, aby se vygenerovaly nebo dovodily žádoucí akční slovesa ve velkých i malých třídách, skupinách nebo individuálních činnostech. Takové aktivity mohou být:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ řízené učitelem; ○ řízené spolužáky; ○ řízené sám sebou <p style="text-align: center;">jak nejlépe vyhovuje zamýšleným výsledkům učení</p> <p style="text-align: center;"></p>	<p>Začleňte slovesa, která studenti přijmou jako kontextově vhodná</p> <hr/> <p>Nejlepší výsledky, které mohou být rozumně očekávány, obsahují slovesa jako odhadovat, odrážet, aplikovat, vztahovat se k zásadě atd.</p> <hr/> <p>Vysoce uspokojivé výsledky vyjadřují spojení, jako vyřešit očekávané problémy, vysvětlit složité myšlenky, využít v praxi daného oboru</p> <hr/> <p>Poměrně uspokojivé výsledky vyjadřují spojení, jako vyřešit jednoduché problémy, vysvětlit elementární myšlenky a použít standardní postupy</p> <hr/> <p>Ještě akceptovatelné výsledky a aplikace; neadekvátní, ale ještě zachránitelný pokus postoupit na vyšší úroveň</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Úkoly by měly být v takovém formátu, že cílová slovesa jsou odvozena a rozvinuta v kontextu</p> <p>Kritéria jsou specifikována jasně, aby umožnila posouzení výkonu studenta</p> <p style="text-align: center;"></p>

Zdroj: Biggs a Tang, 2007.

Klasifikace formulací výsledků učení do kategorií (jako znalosti, dovednosti, kompetence) nemusí nutně pomáhat při hodnocení, protože tyto prvky jsou velmi často zkombinovány.

Učící se dosáhnou zamýšlených výsledků učení do různé míry. Pouze několik z nich dosáhne jen minimálního ještě akceptovatelného standardu, většina z nich dosáhne někde mezi tuto a třetí skupinu, která má vynikající výsledky. Tyto různé úrovně výkonu, vyjádřené prostřednictvím specifikací hodnocení, mohou být upřesněny za pomoci formulací výsledků učení.

Často se tvrdí, že výsledky učení je třeba formulovat jako prahové, tj. jako minimální požadavky, které by měly být dosažené učícím se. Tabulka 14 také ukazuje, že hodnotící kritéria mohou být napsána tak, aby napomáhala známkování.

Výsledky učení, které jsou formulovány jako prahové, by neměly bránit učícím se, aby je přesáhly: formulace výsledků udávají směr a proces učení, ale neměly by ho omezovat nebo svazovat. Kritika výsledků učení v některých případech vede právě k tomuto bodu, totiž že vydefinované výsledky učení zabraňují učícím se, aby dosáhli víc než minimální očekávání. Tabulka 15 ukazuje, jak mohou být specifikovány různé úrovně mistrovství/výkonu, aniž by docházelo k tomuto omezování.

Tabulka 15: Úrovně dovedností v hodnoticích kritériích: finská odborná kvalifikace číšník

Výsledky učení	Hodnoticí kritéria
Student nebo kandidát	Student nebo kandidát
1. obsluhuje zákazníky v souladu s obchodní ideou nebo operačními pokyny podniku	2. (výborné): všimne si příchodu zákazníka a obsluhuje ho zdvořile ze své vlastní iniciativy jako zástupce podniku 3. (dobré): všimne si příchodu zákazníka a obsluhuje ho zdvořile jako zástupce podniku podle sady pokynů 4. (dostatečné): všimne si příchodu zákazníka a obsluhuje ho zdvořile jako zástupce podniku, ale občas potřebuje pomoc
2. zajišťuje spokojenost zákazníka	1. (Výborné): aktivně vyžaduje zpětnou vazbu ke službám a produktům, děkuje zákazníkovi a sděluje zpětnou vazbu nadřízenému 2. (dobré): přijímá zpětnou vazbu ke službám a produktům, děkuje zákazníkovi a sděluje zpětnou vazbu nadřízenému 3. (dostatečné): přijímá zpětnou vazbu ke službám a produktům a děkuje zákazníkovi

Zdroj: Finský Národní výbor pro vzdělávání, 2011, s. 24.

Hodnoticí kritéria jsou obecně navržena tak, aby byla specifitější než zamýšlené výsledky učení kvalifikace nebo modulu. Toto je ilustrováno v rámečku 5, který ukazuje, jak jsou propojeny hodnoticí metody a kritéria.

Esej bude vytvořena elektronicky v rozsahu 1500 až 2000 slov na dané téma. Esej bude vycházet ze svého názvu, bude srozumitelně napsána a strukturována a ukáže, že k tomu přispěla četba a vlastní úsudek. Student bude schopen vysvětlit, že esej obsahuje tyto rysy a jak přispívají k celkové účinnosti:

- bude mluvnicky i pravopisně správná;
- bude obsahovat odkazy na nejméně sedm relevantních knih/publikací;
- tyto budou správně uvedeny doporučeným způsobem;
- poskytne důkaz analýzy myšlenek;
- ukáže syntézu myšlenek nejméně ve shrnujících závěrech;
- bude obsahovat vhodnou strukturu s doložitelným úvodem, rozvedením a závěrem;
- navíc při ústním sezení student bude debatovat o těch rysech eseje, které ji dělají účinnou, a ukáže, jak tyto rysy přispívají k celkové účinnosti.

Zdroj: Moon, 2002, s. 89-90; Evropská komise, 2011, s. 27.

Často se uvádí, že výsledky učení by měly být měřitelné a že učící se musí být schopen demonstrovat výsledky pozorovatelným způsobem. S tímto požadavkem měřitelnosti by se mělo zacházet opatrně, jak ukazuje příklad v rámečku 6.

Rámeček 6: Zpochybnění měřitelnosti

Je možné stanovit, že učící by měl získat výsledky učení, které by ho učinily být schopným zvládat i nouzové situace. Nicméně, jak je možné být v takovém případě objektivní, když nouzová situace nelze při hodnocení nasimulovat? Pokud jednotlivec je schopen reagovat na nouzovou situaci sebevědomě a s autoritou, jak lze takový postoj měřit? Některé formy znalostí, dovedností a kompetencí je obtížné formulovat jako měřitelné výsledky učení, zvláště pak nevyřčené a vysoce kontextualizované znalosti a dovednosti.

Zdroj: Evropská komise, 2011, p. 14

Pojítka mezi formulacemi výsledků učení a hodnocením vykazuje napětí mezi spolehlivostí a platností:

- (a) silná spolehlivost vyžaduje, aby byly stejné výsledky dosaženy nezávisle na času a místě hodnocení;
- (b) vysoká platnost předpokládá, že podstata různých zkušeností jednotlivců při učení jednotlivce je zachycena a vztahuje se k hodnoticím kritériím.

Při formulování hodnoticích kritérií je nutné zachytit rovnováhu mezi "uzavřenými" a "otevřenými" formulacemi; příliš rigidní a úzká hodnoticí kritéria mohou vést k zjednodušení procesu hodnocení, a to způsobem, že se nerespektují zkušenosti učícího se.

Kritéria hodnocení by měla mít etické hranice, například zda v nich uvádět vlastnosti osobnosti, které lze považovat za soukromé. Je to oblast, která je úzce spojena s rostoucí důležitostí přenositelných dovedností a kompetencí, které jsou často spojeny s charakteristikami osobností učících se.

Formativní hodnocení může fungovat jako most mezi fází vyučování a osvojování a mezi sumativním hodnocením. Formativní hodnocení umožňuje učícímu se přemýšlet o svém pokroku ve vztahu k zamýšleným výsledkům a obrátit je v kritický nástroj, kterým přímo podporuje proces učení. Pokud se reflexe učícího se i učitele používají na podporu formativního hodnocení, je možné se vyhnout úzké či omezené interpretaci příslušných výsledků učení.

7.4. Rámce kvalifikací: využívání výsledků učení k podpoře koordinace politiky

Zavádění rámců kvalifikací znamená v mnoha zemích, že výsledky učení hrají roli při řízení vzdělávacích systémů:

- (a) jejich hlavní úlohou je poskytnout transparentní deskriptory, na něž jsou napojeny na jednotlivých úrovních popisy kvalifikací;
- (b) úrovně a jejich deskriptory se využívají pro různé účely, které se netýkají jen klasifikace kvalifikací do úrovní, patří k nim např. také využití pro statistické účely, využití pro revize kvalifikací, využití pro soudržný přehled o národním systému kvalifikací a v některých případech také otvírají národní systém externím (mezinárodním, soukromým) kvalifikacím, což umožňuje přenos a akumulaci;
- (c) kvalita deskriptorů by měla být taková, aby reflektovala a podporovala záměry a cíle rámce. Kvalitu deskriptorů lze také posuzovat z hlediska toho, jakým způsobem klasifikují kvalifikace, tj. měly by být dostatečně podrobné a relevantní pro danou zemi, aby umožňovaly důvěryhodnou a platnou klasifikaci národních kvalifikací;
- (d) deskriptory úrovní také musí odrážet realitu kvalifikačního systému, v kterém NRK existuje, tj. musí brát v úvahu tzv. implicitní (nevyslovené, ale předpokládané) kvalifikační úrovně. Systém kvalifikací dané země se často vyvíjí pod mnoha tlaky a v mnoha etapách a výsledkem bývá implicitní porozumění občanů úrovním různých kvalifikací a možnostem dalšího postupu v práci nebo studiu, které kvalifikace umožňují. (Evropská komise, 2011, s. 32).

"Používání výsledků učení může zpochybnit ty stávající metody zajišťování kvality, které závisí na evaluaci vzdělávacího procesu, a nikoli na hodnocení učení, ke kterému dochází" (Evropská komise, 2011, s. 32). Při stanovování nebo při revizi opatření pro zajišťování kvality by se měly klást následující otázky:

- (a) Reflektují a balancují výsledky učení zájmy a požadavky jak učitelů, tak vnějších aktérů (trhu práce a společnosti)?;
- (b) Existuje mezi vzděláváním a aktéry trhu práce/společností systematická zpětná vazba? Je tento dialog organizován pravidelně? Jaké informace se vyměňují? Lze pozorovat v této smyčce přestávky či přeryvy?

7.5. Shrnutí

Níže uvedené klíčové body, které zároveň berou v potaz závěry a doporučení Evropské komise (2011, s. 42-43), shrnují sdělení kapitoly 7:

- (a) výsledky učení se vždy formulují pro určité účely a používají v určitém národním, institucionálním a/nebo oborovém kontextu. Musí být formulovány tak, aby mohly plnit svůj účel, neexistuje žádné jedno univerzální řešení;
- (b) výsledky učení musí udržet rovnováhu mezi rigiditou a flexibilitou. Výsledky učení je třeba formulovat tak, aby umožňovaly pružnost v přístupech k učení a kvalifikacím, a to zejména v případech, kdy je třeba podpořit učení dospělých a/nebo individuálně přizpůsobené vzdělávání a přípravu. (p. 43);
- (c) výsledky učení by měly být podrobné natolik, aby odrážely kontext a účel:
 - i. "EQF jakožto metarámec vyžaduje velmi stručné a zobecnělé deskriptory;
 - ii. deskriptory NRK by měly být o něco podrobnější, aby poskytly autorům kvalifikací určitý rozptyl, do kterého dokáží zasadit nové kvalifikace (či typy), nebo umožňují kvalifikačním úřadům do nich zařadit kvalifikace stávající" s. 42-43;
 - iii. "organizace udílející kvalifikace (v závislosti na [...] národním systému) musí vytvořit vysoce podrobné popisy pro každou kvalifikaci, kterou udílají" s. 43;
- (d) formulování výsledků učení vyžaduje hledání rovnováhy mezi částečně si protiřečícími požadavky:
 - i. "pokud jsou výsledky učení příliš široké a obecné, musí být doplněny o podrobnější kurikula nebo hodnotící standardy;
 - ii. pokud jsou výsledky učení příliš podrobné, může být pro osoby nepohybující se ve formálním vzdělávání obtížné jim cele porozumět;
 - iii. pokud jsou popisy kvalifikací příliš specifické, vyžadují příliš časté úpravy, bez nichž pak mohou zpomalit vývoj a inovaci (týká se zvláště kvalifikací se závazným aspectem)" (s. 43).

Abychom to shrnuli, "využívání výsledků učení může přitáhnout silnou pozornost ke smyslu výuky, hodnocení, validace a certifikace. Výsledky učení nabízí jazyk, který umožňuje různým aktérům (i v zajišťování kvality) spolu komunikovat a koordinovat činnosti" (s. 42).

KAPITOLA 8

8. Společné zásady pro uvádění kvalifikací založených na výsledcích učení

Přestože mnoho zemí výrazně pokročilo v používání výsledků učení pro popisy svých kvalifikací¹⁴ pro občany, velké množství různých přístupů, které se liší v délce i zaměření, dělá porozumění a srovnávání obtížné. Pokud by došlo ke shodě v používání společných zásad pro uvádění kvalifikací, které by se například používaly v databázích¹⁵ a v dodatcích ke kvalifikacím¹⁶, zjednodušilo by to učícím se, zaměstnancům a zaměstnavatelům porozumět obsahu a profilu konkrétní kvalifikace. Tyto společné zásady by nepodporovaly harmonizaci kvalifikací, ale měly by pomáhat koncovým uživatelům, tj. jednotlivým občanům nebo zaměstnavatelům, aby mohli dělat informovaná rozhodnutí a vybírat si v různorodých a složitých vzdělávacích systémech.

8.1. Zásady pro používání

Společné zásady by měly být podporovány následujícími požadavky:

- (a) neměly by nahradit existující popisy výsledků učení používané pro kvalifikace, kurikula či pro jiné účely, které se používají na národní nebo institucionální úrovni;
- (b) jejich používání by mělo být dobrovolné;
- (c) měly by napomáhat národním úřadům v uvedení obsahu a profilu kvalifikací stručným a srovnatelným způsobem;
- (d) měly by napomáhat soukromým a mezinárodním poskytovatelům vzdělávání uvádět své certifikáty a kvalifikace stručným a srovnatelným způsobem.

Popisy národních kvalifikací založené na výsledcích učení se velmi liší délkou i složitostí. Aby krátká shrnutí (či výtahy) těchto popisů byla dostupná a porovnatelná, měly by být dodrženy následující požadavky:

¹⁴ Viz například vlámská soustava kvalifikací VKS (Belgie): *Kwalificatiedatabank [qualification database]*: https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:KWALIFICATIEDATABANK

¹⁵ Rozvoj společných zásad je spojen s odsouhlaseným společným datovým modelem pro sběr, uvádění a sdílení informací o národních databázích kvalifikací. Popis výsledků učení hraje zvláště důležitou roli, protože poskytuje přímý vhled do profilu a obsahu kvalifikací, jež jsou vyjádřeny zamýšlenými výsledky učení. Datový model obsahuje 15 povinných polí (název kvalifikace; země/region (kód); úroveň EQF; úroveň NRK; popis výsledků učení; udělující orgán; další informace o kvalifikaci; zdroj informace; odkaz na dodatky; URL; informační jazyk (kód); vstupní podmínky; datum vypršení platnosti a způsoby získání kvalifikace) a čtyři nepovinná pole (vztah k povoláním; kreditní body; objem učení a akreditace a další postupy zajišťování kvality).

¹⁶ Společné zásady pro uvádění výsledků učení by byly zvláště relevantní pro další rozvoj dodatků k osvědčením Europass. Tyto dodatky mají od počátku za cíl uvádět krátký popis obsahu a profilu dotčených kvalifikací. 26 zemí tyto dodatky vytvořilo, nicméně míra využití metody výsledků učení se liší. Pro jejich další rozvoj by mohla být prospěšná existence sady společných zásad, jak byly navrženy v této kapitole.

- (a) tato shrnutí (výtahy) používaná v databázích či dodatcích by měla být stručná (\pm 500 až 1 500 znaků). Toto označení rozsáhlosti zůstává pružné a odráží existující praxi, například jak je možno vidět v dodatcích k osvědčení Europassu;
- (b) mělo by sledovat nadefinovanou stavbu a syntax. Toto je pro zajištění srovnatelnosti uvádění výsledků učení zásadní;
- (c) popisy by měly odkazovat na předem dohodnuté, ale pružné kategorie učení. Některé země si vybraly používat jako základ pro své popisy kategorie učení, které stanoví EQF (znalosti, dovednosti a samostatnost/odpovědnost), nicméně země a instituce si mohou vybrat takové, které považují za nejvhodnější;
- (d) to musí být podpořeno používáním standardizované terminologie, včetně seznamu akčních sloves.

Tabulka 16 ukazuje základní strukturu, která může být použita jako výchozí bod pro další rozvoj.

Tabulka 16: Zásady podporující uvádění výsledků učení

Popisy výsledků učení by měly mít 500 až 1500 znaků a měly by brát v úvahu následující požadavky			
Kvalifikace by měla být uvedena z pohledu učícího se, tedy co se od něj očekává, že bude znát, schopen vykonávat a čemu bude rozumět.	Měla by využívat aktivní slovesa, která indikují úroveň očekávaných poznatků, a běžně by měla obsahovat (explicitní nebo implicitní) odkaz na úroveň národního rámce kvalifikací a/nebo EQF.	Měla by ukazovat předmět a rozsah očekávaných výsledků učení. Popis by měl zachytit hlavní směrování kvalifikace a hloubku/šířku očekávaného výsledku. Pokud se to považuje za vhodné, měla by uvádět kategorie, které definuje NRK/EQF.	Měla by ozřejmovat pracovní a sociální kontext, v kterém kvalifikace působí.

Zdroj: Cedefop.

Tabulka 17 ukazuje, jak by tato struktura mohla být využita v praxi.

Tabulka 17: Příklad uvádění výsledků učení

Učící se	Sloveso	Předmět a rozsah	Kontext
Magistr v oboru ergoterapie...	má vhléd do	do organizace zdravotní péče	na regionální, národní a mezinárodní úrovni
	umí kriticky vyhodnotit a zkoušet	tyto poznatky v oboru	z hlediska zásad řízení a zajišťování kvality terapeutické intervence
	umí poradit	v otázkách strategie organizace a rozvoje ergoterapie	
On/ona je schopen/na převzít odpovědnost			

Shrnutí uvedeného (320 znaků):

Magistr ergoterapie má vhléd do organizace zdravotní péče na regionální, národní a mezinárodní úrovni, a umí kriticky testovat tyto poznatky v oboru a strategicky poradit. Je schopen/na převzít zodpovědnost za organizaci a pokrok v oblasti ergoterapie z hlediska zásad řízení a zajišťování kvality terapeutické intervence.

Zdroj: Cedefop.

Výše uvedený návrh ponechává výrazný prostor pro instituce a země, aby uvedly své kvalifikace. Přesto navržená struktura doplněná jasným upřesněním objemu, sadou akčních sloves a odsouhlasenou metodikou výrazně zlepšit transparentnost. Návrh by také měl být využíván mezinárodními orgány, aby bylo snadnější porovnávat certifikáty a kvalifikace, které nejsou zahrnuty do národních rámců kvalifikací, a porozumět jim.

8.2. Pokračování

Společné zásady, které podporují uvádění výsledků učení, by byly zejména užitečné pro další rozvoj dokumentu Europass - dodatek k osvědčení. Tyto dodatky mají za cíl uvádět krátký popis obsahu a profilu dotčených kvalifikací¹⁷. Dosud vyvinulo dodatky 26 zemí, nicméně metoda výsledků učení je v nich použita v různé míře. Pro jejich další rozvoj by mohla být prospěšná existence sady společných zásad, jak byly navrženy v této kapitole. Dodatky k osvědčením jsou v současné době využívány pouze pro kvalifikace udělované v odborném vzdělávání a přípravě, především na úrovních 3-5 EQF. Rozvoj dodatků k osvědčením i mimo OVP by mohlo být předmětem dalších úvah. Upravené verze dodatku by také mohly využívat soukromé a mezinárodní organizace, což by posílilo transparentnost kvalifikací v oblasti, která je přirozeně velmi rozmanitá a obtížně uchopitelná jako celek.

¹⁷ Dodatky k osvědčením nabízejí popisy kvalifikací z formálního odborného vzdělávání a přípravy. Liší se tím od Europass dodatků k diplomu, které sumarizují individuální výsledky z (převážně) vysokoškolského vzdělávání.

ČÁST IV. ZDROJE PODPORUJÍCÍ DEFINOVÁNÍ, FORMULOVÁNÍ A POUŽÍVÁNÍ VÝSLEDKŮ UČENÍ

Tato část příručky obsahuje odkazy na existující materiály o výsledcích učení, a to jak ve formě metodických materiálů uváděných na národní nebo institucionální úrovni, tak ve formě výzkumu. Tato část by měla s časem růst a rozvíjet se a měla by být zdrojem pro tvůrce politik, odborníky z praxe i vědce.

Seznam zkratk

EQF	Evropský rámec kvalifikací
ECVET	Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu
SOLO	Struktura pozorovaných výsledků učení

Literatura a odkazy

[URL dostupné 21. dubna 2017]

- Allais, S. (2012). Claims vs practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 331-354. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.687570>
- Allais, S. (2014). *Selling out education: national qualifications frameworks and the neglect of knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Anderson, L.W. a kol. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational studies in mathematics*, Vol. 31, No 4, pp. 349-369.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (2005). Beyond bloom's taxonomy: rethinking knowledge for the knowledge age. In: Fullan, M. (ed.) *Fundamental change: international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (second edition). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Biggs, J. (2014). *SOLO taxonomy*. <http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>
- Biggs, J; Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (third edition). Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Biggs, J.B; Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bloom, a kol. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals* (Vol. 1). New York: David McKay.
- Bloom, a kol. (1964). *Taxonomy of educational objectives* (Vol. 1 and 2). New York: David McKay.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bohlinger, S. (2012). Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe's lifelong learning area. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 279-297.
- Campbell, G. (2014). Understanding and learning outcomes. *Gardner writes*, 20.4.2014. <http://www.gardnercampbell.net/blog1/?p=2239>
- Cedefop (2009). *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxemburg: Úřad pro publikace. Cedefop reference series; No 72. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3054>
- Cedefop (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula: a comparative analysis of nine European countries*. Luxemburg: Úřad pro publikace. Cedefop research paper; No 6. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5506>
- Cedefop (2012). *Curriculum reform in Europe: the impact of learning outcomes*. Luxemburg: Úřad pro publikace. Cedefop research paper; No 29. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5529>
- Cedefop (2013). *Renewing VET provision: understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxemburg: Úřad pro publikace. Cedefop research paper; No 37. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5537_en.pdf
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms* (second edition). Luxembourg: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>
- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe; a comparative study*. Luxemburg: Úřad pro publikace. Cedefop reference series; No 105. <http://dx.doi.org/10.2801/24220>
- Dave, R.H. (1970). Psychomotor levels. In: Armstrong, R.J. (ed.). *Developing and writing behavioral objectives*. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
- Dobbins, D. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. *Learning outcomes projects*, 4.4.2014. <http://staffblogs.le.ac.uk/loproject/2014/04/04/paper/>
- Dreyfus, S.E. (1981). *Formal models versus human situational understanding: inherent limitations on the modelling of business expertise*. US Air Force Office of Scientific Research, ref F49620-79-C-0063. <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a097468.pdf>

- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (2003). Einführung [Introduction]. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (eds). *Handbuch Kompetenzmessung [Manual of competence measurement]*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- European Commission (2011). *Using learning outcomes: European qualifications framework series: Note 4*. Luxemburg: Úřad pro publikace. http://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf
- European Parliament; Council of the EU (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 111, 6 May 2008, pp. 1-7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- Finnish National Board of Education (2011). *Requirement for vocational qualification: vocational qualification in hotel, restaurant and catering services 2010*. http://www.oph.fi/download/140422_vocational_qualification_in_hotel_restaurant_and_catering_services_2010.pdf
- Harden, R.M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? *Medical teacher*, Vol. 24, No 2, pp. 151-155.
- Hoskins, B.; Deakin Crick, R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European journal of education*, Vol. 45, No 1, Part II, pp. 121-137. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x/abstract>
- Hussey, T.; Smith, P. (2003). The uses of learning outcomes. *Teaching in higher education*, Vol. 8, No 3, pp. 357-368.
- Hussey, T.; Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in higher education*, Vol. 13, No 1, pp. 107-115.
- Kenny, N. (2013). *Writing course learning outcomes*. Open learning and educational support, University of Guelph Creative Commons. <https://www.uwo.ca/tsc/resources/pdf/Writing%20Course%20Learning%20Outcomes,%20January%202015.pdf>
- Kennedy, D. a kol. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. Quality Promotion Unit, University College Cork. <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/1613/A%20Learning%20Outcomes%20Book%20D%20Kennedy.pdf?sequence=1>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lassnigg, L. (2012). Lost in translation: learning outcomes and the governance of education. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 299-330. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.687573>
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/us/academic/subjects/psychology/developmental-psychology/situated-learning-legitimate-peripheral-participation>
- Lave, J.; Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mansfield, B.; Mitchell, L. (1996). *Towards a competent workforce*. Hampshire: Gower.
- Marzano, R.J.; Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meyer, J.P. (1997). Organisational commitment. In: Cooper, C.L.; Robertson, I.T. (eds). *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 12, pp. 175-228.
- Moon, J. (2002). *The module and programme handbook: a practical guide to linking levels, learning outcomes and assessment*. London: Kogan Page.
- O'Brien, S.; Brancalone D. (2011). Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge. *Irish educational studies*, Vol. 30, No 1, pp. 5-21. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2011.535972>
- Prøitz, T.S. (2014). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. *Scandinavian journal of educational research*, Vol. 59, No 3, pp. 275-296. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2014.904418>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Schuman, L.; Ritchie D.C. (1996). *How do I design appropriate instruction?* San Diego, CA: College of Education.
- Soulsby, E. (2009). *How to write program objectives/outcomes*. Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Sławiński, S. a kol. (2013). *Referencing report: referencing the polish qualifications framework for lifelong learning to the European qualifications framework*. Warsaw: Educational Research Institute (IBE). [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/Polish%20 Referencing%20Report.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/Polish%20Referencing%20Report.pdf)

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Další zdroje

[URL dostupné 21. dubna 2017]

Allan, J. (1997). *Curriculum design in higher education using a learning outcome-led model: its influence on how students perceive learning*. University of Wolverhampton, 1997. <http://wlv.openrepository.com/wlv/handle/2436/30415>

Antunes, F. (2012). Tuning education for the market in Europe? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. *European educational research journal*, Vol. 11, No 3. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2012.11.3.446>

Atherton, J.S. (2013). *Learning and teaching; Bloom's taxonomy*. <http://doceo.co.uk/l&t/learning/bloomtax.htm>

Banta, T.W. (2016). Rediscovering the importance of student learning outcomes. *Assessment update*, November 2016, Vol. 28, No 6, pp. 3-14.

Barrio, M. a kol. (2016). *Evaluating student learning outcomes in counselor education*. American Counseling Association, 04/2016.

Bettencourt, M. (2015). Supporting student learning outcomes through service learning. *Foreign language annals*, September 2015, Vol. 48, No 3, pp. 473-490.

bm:ukk et al. (eds) (2010). *Leitfaden zur Gestaltung von kompetenzbasierten und lernergebnisorientierten Lehrplänen für Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) und Bildungsanstalten (BA)*. [Guidelines for the development of competence-based and learning-oriented curricula for vocational secondary schools (BHS) and educational institutions (BA)]. Vienna: bm:ukk, Federal Ministry of Education, Arts and Culture. <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2010/73499.pdf>

Bohlinger, S. (2008). Competences as the core element of the European qualifications framework. *European journal of vocational training*, Cedefop, Vol. 42-43, pp. 96-112. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4243>

Brockmann, M. a kol. (2008). Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European industrial training*, Vol. 32, No 2/3, pp. 99-113.

Brooks, S. a kol. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. *Teaching in higher education*, Vol. 19, No 6, pp. 721-733.

Bünning, F. (2013). Effects of experimental learning: outcomes of an empirical study in the vocational field of structural engineering. *International journal of training research*, Vol. 11, No 1. Burke, J. (1995). *Outcomes, learning and the curriculum*. London: Falmer Press. <https://read.amazon.com/nc/?kcrFree=only&asin=B000FBFJ32>

Buss, D. (2008). Secret destinations. *Innovations in education and teaching international*, Vol. 45, No 3, pp. 303-308. <http://dx.doi.org/10.1080/14703290802176246>

Cedefop (2011). *When defining learning outcomes in curricula, every learner matters*. Briefing Note, March/April 2011. <http://www.cedefop.europa.eu/node/11758>

Cervai, S. a kol. (2013). Assessing the quality of the learning outcome in vocational education: the Expero model. *Journal of workplace learning*, 03/2013, Vol. 25, No 3, pp. 198-210. <http://dx.doi.org/10.1108/13665621311306565>

Chan, C.C. a kol. (2002). Applying the structure of the observed learning outcomes (SOLO) taxonomy on student's learning outcomes: an empirical study. *Assessment and evaluation in higher education*, Vol. 27, No 6. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293022000020282>

Christie, F.; Martin, N. (eds) (2007). *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.

Driscoll, A.; Wood, S. (2007). *Developing outcomes-based assessment for learner-centred education: a faculty introduction*. Sterling, Virginia: Stylus.

Ellström, E.; Per-Erik, E. (2014). Learning outcomes of a work-based training programme: the significance of managerial support. *European journal of training and development*, Vol. 38, No 3. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-09-2013-0103>

European Commission (2014a). *Peer learning activity 'increasing synergies between the implementation of the learning outcomes approach and quality assurance arrangements': summary report*. 28 and 29 November 2013, Leuven, Belgium. <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=16502&no=2>

- European Commission (2014b). *Peer learning activity: the writing of learning outcomes for assessment and validation: 19 and 20 November 2014, Cork, Ireland: summary report*. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion; Brussels: European Commission. http://extendedcampus.cit.ie/contentfiles/PLA%20Cork%2019_20%2011%202014%20Report%20final.pdf
- European Commission (2014c). *Summary report on the Peer learning activity: the writing of learning outcomes for assessment and validation: 19 and 20 November 2014, Cork, Ireland: summary report*. Luxembourg: Publication Office. http://extendedcampus.cit.ie/contentfiles/PLA%20Cork%2019_20%2011%202014%20Report%20final.pdf
- Freitag, W.K. a kol. (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel [Involvement in design: higher education and vocational training in transition]*. Münster: Waxmann. http://www.his.de/pdf/22/gestaltungsfeld_anrechnung.pdf
- Frontini, S.; Psifidou, I. (2015). Education and training governance through learning outcomes: possibilities and constraints in Italy. *Bordon revista de pegagogia, special issue supranational education*, Vol. 67, No 1, pp. 149-163. <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67110/17187>
- García Molina, J.L. (2011). Los marcos de cualificaciones, clave de futuro en la modernización de los sistemas de educación y formación profesional [Qualifications frameworks, key to the future towards the modernisation of vocational education and training systems]. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, Vol. 4, No 3, pp. 219-244.
- Gibbs, A. a kol. (2012). Learning outcomes, degree profiles, tuning project and competences. *Journal of the European higher education area*, No 1, pp. 71-88.
- Gosling, D.; Moon, J. (2001). *How to use learning outcomes and assessment criteria*. London: SEEC Office.
- Gronlund, N.E. (1981). *Measurement and evaluation in teaching* (fourth edition). Macmillan Publishing.
- Jackson, N.; Wisdom, J.; Shaw, M. (2003). *Guide for busy academics: using learning outcomes to design a course and assess learning*.
- Jones, S.A. (2016). Writing learning outcomes for English language lessons in multilingual schools. *TESOL journal*, Vol. 7, No 2, pp. 469-493.
- Kent, C.; Laslo, E. (2016). Interactivity in online discussions and learning outcomes. *Computers and education*, Vol. 97, pp.116-128.
- Knaack, L. (2015). *Enhancing your programs and courses through aligned learning outcomes*. Centre for Innovation and Excellence in Learning, Vancouver Island University. https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/AlignedLearningOutcomes_Handout.pdf
- Lachmayr, N. a kol. (2014). *Anrechnungspraxis und –potenziale von Lerner-gebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor. [Involvement practices and potentials of learning outcomes from higher education schools in the humanities]*. ÖIBF. http://libserver.cedefop.europa.eu/book_details.aspx?titleid=84511&source=lookup
- Lile, R.C. (2014). The assessment of learning outcomes. *Procedia, social and behavioral sciences*, Vol. 163, pp. 125-131.
- Lin, L.; Atkinson, R. (2016). *Educational technologies: challenges, applications and learning outcomes*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in higher education*, Vol. 13, No 1, pp. 31-44. <http://dx.doi.org/10.1080/13538320701272714>
- Luomi-Messerer, K.; Brandstetter, G. (2011). *Stärkung der Lernergebnisorientierung im Hochschulbereich: Hintergründe, Beispiele und Empfehlungen im Kontext interner und externer Qualitätssicherung. Projekt 'Stärkung der Learning-Outcome-Orientierung bei der Curriculumentwicklung und Akkreditierung im österreichischen FH-Sektor' [Reinforcing the learning outcome approach in higher education: Background, examples and recommendations in the context of internal and external quality assurance. Project 'Reinforcing the learning outcome approach in the design and accreditation of curricula in Austrian technical higher education']*. (only in print). Vienna: facultas.wuv.
- Moon, J. (2005). *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*. http://www.ied.edu.hk/obl/files/practical_guide_2.pdf
- Morin, K.; Bellack, H.; Janis P. (2015). Student learning outcomes. *Journal of nursing education*, Vol. 54, No 3.
- McBeath, R.J. (ed.) (1992). *Instructing and evaluating in higher education: a guidebook for planning learning outcomes*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Nkhoma, M. a kol. (2014). *Examining the mediating role of learning engagement, learning process and learning experience on the learning outcomes through localised real case studies*. *Education and training*, Vol. 56, No 4, pp. 287-302. <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/ET-01-2013-0005>

- Nore, H. (2015). Re-contextualising vocational didactics in Norwegian vocational education and training. *International journal for research in vocational education and training*, Vol. 2, No 3, pp. 182-194. <http://ijrvet.net/index.php?journal=IJRVET&page=article&op=view&path%5B%5D=111&path%5B%5D=34>
- OECD (2011). *A tuning-AHELO conceptual framework of expected/ desired learning outcomes in engineering*. Paris: OECD Publishing. OECD education working papers; No 60. <http://dx.doi.org/10.1787/5kghtchn8mbn-en>
- Parsons, D. (2016). *Mobile and blended learning innovations for improved learning outcomes*. Hershey PA, USA: IGI Global. Advances in mobile and distance learning; No 5.
- Potter, M.K.; Kustra, E. (2012). *A primer learning outcomes and the SOLO taxonomy*. Windsor, Canada: Centre for Teaching and Learning; University of Windsor.
- Psifidou, I. (2009). Innovation in school curriculum: the shift to learning outcomes. *Procedia – Social and behavioural sciences*, Vol. 1, No 1, pp. 2436-2440.
- Psifidou, I. (2011). Methodological approaches to test the EQF descriptors on qualifications and curricula: experiences drawn from LdV pilot projects. *European journal of qualifications*, No 3, pp. 33-42.
- Psifidou, I. (2012). Empowering teachers to focus on the learner: the role of outcome-oriented curricula in six European countries. In: Ginsburg, M. (ed.) *Preparation, practice, and politics of teachers: problems and prospects in comparative perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Raffe, D. (2011). The role of learning outcomes in national qualifications frameworks. In: Bohlinger, S.; Münchhausen, G. (eds). *Recognition and validation of prior learning*. Bonn: BIBB, pp. 87-104.
- Räisänen, A.; Rökköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in education: principles, policy and practice*, Vol. 21, No 1, pp. 109-124. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.838938>
- Rees, C.E. (2004). The problem with outcome-based curricula in medical education: insights from educational theory. *Medical education*, Vol. 38, No 6, pp. 593-598. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2923.2004.01793.x>
- Roberts, G. (2008). *Learning outcomes based higher education: the Scottish experience*. http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Edinburgh_Feb08_final_report.pdf
- Saroyan, A.; Amundsen, C. (2004). *Rethinking teaching in higher education*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Schlögl, P. (2011). *Entität und Relation von Lernergebnissen als Herausforderung bei der Konstruktion von Qualifikationsrahmen [Entity and relationship of learning outcomes in the construction of qualifications frameworks]*. Linz: Trauner Verlag.
- Scott, I. (2011). The learning outcome in higher education: time to think again? *Worcester journal of learning and teaching*, Vol. 5, pp. 1-8.
- Scott, J. M. a kol. (2016). A critical perspective on learning outcomes and the effectiveness of experiential approaches in entrepreneurship education: do we innovate or implement? *Education + Training*, Vol. 58, No 1, pp. 82-93. <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/ET-06-2014-0063>
- Sivesind, K.; Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European educational research journal*, Vol. 15, No 3. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904116647060>
- Souto-Otero, M. (2012). Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 249-258. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.689648?scroll=top&needAccess=true>
- Spady, W. (1994). *Outcome-based education: critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of School of Administrators. <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjW4May2ufSAhWBKcAKHcnPCaoQFggyMAE&url=http%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FED380910.pdf&usq=AFQjCNHenowi8sYRcRudhlKcaojQMoq5zA>
- Stanley, J. (2015). Learning outcomes: from policy discourse to practice. *European journal of education*, Vol. 50, No 4, pp. 404-419. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12150/abstract>
- Ure, O.B. (2015). Governance for learning outcomes in European policy-making: qualification frameworks pushed through the open method of coordination. *International journal for research in vocational education and training*, Vol. 2, No 4, pp. 268-283. http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11638/pdf/IJRVET_2015_4_Ure_Governance_for_Learning_Outcomes.pdf
- Valaine, S. (2011). *Mācīšanās rezultātu nozīme ESF projektā Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana [The role of the learning outcomes in the ESF project 'The development of a sectoral qualifications system and increasing vocational education*

- effectiveness and quality*']. Riga: Academic Information Centre; national coordination point. <http://www.nki-latvija.lv/wp-content/uploads/2011/10/Valaine.pdf>
- Van Rossum, E.J.; Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British journal of educational psychology*, Vol. 54, pp. 73-83.
- Wang, V.C.X. (2016). Handbook of research on learning outcomes and opportunities in the digital age. Vol. 2. Warsaw: MEN, (2011). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia [Regulation of the Minister for Science and Higher Education of 4 November 2011 on model learning outcomes]*. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2011/s/253/1521>
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2012.687574>
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European industrial training*, Vol. 33, No 8/9, pp. 681-700.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M.; Allais, S.M. (2016). *Implementing national qualifications frameworks across five continents*. London: Routledge.

Definování, formulování a používání výsledků učení

EVROPSKÁ PŘÍRUČKA

Tato příručka byla napsána pro jednotlivce a instituce, kteří/ktelé se aktivně zapojují do definování a formulování výsledků učení ve vzdělávání a přípravě. Její snahou je stát se referenčním bodem pro spolupráci v této oblasti. Nabízí konkrétní příklady použití výsledků učení a poskytuje přehled existujících metodických a výzkumných materiálů, které podporují definování a formulování výsledků učení. Tato příručka se také snaží podporovat dialog mezi aktéry ve vzdělávání a na trhu práce tím, že uvádí materiály z různých oblastí vzdělávacího systému, a tak překlenuje propast mezi institucemi a sektory.

Definování, formulování a používání výsledků učení

Evropská příručka

Poprvé publikováno v angličtině v roce 2017 Úřadem pro publikace Evropské unie v Lucemburku jako *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*.
Copyright © European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2017.

Překlad: Mgr. Milada Stalker

Za tento překlad odpovídá Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Copyright © Národní ústav pro vzdělávání, 2018.

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, Praha 10 – Hostivař.

Rok vydání: 2018

ISBN 978-80-7481-219-4