

CEDEFOP

Európske centrum pre rozvoj odborného vzdelávania

SK



Definovanie, formulovanie a používanie vzdelávacích výstupov

EURÓPSKA PRÍRUČKA

Luxemburg: Úrad pre publikácie Európskej únie, 2017

Túto príručku citujte nasledovne:

Cedefop (2017). Defining, writing and applying
learning outcomes: a European handbook.

Luxembourg: Publications Office.

<http://dx.doi.org/10.2801/566770>

Ďalšie informácie o Európskej únii sú dostupné na internete prostredníctvom serveru Europa (<http://europa.eu>).

Luxemburg:

Úrad pre publikácie Európskej únie, 2017

TLAČ

ISBN: 978-92-896-2482-4

doi:10.2801/797160

TI-06-17-148-EN-C

PDF

ISBN: 978-92-896-2481-7

doi:10.2801/566770

TI-06-17-148-EN-N

Copyright © Európske centrum pre rozvoj

odborného vzdelávania (Cedefop), 2017

Všetky práva sú vyhradené.

Obálka a grafická úprava: Missing Element Praha

Tlač: Imprimerie Bietlot, Belgicko

Preklad do slovenského jazyka: PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

Jazyková úprava: Mgr. Ľubica Gáľlová, Národné kontaktné miesto pre Európsky kvalifikačný rámec v SR, ŠIOV, 2019

**Európske centrum pre rozvoj
odborného vzdelávania (Cedefop)**

je decentralizovanou agentúrou Európskej únie pre
odborné vzdelávanie a odbornú prípravu.

Poskytujeme informácie a analýzy pre odborné
vzdelávanie a prípravu, stratégie, výskum a prax.

Cedefop bol založený v roku 1975
nariadením Rady Európy (EEC) č. 337/75.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRÉCKO

PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÉCKO

Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020

E-mail: info@cedefop.europa.eu

www.cedefop.europa.eu

Joachim James Calleja, riaditeľ

Tatjana Babrauskienė, predsedníčka Správnej rady

Predslov

Vzdelávacie výstupy alebo nadobudnuté vedomosti a zručnosti, ktoré sa od učiaceho sa očakávajú na konci vzdelávacieho obdobia, hrajú dôležitú úlohu v snahe zlepšovať kvalitu a opodstatnenosť vzdelávacieho procesu a kvalitu odbornej prípravy v Európe. Formulovanie vzdelávacích výstupov pomáha ujasniť si náplň študijného programu a kvalifikácie, čo učiacim sa, rodičom, učiteľom alebo hodnotiteľom uľahčí prácu smerujúcu k dosiahnutiu vzdelávacích cieľov.

Vzdelávacie výstupy ponúkajú lepšiu transparentnosť, ako aj dôležité informácie pre tvorcov stratégií v ich snahe dosiahnuť súlad medzi potrebami spoločnosti a študijnými programami a kvalifikáciami ponúkanými v rámci vzdelávania a odbornej prípravy.

Vzdelávacie výstupy však môžu byť formulované rôznymi spôsobmi a nie vždy so sebou prinášajú aj pridanú hodnotu, ktorá sa od nich očakáva. Cieľom tejto príručky preto nie je len oboznámenie sa s celkovým využitím vzdelávacích výstupov, ale aj s výzvami a ťažkosťami, ktoré sprevádzajú ich formulovanie a definovanie. Príručka je zároveň zdrojom informácií o rozsiahlej dostupnosti národných a medzinárodných literárnych prameňov, ktoré zainteresovaným umožnia lepšiu orientáciu v problematike a poskytnú zdroj užitočných informácií pri výmene skúseností nielen v Európe, ale aj za jej hranicami.

Príručka je určená jednotlivcom a inštitúciám, ktoré sú aktívne zapojené do definovania a formulovania vzdelávacích výstupov v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy vo všeobecnosti, predovšetkým však v oblasti odborného vzdelávania.

Verím, že publikácia pomôže spropagovať prístupy k vzdelávacím výstupom do takej miery, že sa priamo zlepší kvalita a relevantnosť vzdelávacích procesov v Európe. Bol by som rád, keby sa príručka stala dôležitou súčasťou a východiskom pre spoluprácu a vytváranie profesionálnej siete, ktorá by zohrala kľúčovú úlohu v posúvaní vzdelávacích výstupov vpred tak ako jazyk premoštuje vzdelávanie a odbornú prípravu v pracovnej sfére.

Joachim James Calleja

riaditeľ

Podakovanie

Túto publikáciu vydal Cedefop, Oddelenie pre systémy a inštitúcie, pod dohľadom Loukasa Zahilasa. Odborníci Cedefopu, Jens Bjornavold and Anastasia Poulidouová boli zodpovední za publikovanie a výskum vedený v rámci projektu Vzdelávacie výstupy, ktorý vychádal z predchádzajúceho výskumu o vzdelávacích výstupoch, ktoré Cedefop realizoval v ostatných rokoch.

Cedefop by rád poďakoval Volkerovi Reinovi (BIBB) za jeho pripomienky k prvej verzii príručky diskutovanej na fóre [Stratégie formulovania vzdelávacích výstupov](#), ktoré sa konalo v Thessalonikách v októbri 2016.

Táto publikácia prešla korektúrou expertov Cedefopu Hanneou Christensenovou a Slavom Pevecom.

Osobitné poďakovanie patrí členom EQF AG reprezentujúcim národné inštitúcie, sociálnych partnerov a občianske združenia, za diskusiu o predbežných verziách príručky v rokoch 2016 and 2017 a v niektorých prípadoch aj za uvedenie pripomienok k týmto verziám.

Obsah

Predslov
Poďakovania
Obsah
Zhmutie

1. Úvod

- 1.1. Okolnosti vzniku príručky
- 1.2. Štruktúra príručky

ČASŤ I. VZDELÁVACIE VÝSTUPY: ÚČELY

2. Hlavné účely a vnímaná pridaná hodnota vzdelávacích výstupov

- 2.1. Rôznorodosť účelov vzdelávacích výstupov
 - 2.1.1. Kvalifikačné rámce
 - 2.1.2. Kvalifikačné profily a/lebo štandardy
 - 2.1.3. Profesionálne štandardy
 - 2.1.4. Vzdelávacie programy
 - 2.1.5. Podrobný popis hodnotenia a/lebo štandardov

3. Vnímaná pridaná hodnota vzdelávacích výstupov

ČASŤ II. VZDELÁVACIE VÝSTUPY: PRÍLEŽITOSTI A DILÉMY

4. Definovanie vzdelávacích výstupov

- 4.1. Kompetencie
- 4.2. Zámery a ciele vzdelávania

5. Formulovanie vzdelávacích výstupov: ako zachytiť pokrok a komplexnosť vo vzdelávaní?

- 5.1. Vzdelávacie výstupy a pokrok vo vzdelávaní
- 5.2. Alternatívne taxonómie a možný dopad na definovanie a formulovanie vzdelávacích výstupov
- 5.3. Behaviouristická predpojatosť

6. Spochybňovanie pridanej hodnoty vzdelávacích výstupov

- 6.1. Vzdelávacie výstupy ako podcenenie vzdelávania a odbornej prípravy
- 6.2. Nedostatky vzdelávacích výstupov
- 6.3. Vzdelávacie výstupy a riadenie

ČASŤ III. ORIENTAČNÉ PRAVIDLÁ

7. Základné pravidlá týkajúce sa definovania a formulovania vzdelávacích výstupov

- 7.1. Zásady
- 7.2. Zadefinovanie a formulácia
- 7.3. Využitie formulovanie vzdelávacích výstupov na podporu vzdelávania a hodnotenia
 - 7.3.1. Prepojenie vzdelávacích výstupov s výučbou a učením (sa)
 - 7.3.2. Vzdelávacie výstupy a hodnotenie
- 7.4. Kvalifikačné rámce: využívanie vzdelávacích výstupov na podporu koordinácie stratégií
- 7.5. Zhrnutie

8. Spoločné zásady pre prezentovanie kvalifikácií založených na vzdelávacích výstupoch

- 8.1. Zásady používania
- 8.2. Perspektívy do budúcnosti

ČASŤ IV. ZDROJE PODPORUJÚCE DEFINOVANIE, FORMULOVANIE A POUŽÍVANIE VZDELÁVACÍCH VÝSTUPOV

Zoznam skratiek

Použitá literatúra

Doplnková literatúra

Zoznam tabuliek, obrázkov a rámkov

Tabuľky

1. Deskriptory úrovni vzdelávacích výstupov (úroveň 4 a 5) uplatňované v poľskom kvalifikačnom rámci
2. Vzdelávacie výstupy v kvalifikačnom module „Komunikuj v obchodnom prostredí“ UK - Anglicko (vybratá časť, tri z ôsmich oblastí predpokladaných vzdelávacích výstupov)
3. Vzťah medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými vzdelávacími výstupmi
4. Štruktúra pozorovaných vzdelávacích výstupov (ŠSVV)
5. Základná štruktúra formulácií vzdelávacích výstupov
6. Príklad vertikálneho rozmeru vzdelávacích výstupov – zvyšujúce sa nároky na samostatnosť a zodpovednosť (deskriptory EKR)
7. Nejednoznačné a jednoznačné slovesá
8. Nejednoznačnosť
9. Príklady vzdelávacích výstupov pre kurz – predtým a potom
10. Deklaratívne and procedurálne slovesá
11. Kategórie učenia sa a príklad úrovni zložitosti a príslušných bežných slov
12. Príklad horizontálneho rozmeru: nemecký kvalifikačný rámec
13. Príklad horizontálneho rozmeru: kategórie stanovené pre flámske odborné kvalifikácie
14. Prepojenie vzdelávania (výučba / učenie sa) a hodnotenia s plánovanými vzdelávacími výstupmi
15. Úrovně zručností v hodnotiacich kritériách: fínska odborná kvalifikácia (čaušník)
16. Zásady podporujúce prezentovanie vzdelávacích výstupov
17. Príklad prezentovania vzdelávacích výstupov
18. Prehľad podporných materiálov a príruček o definovaní, formulovaní a používaní vzdelávacích výstupov

Obrázky

1. Uzol spätnej väzby medzi vzdelávaním/odbornou prípravou a trhom práce
2. Vzťah medzi plánovanými a dosiahnutými vzdelávacími výstupmi
3. Bloomova taxonómia: kognitívne, psychomotorické a afektívne kategórie

Rámiky

1. Príklad (výber) formulovania vzdelávacích výstupov pre kvalifikáciu „zvárač“ v Nórsku (úroveň 4 EKR)
2. Príklad profesijného štandardu: založenie a prevádzkovanie maloobchodu s potravinami
3. Vzdelávací program pre vysoko úrovňový modul zaoberajúci sa riadením tímu v stavebníctve
4. Od začiatočníka k expertovi
5. Hodnotiace kritériá a metódy
6. Spochybnenie merateľnosti

Zhrnutie

Európska príručka Cedefop(u) *Definovanie, formulovanie a používanie vzdelávacích výstupov* má tri hlavné ciele. Po prvé, poukazuje na pridanú hodnotu uplatňovania vzdelávacích výstupov za účelom podpory stratégií vzdelávania, odbornej prípravy a praxe. Aby sa však túto pridanú hodnotu podarilo dosiahnuť, je nutné pochopiť silné i slabé stránky tejto metódy. Príručka *Definovanie, formulovanie a používanie vzdelávacích výstupov* má ambíciu stať sa základným materiálom pre ďalšiu systematickú výmenu skúseností a pre ďalšiu spoluprácu na európskej úrovni. Po druhé, príručka zdôvodňuje, prečo musí za formulovaním vzdelávacích výstupov nasledovať ich uplatňovanie v praxi prostredníctvom výučby, učenia (sa) a hodnotenia. Vzdelávacie výstupy nemôžu byť izolované, ich potenciál sa v plnej miere prejaví len vtedy, keď sú použité v praxi a reagujú na ňu, na čo názorne príručka poukazuje v odkazoch na výučbu, učenie (sa) a hodnotenie. Po tretie, okrem celkového prehľadu o skúmanej problematike príručka ponúka zoznam existujúcich metodických materiálov v danej oblasti s priamym hypertextovým prepojením, čo zainteresovaným subjektom umožní hlbší náhľad do problematiky týkajúcej sa ich konkrétnych inštitucionálnych alebo národných priorít.

Aby sa dosiahli vyššie uvedené ciele, príručka má nasledujúcu štruktúru:

Prvá časť (Kapitola 2) vysvetľuje účely používania vzdelávacích výstupov s uvedením názorných príkladov. Ponúka rozsiahlejšiu rozpravu o konkrétnych aspektoch týkajúcich sa definovania, formulovania a využívania vzdelávacích výstupov.

Druhá časť (Kapitola 3 až 5) sa podrobnejšie zaoberá problémami, s ktorými sa môžeme stretnúť pri práci so vzdelávacími výstupmi. Začína sa vysvetlením podstaty vzdelávacích výstupov a otázok terminologických nejasností, ktoré súvisia so zachytením hĺbky a šírky edukácie. Táto časť sa končí prezentovaním kritických názorov a postojov súvisiacich s používaním vzdelávacích výstupov.

Tretia časť príručky (Kapitola 6 a 7) uvádza niekoľko základných krokov – orientačných pravidiel – ktoré je potrebné brať do úvahy pri definovaní a formulovaní vzdelávacích výstupov. Uvedené orientačné pravidlá sú ďalej doplnené príkladmi uplatnenia teoretických zásad v praxi. Tretia časť poukazuje aj na to, ako môže byť európska spolupráca v oblasti vzdelávacích výstupov prostredníctvom spoločných zásad ich uplatňovania využitá za účelom komparácie.

V záverečnej časti príručky je rozsiahly prehľad už existujúcich metodických materiálov, ktoré boli publikované v Európe v rôznych jazykoch. Tento materiál je užitočným zdrojom informácií pre tvorcov stratégií, sociálnych partnerov a učiteľov; bude pravidelne aktualizovaný, nakoľko ambíciou príručky je zostať živou publikáciou. V tejto časti sa nachádza aj rozsiahly zoznam materiálov z nedávno realizovaných výskumov, ktoré môžu poslúžiť ako základ pre ďalší výskum s cieľom inšpirovať a informovať o prístupe k vzdelávacím výstupom.

Úvod

Vzdelávacie výstupy stanovujú, akými vedomosťami a zručnosťami by mal učiaci sa disponovať a čomu by mal rozumieť na konci vzdelávacieho obdobia. Spôsob, akým sú vzdelávacie výstupy definované a formulované ovplyvňuje výučbu, učenie (sa), ako aj kvalitu a opodstatnenosť vzdelávania a odborej prípravy. Spôsob definovania a formulovania vzdelávacích výstupov je dôležitý pre jednotlivých učiacich sa, ale aj pre trh práce a pre spoločnosť ako takú.

Príručka je určená jednotlivcom a inštitúciám, ktorí sú aktívne zapojení do definovania a formulovania vzdelávacích výstupov vo vzdelávaní a v odbornej príprave vo všeobecnosti, predovšetkým však v odbornom vzdelávaní. Vychádza v období širokého politického konsenzu medzi tvorcami stratégií a zainteresovaných strán o potrebe a užitočnosti vzdelávacích výstupov. Tento silný politický záväzok však sám o sebe nezaručuje, že sú vzdelávacie výstupy formulované a používané spôsobom, ktorý je prospešný pre všetkých konečných užívateľov: učiacich sa, učiteľov, rodičov alebo zamestnávateľov. Nie je dôležité len rozpoznať pridanú hodnotu vzdelávacích výstupov, ale aj uvedomiť si ich limity a možné negatívne dôsledky.

Cedefop si uvedomuje, že v tejto oblasti už bolo publikovaných veľké množstvo metodických materiálov,¹ ktoré poskytujú rady ako písať a používať vzdelávacie výstupy pre rôzne účely. Taktiež vieme, že sa v minulých rokoch zrealizoval celý rad výskumov v širokom spektre odborov. Kľúčovým cieľom tejto príručky je preto zostaviť materiál koherentnejšie a systematickejšie. Príručka poslúži na nasledovné účely:

- (a) poskytne prehľad existujúcich metodických a výskumných materiálov, ktoré podporujú definovanie a formulovanie vzdelávacích výstupov;
- (b) na konkrétnych príkladoch demonštruje, ako môžu byť vzdelávacie výstupy formulované pre rôzne účely;
- (c) poslúži ako nástroj pri identifikovaní príležitostí ale aj nejasností a problémov, s ktorými sa môžeme stretnúť pri definovaní, formulovaní a používaní vzdelávacích výstupov.

Príručka vychádza z materiálov publikovaných v rôznych oblastiach systému vzdelávania a odbornej prípravy. Cedefop považuje opodstatnenosť formulovania vzdelávacích výstupov v odbornom vzdelávaní a v odbornej príprave za zvlášť dôležitú, nakoľko zohrávajú dôležitú úlohu pri prepájaní zainteresovaných inštitúcií a sektorov, čím sa snaží podporiť dialóg medzi vzdelávaním, odbornou prípravou a trhom práce. Aby sa zabezpečila nadväznosť v metodickom vedení na európskej úrovni, príručka integruje prvky *Európskeho kvalifikačného rámca* (EKR) z roku 2011 a metodické príručky z roku 2011 *Používanie vzdelávacích výstupov* (Európska komisia, 2011).

¹ To uvádza aj časť III tejto príručky s rozsiahlym prehľadom.

Kľúčovým posolstvom tejto príručky je to, že za formulovaním a presným znením vzdelávacích výstupov musí nasledovať ich uplatňovanie v praxi prostredníctvom výučby, učenia (sa) a hodnotenia. Ako zdôrazňujú Biggs a Tang (2007), prepojenie vzdelávacích výstupov, vzdelávacieho procesu a hodnotenia je veľmi dôležité. Od tohto prepojenia závisí, či vzdelávacie výstupy predstavujú pridanú hodnotu alebo nie. Naša schopnosť posunúť sa od formulácií plánovaných vzdelávacích výstupov k skutočne dosiahnutým výsledkom záleží na tomto prepojení. Príručka vysvetľuje, prečo toto prepojenie musí podporovať otvorenú a aktívnu edukáciu. Vzdelávacie výstupy by sa totiž nemali používať spôsobom, ktorý by učiacim sa neumožnil využiť svoj celkový potenciál. (napr. Hussey a Smith, 2003)

1.1. Okolnosti vzniku príručky

Nedávne štúdie Cedefopu (2009; 2016) dokazujú, že metóda vzdelávacích výstupov čoraz viac ovplyvňuje európske stratégie vzdelávania a odbornej prípravy. Zatiaľ čo sa v európskych strategických dokumentoch objavujú iniciatívy založené na metóde vzdelávacích výstupov explicitne až od roku 2003, v národných dokumentoch sa vyskytli oveľa skôr, o čom svedčia príklady reforiem v Spojenom kráľovstve a vo Fínsku v 80. a 90. rokoch minulého storočia. V súčasnosti väčšina európskych krajín uplatňuje vzdelávacie výstupy na vyjadrenie toho, čo sa od učiaceho očakáva v súvislosti s jeho vedomosťami a zručnosťami a čomu by mal rozumieť po ukončení vzdelávacieho programu alebo po určitej fáze vzdelávania.

Vzdelávacie výstupy sa často používajú na definovanie úrovni kvalifikačných rámcov, na stanovenie kvalifikačných štandardov, opis programov a kurzov, nasmerovanie vzdelávacích programov a podrobný popis hodnotenia. Vzdelávacie výstupy majú vplyv aj na vyučovacie metódy, prostredie v ktorom výučba prebieha a na spôsoby hodnotenia. Aj na základe Bolonského procesu a Kodanského procesu sa na európskej úrovni vzdelávacie výstupy považujú za prostriedok zjednotenia rôznych strategických iniciatív a nástrojov. Uplatňovanie vzdelávacích výstupov prispieva k prepojeniu systémov vzdelávania a odbornej prípravy, napríklad spája odborné vzdelávanie s akademickými študijnými programami. Rastúci vplyv vzdelávacích výstupov vo väčšine európskych krajín a (takmer) vo všetkých oblastiach vzdelávania a odbornej prípravy odráža silný politický konsenzus svedčiaci o užitočnosti tejto metódy.

Európsky vývoj rozhodne neprebíha vo vákuu, ale je ovplyvnený medzinárodným vývojom, ako môžeme vidieť na príklade Spojených štátov amerických, kde sa vzdelávanie založené na vzdelávacích výstupoch rozvíja už od šesťdesiatych rokov minulého storočia. Vzájomné prepojenia môžeme nájsť aj v rôznych reformných hnutiach vo vzdelávaní, ktoré propagujú metódy založené na vzdelávacích výstupoch, ako napríklad „vedecky orientované vzdelávacie programy“ (*scientific curricula*), "ciele výučby" (*instructional objectives*), hodnotenie založené na kritériách" (*criterion-based assessment*) a vzdelávanie zamerané na učiaceho sa (*learner-centred education*).

1.2. Štruktúra príručky

Prvá časť príručky (Kapitoly 2 a 3) vysvetľuje účely, pre ktoré sa vzdelávacie výstupy využívajú a ako by formulácie používané v kvalifikačných rámcoch, kvalifikačných štandardoch, vzdelávacích programoch a v hodnotiacich kritériách mali byť prepojené, ale zároveň se odlišovali v miere podrobnosti a všeobecnosti.

Druhá časť (Kapitoly 4 až 6) sa podrobnejšie zaoberá problémami, ktoré sa môžu vyskytnúť pri práci s vzdelávacími výstupmi. Najprv je vysvetlená koncepcia vzdelávacích výstupov a ich vzťah k pojmom, akými sú ciele výučby a kompetencie, neskôr sa príručka venuje otázkam terminologických a koncepčných nejasností, ktoré súvisia so snahou koherentne zachytiť hĺbku a šírku edukácie. Druhá časť končí diskusiou o možných negatívnych dôsledkoch uplatňovania vzdelávacích výstupov.

Tretia časť príručky (Kapitoly 7 a 8) stanovuje niekoľko základných krokov (orientačných pravidiel vychádzajúcich z praxe), ktoré je potrebné brať do úvahy pri definovaní a formulovaní vzdelávacích výstupov. Tieto orientačné pravidlá sú následne ilustrované na konkrétnych príkladoch, ktoré dokazujú, že aj abstraktné zásady môžu byť úspešne uplatňované v praxi. V tretej časti sa navyše uvádza, ako sa dá prostredníctvom spoločných zásad využiť európska spolupráca v oblasti vzdelávacích výstupov za účelom lepšej transparentnosti.

Štvrtá časť príručky poskytuje rozsiahly prehľad publikovaných metodických materiálov v danej oblasti. Uvedené publikácie a metodické materiály sú dôležitým zdrojom informácií a poznatkov pre tvorcov stratégií a pre prax a väčšina z nich je dostupná na uvedených webových odkazoch.

ČASŤ I.

Vzdelávacie výstupy:

účely

Prvá časť príručky vysvetľuje hlavné účely, pre ktoré sa vzdelávacie výstupy používajú.

V tejto časti sa na príkladoch poukazuje na to, ako majú byť vzdelávacie výstupy definované, formulované a uplatnené pre rôzne účely a že neexistuje jediný, pre všetky situácie vhodný prístup k nim.

Hlavné účely a vnímaná pridaná hodnota vzdelávacích výstupov

Vzdelávacie výstupy sa využívajú na rôzne účely a priamo ovplyvňujú spôsob, ktorým vzdelávacie výstupy definujeme a formulujeme. Ich miera podrobnosti sa líši a pohybuje sa od kvalifikačného rámca k výučbe a hodnoteniu. Zatiaľ čo kvalifikačný rámec poskytuje všeobecné podklady pre porovnávanie kvalifikácií a rozlišovanie úrovní, vzdelávacie výstupy vychádzajúce z kvalifikačných štandardov, vzdelávacích programov a kritérií hodnotenia musia byť formulované tak, aby "oslovili" učiacich sa, učiteľov a procesu učenia poskytli pridanú hodnotu.

2.1. Rôznorodosť účelov vzdelávacích výstupov

Neexistuje jediný spôsob ako definovať a formulovať vzdelávacie výstupy; prístup k nim musí zodpovedať konkrétnemu účelu a daným okolnostiam. Ako uvádza Cedefop (2016), v Európe sa vzdelávacie výstupy využívajú na nasledovné účely:

2.1.1. Kvalifikačné rámce

Kvalifikačné rámce zohrávajú dôležitú úlohu na medzinárodnej, národnej a odvetvovej úrovni. Úlohou kvalifikačných rámcov založených na vzdelávacích výstupoch je zvyšovať transparentnosť a umožniť porovnávanie kvalifikácií na inštitucionálnej a národnej úrovni. Deskriptory vzdelávacích výstupov kvalifikačných rámcov sú spravidla usporiadané tak, že horizontálna os rozlišuje kategórie učenia – vedomosti, zručnosti a kompetencie² – a vertikálna os ukazuje ako komplexnosť vzdelávania vzrastá od jednej úrovne k druhej. Tabuľka 1 zobrazuje deskriptory úrovni uplatňované v poľskom kvalifikačnom rámci a ilustruje, akým spôsobom sú tieto horizontálne a vertikálne osi rozvrhnuté.

² Pozn.: - Odporúčanie Rady z 22. mája 2017 týkajúce sa európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie, ktorým sa zrušuje odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 23. apríla 2008 o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie nahradil pojem kompetencie pojmom zodpovednosť a samostatnosť.

Tabuľka 1: Deskriptory úrovni vzdelávacích výstupov (úroveň 4 a 5)

uplatňované v poľskom kvalifikačnom rámci

Úroveň 4	Úroveň 5
<p>VEDOMOSTI V oblasti vzdelávania, tvorivosti a odborných činností človek pozná a rozumie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozšírenému súboru základných faktov, stredne zložitých pojmov a teórií, ako aj na sebe závislých vybraných prírodných a spoločenských javov a výsledkov ľudského myslenia; - širšiemu rozsahu vybraných faktov, stredne zložitých pojmov, teórií vo vybraných oblastiach a ako sú na sebe závislé; - základným podmienkam koordinovaných činností. 	<ul style="list-style-type: none"> - širokému rozsahu faktov, teórií, metód a ako sú na sebe závislé; - rôznorodým podmienkam koordinovaných činností.
<p>ZRUČNOSTI V oblasti vzdelávania, tvorivosti a odborných činností je človek schopný:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dokončiť stredne zložitú úlohu, čiastočne bez pokynov, často v meniacich sa podmienkach; - vyriešiť stredne zložitú a do istej miery nie stereotypné problémy, často v meniacich sa podmienkach; - učiť sa samostatne v štrukturovanej forme; - rozumieť zložitú tvrdenia, formulovať stredne zložitú tvrdenia vzťahujúce sa na široký rozsah tém; - rozumieť jednoduché tvrdenia a formulovať ich v cudzom jazyku. 	<ul style="list-style-type: none"> - dokončiť úlohy bez pokynov v rôznych predvídateľných podmienkach; - vyriešiť stredne zložitú a nie stereotypné problémy v meniacich sa predvídateľných podmienkach; - učiť sa samostatne; - rozumieť stredne zložitým tvrdeniam, formulovať stredne zložitú tvrdenia s použitím odbornej terminológie; - rozumieť veľmi jednoduchým tvrdeniam v cudzom jazyku a formulovať ich s použitím odbornej terminológie.
<p>SOCIÁLNE KOMPETENCIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - prijať zodpovednosť za účasť v rôznych komunitách a za pôsobenie v rôznych spoločenských rolách; - konať samostatne a spolupracovať s ostatnými v štrukturovaných podmienkach; - hodnotiť vlastné konanie a konanie tých, ktorých vedie; - prijať zodpovednosť za výsledky vlastného konania, ako aj za výsledky tých, ktoré vedie. 	<ul style="list-style-type: none"> - prijať základnú odbornú a spoločenskú zodpovednosť a byť schopný zhodnotiť ju a vysvetliť; - konať nezávisle a spolupracovať s ostatnými v štrukturovaných podmienkach, viesť malý tím v štrukturovaných podmienkach; - hodnotiť vlastné konanie a konanie iných vrátane tímov, ktoré vedie; prevziať zodpovednosť za výsledky konania.

Zdroj: Sławiński (2013, s. 38)

Poznámka: Poľský kvalifikačný rámec (PKR <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.008.0000064.ustawa-o-zintegrowanym-systemie-kwalifikacji.html>) tvorí neoddeliteľnú súčasť poľskej sústavy kvalifikácií. Oficiálne bol schválený v poľskom parlamente dňa 22. decembra 2015 a účinnosť nadobudol v januári 2016.

Ako uvádza Tabuľka 1, deskriptory kvalifikačných rámcov sú spravidla definované veľmi všeobecne, aby sa mohli vzťahovať na rôzne druhy kvalifikácií, ktoré tvoria súčasť odvetvových, národných a/alebo medzinárodných kvalifikačných systémov. Európska komisia uvádza, že „nastavenie a rozvoj (rámcových) deskriptorov je potrebné dôsledne prepojiť s politickými víziami a cieľmi. Tento proces musí byť zároveň založený na otvorenom dialógu a diskusií všetkých zainteresovaných strán. Pokiaľ je hlavným cieľom NKR (národného kvalifikačného rámca) podporiť celoživotné vzdelávanie a zahrnúť do neho rôzne typy učenia, je potrebné vytvoriť komplexnú a široko koncipovanú sadu deskriptorov úrovni, ktoré obsiahnu všetky úrovne národného systému. Kvalifikačný rámec, ktorý si kladie obmedzenejšie ciele a týka sa len určitej časti systému kvalifikácií (napr. odborného alebo vysokoškolského vzdelávania), bude mať tendenciu pracovať s menej všeobecnými a zároveň špecializovanejšími deskriptormi. Deskriptory budú odrážať aj to, či má rámec skôr normatívnu, alebo len usmerňujúcu funkciu.“ (Európska komisia, 2011, s. 38-39)

2.1.2. Kvalifikačné profily a/alebo štandardy

Kvalifikačné³ štandardy⁴ definujú predpokladané výstupy procesu vzdelávania, ktoré vedú k priznaniu plnej alebo čiastočnej kvalifikácie. V odbornom vzdelávaní a odbornej príprave profily a štandardy obvykle odpovedajú na otázky: „čo sa študent musí naučiť, aby bol efektívny v zamestnaní,“ alebo „čo sa učitelia potrebuje naučiť, aby bol aktívnym občanom podporujúcim základné ľudské a demokratické hodnoty?“ Kvalifikačné štandardy nezodpovedajú len zručnosti vyžadované pracovným trhom, ale musia stanoviť širší súbor kompetencií potrebných pre život a spoločnosť ako takú. Navyše musia brať do úvahy meniaci sa charakter trhu práce a spoločnosti a koherentne stanoviť úlohu prenosných zručností a kompetencií, napr. týkajúcich sa komunikácie a sociálnych zručností a riešenia problémov. Mnoho kvalifikačných štandardov alebo profilov je definovaných na národnej úrovni a vznikajú s príspevom rôznych zainteresovaných strán (podľa typu kvalifikácie). Rám 1 zobrazuje príklad definovania vzdelávacích výstupov pre národnú kvalifikáciu v oblasti zvárania (úroveň 4 EKR) v Nórsku.

³ Dokument o zavedení EKR (Európskeho kvalifikačného rámca) pre celoživotné vzdelávanie definuje kvalifikáciu ako „formálny výsledok hodnotenia a procesu validácie, ktorý sa dosiahne vtedy, keď príslušný orgán stanoví, že jediniec dosiahol vzdelávacie výstupy podľa určených štandardov.“ (Európsky parlament a Rada Európskej únie, 2008, s. 4)

⁴ Pojem kvalifikačný štandard sa nepoužíva vo všetkých štátoch. Avšak jeho funkcia opísaná v tejto kapitole sa uplatňuje vo väčšine štátov. Pojem kvalifikačný štandard používaný v tejto kapitole odkazuje buď na samostatné dokumenty (napr. v Spojenom kráľovstve a v Írsku) alebo na programové dokumenty na celoštátnej alebo inštitucionálnej úrovni vyjadrujúce snahu, aby kvalifikácia bola preklenovacia (napr. celoštátny *Fagplan* v nórskom systéme odborného vzdelávania a praktickej prípravy).

Poukazuje na snahu o vyváženosť formulovania vzdelávacích výstupov medzi tými, ktoré sú špecifické pre dané povolanie a medzi širšie chápanými zručnosťami a kompetenciami (základnými alebo transverzálnymi).

Rám 1:Príklad (výber) formulovania vzdelávacích výstupov pre kvalifikáciu „zvárač“ v Nórsku (úroveň 4 EKR)

Základné zručnosti

Pri zváraní sa pod základnými zručnosťami rozumie:

- vedieť sa vyjadrovať ústne – zručnosť zahŕňa diskusiu a vypracovanie odborných riešení s kolegami;
- vedieť sa vyjadriť písomne – zručnosť zahŕňa schopnosť opísať odchýlky, pripraviť správy a dokumentáciu o meraniach, ako aj správy o opravách a dodržaní bezpečnosti;
- vedieť čítať – zručnosť zahŕňa schopnosť rozumieť postupom, pokynom, správam, štandardom a výkresom;
- vedieť počítať – zručnosť zahŕňa schopnosť vypočítať dodávku tepla, použitých materiálov a spotreby pri zváraní;
- počítačové zručnosti – zahŕňujú použitie digitálnych meriacich prístrojov a radiacích systémov firmy.

Plánovanie a príprava

Cieľom odbornej prípravy je dosiahnuť, aby bol učiaci sa schopný:

- naplánovať pracovný úkon podľa technických výkresov a technickej dokumentácie, postupov, systémov pracovných povolení a platných pravidiel a smerníc;
- vykonávať analýzy bezpečnosti pri práci;
- plánovať postupy pri zváraní;
- uviesť požiadavky na získanie zváračských certifikátov;
- uviesť metódy nedeštruktívneho testovania (NDT) a oblasti ich použitia;
- vybrať materiály, náradie, zariadenia a spotrebný materiál (spájkovačka, tavidlo, atď.) vhodné pre pracovné úlohy;
- opísať organizáciu firmy a svoje vlastné úlohy a funkcie v nej;
- uviesť faktory, ktoré môžu ovplyvniť rentabilitu;
- prácu vykonávať v súlade so systémami riadenia produkcie a kvality;
- vyhodnotiť ekonomické následky použitých metód a výberu materiálov;
- diskutovať a prinášať odborné riešenia a spolupracovať s ďalšími odborníkmi;
- triediť zdroje a s odpadom narábať v súlade s platnými pravidlami a smernicami.

Zváracie techniky

Cieľom odbornej prípravy je, aby bol učiaci sa schopný:

- prácu vykonávať v súlade s pracovnými pokynmi, zváracími postupmi WPS špecifickými pre zváranie (*welding procedures specification*) a platnými štandardami;
- používať automatizované metódy zvárania založené na platných štandardoch;
- uviesť možnosti, ktoré majú súčasné metódy zvárania pre mechanizáciu;
- používať spotrebný materiál podľa návodov poskytnutých dodávateľmi;
- odstraňovať nedostatky a vykonávať údržbu zváracieho vybavenia;
- zvärať podľa výkresov, zváračských postupov, špecifikácií a pokynov;
- vykonávať sekание uhlíkovej elektródy oblúkom;
- vypočítať a vysvetliť parametre pre dodávku tepla;
- opísať, akú dôležitosť majú ochranné plyny na výsledok zvárania;
- uviesť výhody a nevýhody vybraných metód zvárania;
- merať teploty predehrevu a interpassu a vypočítať dodávku tepla.

Zdroj: Nórsky Inštitút vzdelávania a odbornej prípravy. Učebné osnovy pre zváranie Vg3/ odborná príprava vo výcvikovom zariadení <https://www.udir.no/kl06/SVE3-01?lplang=eng>

Kvalifikačné profily a štandardy sú v niektorých štátoch rozdelené do modulov alebo jednotiek s oddelenými špecifickými formuláciami vzdelávacích výstupov. ECVET (Európsky systém kreditov v odbornom vzdelávaní a príprave) venuje osobitnú pozornosť identifikácii vzdelávacích výstupov. Pri sprostredkovaní a zhromažďovaní odborných zručností a kompetencií v Európe považuje ECVET tieto moduly, resp. jednotky za kľúčové. Za účelom podporiť tento proces bol vytvorený súbor nástrojov, ktoré umožňujú identifikáciu kvalifikačných jednotiek v Európe.⁵

2.1.3. Štandardy povolani

Aj napriek tomu, že štandardy alebo profily⁶ povolani sú spravidla vytvorené mimo systému vzdelávania a odbornej prípravy, nakoľko ich stanovujú zástupcovia trhu práce, majú výrazný vplyv na spôsob, akým sú formulácie vzdelávacích výstupov definované a opísané. Štandardy a profily povolani bližšie určujú „hlavné činnosti, ktoré ľudia vykonávajú“, čiže opisujú odborné zručnosti a kompetencie špecifické pre dané povolanie. Štandardy povolani učiacim sa určujú, čo musia byť v danom povolaní schopní vykonávať. V ideálnom prípade sú prepojením medzi vzdelávaním, odbornou prípravou a potrebami trhu práce. Rám 2 uvádza štandard (resp. jeho časť) pre povolanie výkonný asistent. Tu je potrebné uviesť, že štandard povolania neuvádza bližšie nič o odbornej príprave potrebnej pre dosiahnutie týchto požiadaviek.

Rám 2: Príklad štandardu povolania: založenie a prevádzkovanie maloobchodu s potravinami

Pripraviť sa na prevádzku maloobchodu

Musíte byť schopní:

- súhlasiť so štandardami a cieľmi prevádzky maloobchodu a dodržiavať ich, aby boli uspokojené požiadavky obchodu;
- poskytovať dostatočný a relevantný dohľad a podporu, aby váš tím dosahoval dané ciele a štandardy;
- rozdeliť zdroje tak, aby bolo zaručené plnenie štandardov a cieľov;
- prideliť úlohy a dávať pokyny zodpovedným osobám tak, aby ste zabezpečili dosiahnutie štandardov.

Udržiavať efektívnosť a výkonnosť maloobchodnej prevádzky

Musíte byť schopní:

- sledovať plnenie štandardov a cieľov;
- identifikovať a riešiť problémy maloobchodnej prevádzky v rámci svojho rozsahu povinností;
- identifikovať pomer medzi pracovnými výstupmi a výsledkami s cieľmi;
- zabezpečiť, aby boli všetky záznamy a dokumentácia čitateľné, presné a úplné.

⁵ Moduly ECVET: <http://www.ecvet-toolkit.eu/ecvet-toolkit/ecvet-toolkit>

⁶ Tak ako v prípade kvalifikačného štandardu, pojem profesijný štandard sa nepoužíva vo všetkých krajinách, avšak funkciu, ktorú plní môžeme nájsť vo väčšine krajín. V niektorých krajinách, napr. v Nemecku, sú funkcie kvalifikačného štandardu a profesijného štandardu úzko prepojené (v nemeckom odbornom vzdelávaní sa udeľujú absolventom kvalifikácie, ktoré obsahujú *Berufsbezeichnung* (názov povolania), ktorý je indikátorom vzťahu medzi povolanimi a kvalifikáciou.

Zdroj: Národné štandardy povolání Spojeného kráľovstva: IMPSO419Sv2: založenie a prevádzkovanie maloobchodu s potravinami, s. 2. <http://www.ukstandards.org.uk/PublishedNos/IMPSO419Sv2.pdf>

Štandard povolania sa obvykle výrazne odlišuje od kvalifikačného štandardu. Kvalifikačný štandard má širší záber ako majú špecifické funkcie jednotlivých pracovných pozícií či povolání, lebo pripravuje učiaceho sa pre rôzne pozície, ktoré sa nevyhnutne menia s časom. Záleží tiež na spôsobe, akým sú štandardy povolání vytvorené, lebo priamo ovplyvňujú, či sú funkcie zahrnuté v štandarde široko alebo úzko špecifikované⁷⁶.

2.1.4. Vzdelávacie programy

Vzdelávacie programy nastavujú rámec pre plánovanie výučby a procesu vzdelávania. Formulovanie vzdelávacích výstupov tvorí dôležitú súčasť vzdelávacích programov a súvisí so špecifikami danej krajiny, s druhom vzdelávania a odbornej prípravy a s typom vzdelávacej inštitúcie. Vzdelávacie programy stanovujú náplň výučby, napríklad určujú výber vyučovacích metód. Súčasne učiacich sa informujú o rozsahu a obsahu ich vedomostí a zručností, ktoré budú ovládať na konci vzdelávacieho obdobia. Vzdelávacie výstupy sa môžu vo vzdelávacích programoch do istej miery líšiť; niekedy definujú výsledky celého programu, inokedy sa sústreďujú na špecifické výsledky vybraného modulu. Rámik 3 ukazuje vzdelávacie výstupy špecifikované pre modul „Riadenie tímu v stavebníctve“.

Rámik 3: Vzdelávací program pre vysoko úrovňový modul zaoberajúci sa riadením tímu v stavebníctve

Tento celok sa týka identifikovania potenciálu tímu, potrebného pre uskutočnenie konkrétneho projektu a identifikovania dôležitých faktorov a ich dopad na výber členov vášho tímu. Budete:

- vyberať projektový tím podľa zmluvných a štatutárnych zásad a relevantných postupov v odvetví;
- schopní preukázať vedomosti v oblasti pracovnej kultúry a zručnosti z odvetvia stavebníctva a ako v súvislosti s nimi dokážete chápať potreby a motiváciu ľudí;
- mať aktívne vedomosti týkajúce sa náboru a udržania si zamestnancov;
- schvalovať požadovanú prácu vo vašej oblasti pôsobenia a zabezpečiť, aby bola práca pridelená vhodným osobám;
- predviesť, ako budete monitorovať a motivovať a chváliť jednotlivcov a ako budete prehodnocovať a aktualizovať plány práce v oblasti vášho pôsobenia;
- identifikovať zainteresované strany a nadväzovať pracovné vzťahy medzi nimi a vašimi kolegami. Budete sa s nimi radiť o kľúčových rozhodnutiach, plniť uzatvorené zmluvy, bezodkladne ich informovať o vzniknutých problémoch a riešiť vzniknuté spory;
- preukážete evidenciu o tom, že ste monitorovali a kontrolovali efektívnosť pracovných vzťahov.

Zdroj: Európska komisia (2011, s. 23-24).

2.1.5. Podrobný popis hodnotenia a/lebo štandardov

Podrobné popisy hodnotenia upresňujú metódy a kritériá, z ktorých hodnotenie vychádza. Tieto kritériá, ktoré využívajú pri formulovaní vzdelávacích výstupov, sú často stanovené ako prahové hodnoty, ktoré musí kandidát dosiahnuť. Hodnotiace štandardy a kritériá sú podrobnejšie ako kvalifikačné štandardy a vzdelávacie programy, pretože musia učiť u sa popísať požiadavky úplne podrobne. Tieto požiadavky obvykle pomáhajú

⁷⁶ Podrobnú diskusiu o alternatívnych prístupoch uvádza Erpenbeck a von Rosenstiel, 2003.

záverečnom hodnotení na konci procesu vzdelávania, ale podporujú aj priebežné hodnotenie, ktoré prebieha počas celého procesu vzdelávania⁸.

Tabuľka 2: Vzdelávacie výstupy v kvalifikačnom module „Komunikuj v obchodnom prostredí“, UK-Anglicko (vybratá časť - tri z ôsmich oblastí predpokladaných vzdelávacích výstupov)

Vzdelávacie výstupy Učiaci sa bude:	Hodnotiace kritériá Učiaci sa vie:
rozumieť účelu plánovania komunikácie	1.1 vysvetliť výhody toho, že pozná účel komunikácie 1.4 opísať rôzne metódy komunikácie a uviesť, kedy ich použiť
chápať ako komunikovať písomne	2.1 nájsť relevantné zdroje informácií, ktoré môžu byť využité pri príprave písomnej komunikácie 2.11 opísať organizačné postupy pre uchovávanie a zakladanie písomnej komunikácie
byť schopný komunikovať verbálne	7.1 jasne a presne prezentovať informácie a myšlienky ostatným 7.6 zhrnúť verbálnu komunikáciu a ubezpečiť sa, že bola pochopená správne

Zdroj: Všetko, čo potrebujete vedieť o nvq.course.co.uk: kurzy obchodného manažmentu NVQ <http://www.nvqcourse.co.uk/business-management.html>

Hodnotiace štandardy hrajú kľúčovú rolu v rozhodovacom procese o smerovaní vzdelávacích výstupov a o prístupe k nim. Tabuľka 2 znázorňuje vzťah medzi vzdelávacími výstupmi vytvorenými pre kvalifikačný modul a ich príslušnými hodnotiacimi kritériami. Podrobné popisy hodnotenia učiteľovi napovedia ako známkovať, nakoľko kvalita a kvantita osvojeného učiva môže mať rôznu úroveň, rôznu mieru komplexnosti a rôznu stupeň pokročilosti.

⁸Cieľom záverečného hodnotenia je porovnať, čo sa študent naučil s tým, čo stanoví štandard alebo referenčné kritérium (*benchmark*). To je v kontraste s priebežným hodnotením, ktorého účelom je sledovať, ako študent napreduje. Učiteľ tak získa spätnú väzbu a podnety pre zlepšenie výučby, študent získa spätnú väzbu a podnety pre dokonalejšie osvojovanie si vedomostí a zručností. Priebežné hodnotenie pomáha študentovi rozpoznávať svoje silné a slabé stránky; učiteľ napomáha študentovi v napredovaní. Vzdelávacie výstupy by mali byť formulované tak, aby podporovali priebežné hodnotenie. Touto problematikou sa zaoberá aj Časť III tejto príručky.

KAPITOLA 3

Vnímaná pridaná hodnota vzdelávacích výstupov

Ako bolo uvedené v predchádzajúcich kapitolách, vzdelávacie výstupy sú vnímané ako pridaná hodnota, ktorá však nie je zaručená automaticky, pretože v konečnom dôsledku akýkoľvek prínos závisí od spôsobu, akým sú vzdelávacie výstupy pochopené, definované, formulované a uplatňované. Rôzne spôsoby uplatnenia vzdelávacích výstupov budú mať pre zainteresované osoby rôzny prínos:

a) **učiacemu sa** formulované vzdelávacie výstupy objasňujú, čo by vedieť, poznať, čomu by mal rozumieť a čo by mal byť schopný vykonávať po ukončení vzdelávacieho obdobia, modulu, programu či po získaní príslušnej kvalifikácie. Vzdelávacie výstupy tiež pomáhajú pri výbere vzdelávacieho programu, odborného vzdelávania a/lebo odbornej prípravy; pomáhajú nasmerovať samotný proces učenia a objasňujú kritériá hodnotenia. Aby malo formulovanie vzdelávacích výstupov pre učiacich sa význam, musí byť viditeľné nielen v (opísaných) kvalifikačných štandardoch, ale aj v popisoch vzdelávacích programov. Jeho opodstatnenosť v praxi – pri výučbe, osvojovaní si učiva a pri hodnotení – je veľmi dôležitá a rozhoduje, či pre učiaceho sa skutočne predstavuje pridanú hodnotu alebo nie;

b) **učiteľovi/inštruktorevi** metóda vzdelávacích výstupov napomáha pri zacielení výučby a pri výbere vyučovacích metód. Tým, že sú vzdelávacie výstupy zamerané na úrovne vzdelávania a obsahujú požiadavky kladené na učiteľa a učiaceho sa vo vzdelávacom procese, zohrávajú dôležitú úlohu aj pri hodnotiacich kritériách a metódach hodnotenia, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a podporujú proces vzdelávania ;

c) **hodnotiteľovi** metóda vzdelávacích výstupov poskytuje hodnotiace kritériá na meranie úspechu, resp. neúspechu v procese vzdelávania. Vzdelávacie výstupy sa najčastejšie spájajú so záverečným hodnotením, ale môžu byť nápomocné aj pri priebežnom hodnotení;

d) **pre inštitúcie odborného vzdelávania a praktickej prípravy** sú vzdelávacie výstupy dôležitým nástrojom plánovania a poskytujú priestor pre diskusiu vnútri inštitúcie, ale aj mimo nej. Z tohto pohľadu vzdelávacie výstupy pomáhajú vymedzovať cieľ a zameranie kurzu, programu

alebo kvalifikácie a objasňujú, aký majú vzťah k ďalším kurzom/programom a kvalifikáciám a/lebo ako s nimi súvisia. Vzdelávacie výstupy sú dôležitým nástrojom zabezpečovania kvality odborného vzdelávania a praktickej prípravy; rozdiel medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými výstupmi, ktoré sa preukážu pri hodnotení, sú kľúčovým indikátorom kvality vzdelávania a poskytujú podklady pre ďalšie zdokonaľovanie a rozvoj vzdelávacích inštitúcií. Kultúra vzdelávania v uvedených inštitúciách sa môže meniť v závislosti od miery uplatnenia metódy zameranej na učiaceho sa (*learner-focus approach*).;

e) **spoločnosti a trhu práce** vzdelávacie výstupy ponúkajú spoločný jazyk, ktorý umožňuje rôznym stranám zainteresovaným vo vzdelávaní a odbornej príprave, ale aj na trhu práce a v spoločnosti ako takej ujasniť si potreby pracovného trhu a spoločnosti a nájsť spôsob ako na tieto potreby relevantne reagovať. Dôsledné uplatňovanie vzdelávacích výstupov umožňuje systematické hodnotenie kvality a opodstatnenosti vzdelávania a odbornej prípravy, pričom sa kladie dôraz na vzťah medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými vzdelávacími výstupmi. Definovanie vzdelávacích výstupov vyžaduje systematické sledovanie vývoja na trhu práce a následné vyhodnotenie, či je tento vývoj v súlade so vzdelávaním, odbornou prípravou a potrebami učiteľov, za účelom neustáleho zdokonaľovania odborného vzdelávania. Počiatočné definovanie, priebežná kontrola vzdelávania a odbornej prípravy a ich následná aktualizácia sú závislé od tzv. „slučky spätnej väzby“, ktorá znázorňuje, ako sú plánované zámery vzdelávania a odbornej prípravy konfrontované s výzvami trhu práce a spoločnosti. Slučka spätnej väzby poukazujúca na vzájomné pôsobenie vzdelávania a trhu práce⁹ je zobrazená na Obrázku 1.

Obrázok 1: **Slučka spätnej väzby medzi vzdelávaním/odbornou prípravou a trhom práce**

Hodnotenie a certifikácia vedomostí, zručností a kompetencií
--



System vzdelávania a prípravy

⁹ Kvalifikácie založené na vzdelávacích výstupoch nevychádzajú výlučne len z informácií o trhu práce. Dôležité informácie o trhu práce sa obvykle kombinujú s podnetmi od ďalších zainteresovaných strán, napríklad bývajú prepojené so širšími cieľmi, akými sú občianstvo, demokracia a pod.

Plánovanie a vlastná výučba
a proces učenia sa



Trh práce
Identifikácia dopytu po
zručnostiach a kompetenciách



Formulovanie požiadaviek na úroveň vedomostí,
zručností a kompetencií



Zdroj: Cedefop, 2013.

V ostatných rokoch sa vzdelávacie výstupy chápu ako prostriedok zvyšovania transparentnosti kvalifikácií a odstraňovania bariér za účelom napredovania vzdelávacích inštitúcií v jednotlivých krajinách. Takéto spoločenské a/lebo politické hľadisko niektorí považujú za spôsob, ako zvýšiť zodpovednosť vzdelávacích inštitúcií, pretože umožňujú externým zainteresovaným aktérom posúdiť, čo v skutočnosti tieto inštitúcie ponúkajú a poskytujú.

Na základe vyššie uvedených skutočností môžeme skonštatovať, že vzdelávacie výstupy nie sú politicky neutrálnym nástrojom a dajú sa použiť na rôzne účely¹⁰. Hoci sú argumenty v prospech vzdelávacích výstupov presvedčivé, nikdy by sa nemala metóda vzdelávacích výstupov uplatňovať izolovane. Učitelia a inštruktori musia byť schopní vzdelávacie výstupy interpretovať a používať v prostredí, ktoré je vhodné pre samotných učiacich sa. Preto naša príručka zdôrazňuje potrebu prepojiť formulovanie vzdelávacích výstupov s vzdelávaním a hodnotením. Bez tohto prepojenia nebudú formulované zámery pretavené do konkrétnych výsledkov.

¹⁰ Pozri Kapitulu 5, v ktorej sa diskutuje o možných obmedzeniach tejto metódy.

ČASŤ II. VZDELÁVACIE VÝSTUPY: PRÍLEŽITOSTI A DILEMY

Táto časť príručky prináša podrobnejšiu diskusiu o jednotlivých aspektoch týkajúcich sa definovania, formulovania a uplatňovania vzdelávacích výstupov. Začína definíciou pojmu (Kapitola 3) a snaží sa objasniť niektoré výzvy a príležitosti pri formulovaní vzdelávacích výstupov (Kapitola 4). Časť končí uvedením niektorých kritických postojov, ktoré sa často vyskytujú pri uplatňovaní vzdelávacích výstupov (Kapitola 5).

KAPITOLA 4

Definovanie vzdelávacích výstupov

Pojem „vzdelávacie výstupy“ má v Európe čoraz pevnejšie miesto v terminológii súvisacej so stratégiami vzdelávania a odbornej prípravy. (Prøitz, 2014) Cedefop (2014) ponúka dve komplementárne definície tohto pojmu:

(a) vzdelávacie výstupy sú definované ako formulácie toho, čo učiaci sa vie, čomu rozumie a čo je schopný vykonávať po ukončení vzdelávacieho cyklu na základe nadobudnutých vedomostí, zručností a kompetencií. (Cedefop, 2014 s. 74);

(b) vzdelávacie výstupy sú definované ako súbor vedomostí, zručností a/lebo kompetencií, ktoré jedinec dosiahol a/lebo je schopný predviesť po ukončení formálneho alebo neformálneho vzdelávacieho procesu. (Cedefop, 2014, s. 73)

Vzťah medzi týmito definíciami je možné zobrazíť ako slučku, pri ktorej dochádza k interakcii medzi tým, čo je plánované a tým, čo sa skutočne dosiahlo a neustále zdokonaľovanie sa robí tento proces dynamickým.

Obrázok 2. **Vzťah medzi plánovanými a dosiahnutými vzdelávacími výstupmi**



Plánované
vzdelávacie
výstupy



Dosiahnuté
vzdelávacie
výstupy.

Zdroj: Cedefop.

Definície a opisy vzdelávacích výstupov uplatňované v kvalifikačných rámcoch, kvalifikačných štandardoch a vzdelávacích programoch sú v podstate formulované zámery. Nie sú to výsledky učenia, ale ciele ktoré chceme dosiahnuť. Dosiahnuté vzdelávacie výstupy sa dajú rozpoznať až po ukončení procesu vzdelávania pri hodnotení a uplatňovaní osvojených vedomostí a zručností v praxi, napríklad v pracovnej sfére. Systematické uplatňovanie

vzdelávacích výstupov vyžaduje neustály dialóg medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými výsledkami, s cieľom neustáleho zdokonaľovania ich formulácií (plánované vzdelávacie výstupy) na základe skutočne dosiahnutých výsledkov. Pre úspešné uplatňovanie (a pre neustále zdokonaľovanie metódy vzdelávacích výstupov) je dôležité viesť produktívny dialóg medzi odborníkmi v oblasti vzdelávania, pracovného trhu a spoločnosti ako takej. Tabuľka 3 znázorňuje niektoré zásadné rozdiely medzi plánovanými a dosiahnutými vzdelávacími výstupmi:

Tabuľka 3: **Vzťah medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými vzdelávacími výstupmi**

Plánované vzdelávacie výstupy	Dosiahnuté vzdelávacie výstupy
<ul style="list-style-type: none"> - vzťahujú sa k zásadám a pojmom; - dajú sa pozorovať: deskriptory národného kvalifikačného rámca, vzdelávacie programy, opisy kvalifikácií, štandardy; - majú formálny význam; - ľudia, ktorí vzdelávacie výstupy vytvárajú, rozhodujú o ich forme. Ide o odborníkov v oblasti formulovania a definovania všeobecných vzdelávacích výstupov, t.j. vedeckých pracovníkov, špecialistov v národných a regionálnych vzdelávacích inštitúciách a pod. 	<ul style="list-style-type: none"> - vzťahujú sa k teórii a praxi; - dajú sa pozorovať, ale sú skôr výsledkom odbornej prípravy a procesu hodnotenia; - majú praktický význam; - ľudia, ktorí vzdelávacie výstupy vytvárajú, rozhodujú o ich obsahu. Ide o odborníkov, ktorí definujú vzdelávacie výstupy v konkrétnych odboroch alebo povolaniach, t.j. odborníci z praxe, učitelia, sociálni partneri, zástupcovia priemyselných odvetví.

K rovnováhe a porovnateľnosti medzi plánovaným a dosiahnutým môže dôjsť len vtedy, keď fungujú komplementárne. Tým sa dosiahne flexibilita a adaptabilita vzdelávacích výstupov a zabezpečí sa naplnenie cieľov ich uplatňovania.

Source: Cedefop.

4.1. Kompetencie

Zameranie na skutočne dosiahnuté vzdelávacie výstupy sa približuje k pojmu kompetencia, ako ju definuje Cedefop, t. j. „schopnosť adekvátne uplatňovať vzdelávacie výstupy v danej oblasti (vzdelávanie, príprava, práca, profesijný rozvoj).“ (Cedefop, 2014, s. 47)

Kompetencie môžeme chápať ako skutočne dosiahnuté vzdelávacie výstupy, ktoré sa prejavujú schopnosťou učiaceho sa samostatne uplatňovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti v praxi, v spoločnosti alebo v pracovnej sfére. Vzdelávacie výstupy sú preto úzko prepojené s kompetenciami. (Cedefop, 2012, s. 35) Hoci je pojem kompetencia v Európe bežne zaužívaný, v niektorých krajinách nahrádza pojem vzdelávacie výstupy. Existuje však niekoľko definícií a interpretácií pojmu kompetencie, ktoré nie sú celkom jednoznačné, keď sa používajú v medzinárodnom kontexte. Definícia uvedená v dokumente týkajúcom sa Európskeho kvalifikačného rámca (EKR) z roku 2008 je istým kompromisom smerujúcim k spoločnému prístupu: „Kompetencia je preukázaná schopnosť používať vedomosti, zručnosti a osobnostné, sociálne a/lebo metodologické schopnosti v pracovných a študijných situáciách a v odbornom a osobnostnom rozvoji.“ (Európsky parlament a Rada EU, 2008, s. 4).

Keď sa použije slovné spojenie „kvalifikácia založená na kompetenciách“ (*competence-based qualification*), spravidla sa zdôrazňuje rola vzdelávacieho (a pracovného) kontextu a ich vplyv na prechod od plánovaných k skutočne dosiahnutým vzdelávacím výstupom. „Vzdelávací alebo pracovný kontext má na rozsah vzdelávacích výstupov veľký vplyv. Za dôležité považujeme vzájomnú interakciu medzi vzdelávacími výstupmi a spôsobom učenia sa, spôsobom hodnotenia študijných výsledkov a stupňom danej kvalifikácie v odbore. Kvalifikácia založená na kompetenciách stanovuje, či je osoba kvalifikovaná a kompetentná pracovať v určitom odbore alebo povolání. Prístup vychádzajúci z kompetencií je úzko spojený s pohľadom na osobu ako na (potenciálnu) pracovnú silu s cieľom optimalizovať jej pracovnú efektivitu. Naopak, pojem vzdelávacie výstupy môže zahŕňať aj všeobecné vedomosti, ako aj etické, kultúrne a sociálne zručnosti, ktoré presahujú potreby trhu práce. Niektoré typy vzdelávacích výstupov nemajú potenciál spĺňať požiadavku kontextuálnej špecifikácie. Je preto dôležité považovať formulovanie vzdelávacích výstupov za jeden z kľúčových krokov v definovaní kvalifikácie založenej na kompetenciách. Inými slovami, kvalifikácie založené na kompetenciách sú príkladom uplatňovania metódy vzdelávacích výstupov.“ (Európska komisia, 2011, s. 12-13).

4.2. Zámery a ciele vzdelávania

S vyššie uvedenými pojmami sú spojené aj pojmy zámery vzdelávania (*learning aims*) a ciele vzdelávania (*learning objectives*). Tieto dva pojmy sa niekedy zamieňajú, čo môže byť zavádzajúce. Kennedy a kol. (2006, s. 5) chápe zámery vzdelávania a ciele vzdelávania nasledovne: zámer vzdelávania je „širšie chápané zacielenie výučby, t. z. indikuje, čo učiteľ zamýšľa obsiahnuť vo vzdelávacom bloku“. Zámery sú obvykle formulované z pohľadu učiteľa a ukazujú všeobecný obsah a smer [programu]“; cieľ vzdelávania (*learning objective*) je „spravidla konkrétne vyjadrenie zacielenia výučby, t.j. indikuje jednu zo špecifických oblastí, ktorú učiteľ zamýšľa obsiahnuť vo vzdelávacom bloku.“ (Kennedy a kol., 2006, s. 5)

Vyššie opísaný posun od všeobecnejších zámerov ku konkrétnejším cieľom vzdelávania založeným na výstupoch podporujú mnohí odborníci v oblasti vzdelávania. Meyer (1997) zdôrazňuje, že pojem cieľ vzdelávania pochádza z prvej polovice 20. storočia (Bobbit, 1918; Tyler, 1949) a jednoznačne smeruje k upresneniu učiteľových zámerov. Pojem vzdelávacie výstupy pochádza zo sedemdesiatych rokov 20. storočia a vychádza z prístupu zameraného na učiaceho sa (*learner-centred approach*). Rozdiel medzi cieľmi a výsledkami je porovnateľný s rozdielom medzi „produktovým“ a „procesným“ modelom tvorby vzdelávacích programov. Tyler (1949) predkladá jeden z prvých modelov vzdelávacích programov s názvom „prostriedok-cieľ“ (*means-end*) alebo "produktový" model. Zameriava sa predovšetkým na zadefinovanie presných a merateľných výsledkov výučby, čo je do istej miery ovplyvnené behaviourismom (pozri Kapitulu 4). Stenhouse (1975) si kladie otázku, či by vzdelávací program a pedagogika nemali byť logicky orientované iným smerom ako model „prostriedok-cieľ“. Podľa Stenhousea by model nemal vychádzať z behaviouristických zámerov, ale by sa mal sústrediť na učiaceho sa, na proces vzdelávania a na podmienky vyučovacieho procesu a učenia sa.

Napätie medzi „produktovým“ a „procesným“ modelom a prístupom vyvoláva diskusiu o vzdelávacích výstupoch a ich použití. Problém je čiastočne v tom, že rozdiel medzi „produktovým“ a „procesným“ modelom nie je zrozumiteľne vysvetlený učiteľom uplatňujúcim vzdelávacie výstupy. Hoci je v odbornej literatúre táto téma podrobne rozpracovaná, metodické materiály vytvorené v ostatných rokoch sa tejto problematike dostatočne nevenujú, následkom čoho je komunikácia o dostupných možnostiach riešenia problému stále nedoriešená.

Formulovanie vzdelávacích výstupov: ako zachytiť pokrok a komplexnosť vo vzdelávaní?

Vzdelávacím výstupom najlepšie porozumieme, ak ich budeme chápať ako metódu, ktorá sa dá uplatňovať a prispôbovať v rôznych podmienkach vzdelávacích stratégií, vyučovania a učenia sa. Dá sa povedať, že neexistuje jediný správny či výstižný spôsob, ako k nim pristupovať. Pojem môže mať niekoľko konotácií a denotácií nakoľko sa uplatňuje v rôznych kontextoch. (Cedefop, 2009). Ako uvádzame v Kapitole 4, pochopenie definície vzdelávacích výstupov môže mať priamy vplyv na charakter a kvalitu procesu vzdelávania jednotlivca.

5.1. Vzdelávacie výstupy a pokrok vo vzdelávaní

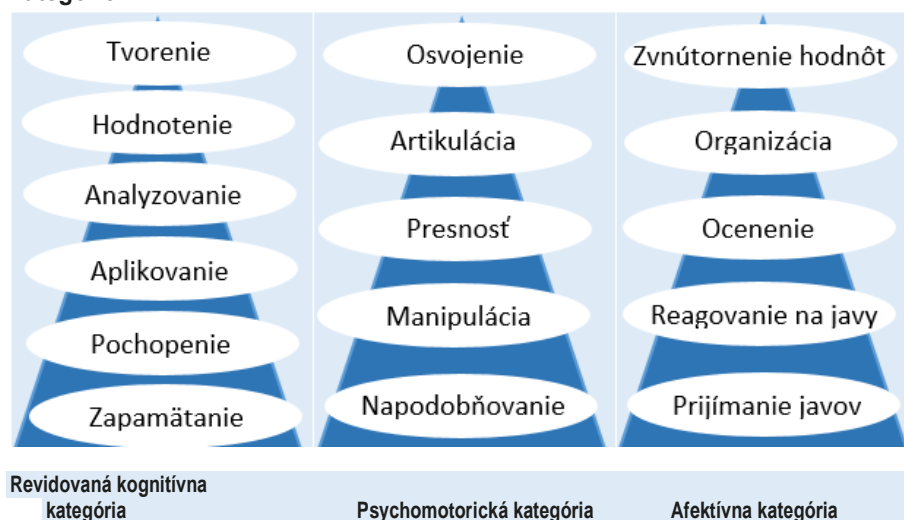
V metodickej príručke EKR o používaní vzdelávacích výstupov (Európska komisia, 2011, s. 8) sa uvádza, že definovanie a formulovanie vzdelávacích výstupov odkazuje na taxonómie učenia, ktoré sú založené na hierarchii vzdelávacích procesov, na opis ktorých môžu byť vzdelávacie výstupy využité¹¹. V pracovnej sfére sú procesy zadané v štandardoch povolání¹², ktoré sú založené na explicitne stanovených súčiastiach profesijných činností a sú podobné vzdelávacím výstupom. Napríklad, teória komunit v (danom) odbore (*communities of practice*) (Lave a Wenger, 1998) vyžaduje jasné pochopenie toho, čo sa bude učiť a ako sa to dá naučiť čo najlepšie. Pri použití tejto teórie je poznávanie, osobný a profesijný rozvoj podporený zrozumiteľnými formuláciami vzdelávacích výstupov stanovujúcimi, čo sa od pracujúceho alebo učiaceho sa očakáva. Bloomova taxonómia je jednou z najvýznamnejších teórií ovplyvňujúcich chápanie vzdelávacích výstupov v súvislosti s napredovaním. Pôvodná verzia Bloomovej taxonómie (Bloom a kol., 1956) stanovila hierarchickú kategorizáciu kognitívneho učenia, ktorá začína pri jednoduchých zručnostiach (vedomosť a porozumenie) a pokračuje k zložitejším zručnostiam (aplikácia, analýza, syntéza a hodnotenie pojmov, procesov, postupov a zásad). Anderson a kol. (2001) revidoval kognitívnu kategóriu taxonómie tak, že pozmenil niektoré slová a/lebo ich gramatické tvary, t. j. podstatné mená používané v pôvodnom tvare zmenil na slovesné podstatné mená (vedomosť zmenil na zapamätanie, porozumenie na chápanie) a v hierarchii komplexnosti povýšil syntézu (tvorbu) nad hodnotenie. V druhom vydaní taxonómie Bloom a kol. (1964) stanovili hierarchiu učenia pre afektívnu kategóriu, ktorá začína na základnej úrovni (prijímanie, odpovedanie) a pokračuje v zložitejších úrovniach (ocenenie, organizácia,

¹¹ Pozri experimentálne vzdelávanie (Kolb, 1984); a konštruktivistické teórie zavedené Vygotským (zóny blízkeho rozvoja). (Vygotský, 1978)

¹² Ako napríklad funkčné analýzy zamestnaní v rámci povolání. (Mansfield a Mitchell, 1996)

charakterizovanie hodnôt alebo hodnotových súborov). Neskôr bola zvedená hierarchia psychomotorickej kategórie (zručností), ktorá začína pri napodobňovaní a pokračuje cez manipulačnú presnosť až k presnému vyjadreniu (artikulácii) a prirodzenosti. Tieto tri hierarchie sú zobrazené na Obrázku 3.

Obrázok 3. **Bloomova taxonómia: kognitívne, psychomotorické a afektívne kategórie**



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

Tento prístup bol podrobený rozsiahlej kritike. Bereiter a Scardamalia tvrdia, že „k vedomostiam máme pristupovať tak, že nám majú umožniť dosiahnuť svoje ciele a zábery; súčasne by sa vedomosti nemali obmedziť na čiastkové, položkovateľné položky v mysli...“ (Bereiter a Scardamalia, 2005, s. 12-13) Autori ďalej uvádzajú, že hĺbka a koherencia vedomostí v rozvoji odbornosti vyžaduje „...dostať sa pod povrch a spojiť hlbšie uložené vzory a zásady, ktoré dávajú zmysel a podporujú inteligentné konanie...“ (Bereiter and Scardamalia, 2005, s. 10) Zahnutie stále zložitejších slovies v troch hierarchiách, z ktorých sú niektoré zamerané na proces, môže zabrániť predpojatosti k používaniu vzdelávacích výstupov, čo dokazuje rad taxonómií, ktoré (čiastočne) reagujú na Blooma.

5.2. Alternatívne taxonómie a možný dopad na definovanie a formulovanie vzdelávacích výstupov

V ostatných dvoch desaťročiach sa objavili dve alternatívne taxonómie vzdelávacích výstupov, ktoré sú hlbšie zakorenené v konštruktivistických teóriách. Prvá je Dreyfusova taxonómia, ktorá u učiaceho se popisuje pokrok od „nováčka k expertovi“.

Rámik 4: Od začiatočníka k expertovi

- Začiatočníci sa vyznačujú neúplným pochopením a k úlohám pristupujú mechanicky. Preto potrebujú dohľad.
- Mierne pokročilí učiaci sa chápu pojmy v pracovnej rovine a majú tendenciu vnímať činnosti ako sled krokov. Mierne pokročilí sú schopní dokončiť jednoduché úlohy bez dohľadu.
- Pokročilí učiaci sa sú schopní pochopiť súvislosti; prácu vedia dokončiť samostatne a na prijateľnej úrovni.
- Zdatní učiaci chápu do hĺbky a sú schopní pristupovať k úlohám a činnostiam komplexne. Sú trvale schopní dosahovať vysoký štandard.
- Experti chápu problematiku dokonale a komplexne. Sú schopní zvládnuť rutinné záležitosti intuitívne a ísť nad rámec existujúcich interpretácií. Trvale dosahujú vynikajúce výkony.

Z tohto základu sa vyvinula významná výskumná tradícia, vrátane vedeckých prác zameraných na rozvoj „situovaného vzdelávania“. (Lave a Wenger, 1998) Pokazuje na to, ako je narastajúca komplexnosť vzdelávania vzájomne prepojená s kontextom a podmienkami, v ktorých sa učiaci sa jednotlivci posúva od periférnej pozície do pozície, kedy sa ocitá v centre pozornosti a je aktívne zapojený do vyučovacieho procesu. To podčiarkuje kľúčovú rolu, ktorú zohráva kontext pri formulovaní vzdelávacích výstupov, tak ako je uvedené aj v úvodne ku Kapitole 2, kde sa uvádza, že vzdelávacie výstupy musia byť formulované tak, aby "oslovili" učiacich sa, učiteľov a procesu učenia poskytli pridanú hodnotu.

Aj taxonómia ŠSVV (štruktúra sledovaných vzdelávacích výstupov) popisuje postupne narastajúcu zložitosť úrovní chápania. (Biggs a Collis, 1982; Biggs, 1999; 2014) Porozumenie je v taxonómii ŠSVV charakterizované ako postupné zvyšovanie počtu zložitých spojení u učiaceho pri napredovaní od nízkej úrovne kompetencií k vysokej. Vzdelávanie je ovplyvnené predchádzajúcimi vedomosťami, zámerni a stratégiami učenia, ale aj mylnými predstavami. Pozornosť sa ani tak nesústreďuje na množstvo informácií, ako na hĺbku a kvalitu porozumenia.

Tabuľka 4: Štruktúra sledovaných vzdelávacích výstupov (ŠSVV)

Úroveň pozorovateľného porozumenia	Etapa učenia	Orientačné slovesá
Úroveň s rozšíreným obsahom: vytvára a zachytáva pojmy nad rámec toho, čo sa v procese vzdelávania preberalo. Vie zovšeobecňovať v súvislosti s novými oblasťami.	Kvalitatívna etapa	Teoretizovať, zovšeobecňovať, formulovať hypotézy, reflektovať, produkovať.
Vzťahová úroveň: preukazuje súlad medzi faktami a teóriou, činnosťou a účelom. Rozumie rôznym prvkom, ktoré sú koncepčne prepojené. Vie aplikovať pojmy na známe problémy a pracovné situácie.		Porovnávať, uvádzať protiklad, vysvetľovať príčiny, integrovať, analyzovať, dávať do súvisu, aplikovať.

Multištruktúrna úroveň: preukazuje porozumenie hraníc, nie však systémov. Pochopenie niekoľkých výrazných prvkov. Neorganizovaný súhrn myšlienok a pojmov o danej téme/problematike. Prítomné sú aj nesúvisiace položky.

Vymenovať, klasifikovať, opisovať, vypočítať, kombinovať, robiť algoritmy.

Jednoštruktúrna úroveň: konkrétne a minimalistické porozumenie v danej oblasti, v zložitom prípade sa sústreďí na jeden koncepčný problém.

Identifikovať, memorovať, robiť jednoduché postupy

Predštruktúrna úroveň: nie je preukázané žiadne porozumenie.

Kvantitatívna etapa

Neporozumieť (byť mimo)

Zdroj: Prevzaté z Biggsa (1999).

5.3. Behaviouristická predpojatosť

Existuje tendencia proti vzdelávacím výstupom (napr. Campbell, 2014), ktorá by sa dala charakterizovať ako negatívne vnímaná behaviouristická predpojatosť. Podľa tejto kritiky existuje pri metóde vzdelávacích výstupov riziko, že se vnucovaním jednoduchej paradigmy učenia založeného na podnete a odpovedi, pri ktorej sú dôležité len pozorovateľné a merateľné výsledky, obmedzí bohatosť učenia. Toto podľa kritikov predpokladá lineárny a príliš jednoduchý proces učenia, v ktorom by sa mali vynechať plnovýznamové činnostné slovesá (ako pochopiť) a mali by sa nahradiť pojmami s užším významom a jasnými hranicami. Túto kritiku podporuje aj Allaisová (2012; 2014) a uvádza, že sa s vedomosťami zaobchádza „... ako s informáciami, ktoré môžu byť rozdelené na malé časti, ktoré sa dajú ľubovoľne vyberať a kombinovať...“ (Allaisová, 2014, s. 39) Domnieva sa, že tento prístup „ignoruje mieru, s akou sú vedomosti organizované v hierarchických koncepčných vzťahoch a tým ignoruje aj hodnotu takýchto vedomostí“ a nerešpektuje podmienky, v ktorých sa vedomosti získavajú. (Allaisová, 2014, s. 39) S uvedenými názormi nesúhlasia iní odborníci (napr. Dobbins, 2014) ktorý odmieta názor, že by posun k vzdelávacím výstupom automaticky znamenal zjednodušenie vzdelávania. Práve naopak, vzdelávacie výstupy sa môžu zamerať na široké spektrum vedomostí, zručností a kompetencií. Dobbins (2014, s. 2) ďalej uvádza, že zatiaľ čo niektoré vzdelávacie výstupy môžu mať charakter behaviorálny (používanie konkrétneho nástroja pre konkrétny účel), iné v sebe zahŕňajú

zložitejšie procesy (spojené s kritickým hodnotením argumentov podporujúcim rozhodovacie stratégie). (Dobbins, 2014, s. 2)

Biggs (1999; 2014) v tejto súvislosti uvádza, že pri metóde vzdelávacích výstupov a pri hodnotení majú učitelia slobodu používať slovesá s otvoreným významom, ako „navrhnúť“, „tvoriť“, „formulovať hypotézy“, „odrážať“, atď. Kľúčová otázka je teda v tom, ako definovať a používať vzdelávacie výstupy, aby sa zabránilo nežiadúcemu zjednodušeniu, ktoré je spájané s behaviourismom. V predchádzajúcich kapitolách príručky (napr. v podkapitole 3.2) sme varovali pred používaním vágnych slovies typu "pochopiť" alebo "oceniť" a doporučili sme ich nahradiť slovesami „opísať“, „formulovať“ a „rozpoznať“. Biggs je proti tomuto návrhu a tvrdí, že na pokročilej úrovni by vhodnejšími slovesami pri vzdelávacích výstupoch mali byť „hypotetizovať“, „odrážať“ a mali by sa používať v nových doménach alebo problémoch. Vzdelávacie výstupy na pokročilej úrovni vzdelávania vyžadujú úlohy s otvorenými riešeniami, ktoré by umožnili objavovať nové, vopred nezamýšľané výstupy. (Hussey a Smith, 2008) Z uvedeného vyplýva, že plnovýznamové slovesá typu „porozumieť“ budú uplatňované pri opise mnohých zručností a činností, lebo tvoria súčasť definícií vzdelávacích výstupov. Vzdelávacie výstupy môžu učiacim sa pomôcť vyjadriť, čo musia kvôli porozumeniu urobiť na rôznych úrovniach chápania.

Spochybňovanie pridanej hodnoty vzdelávacích výstupov

Nie každý verí v pridanú hodnotu vzdelávacích výstupov. Niektorí vedci kritizujú koncepčný základ tejto metódy a spochybňujú jej praktické a politické dôsledky. Môžeme rozlíšiť dve hlavné línie kritiky: koncepčnú a (čiastočne) ideologickú; a technickú a praktickú. Zatiaľ čo prvá línia kritiky spochybňuje metódu ako takú, druhá línia je pragmatickejšia a všíma si slabšie stránky v jej súčasnom chápaní a používaní. Hoci naša publikácia nemôže poskytnúť celý prehľad stavu výskumu v danej oblasti, táto kapitola sa pokúsi zodpovedať na najdôležitejšie otázky, ktoré sa v súčasnosti riešia a o ktorých sa diskutuje.

6.1. Vzdelávacie výstupy ako podcenenie vzdelávania a odbornej prípravy

Hlavnou predstaviteľkou koncepčnej a (čiastočne) ideologickej kritiky je Allaisová (2014).¹³ Na základe skúseností z Južnej Afriky a Spojeného kráľovstva spochybňuje pridanú hodnotu vzdelávacích výstupov, nakoľko, podľa jej názoru, môže ohroziť kvalitu vzdelávania. V uvedených krajinách sa Allaisová zameriava na rolu kvalifikačných rámcov, ktorú považuje za neúspešnú. Vo svojich príspevkoch uvádza, že posun k vzdelávacím výstupom nemusí mať pozitívny vplyv na kvalitu vzdelávacieho procesu, nakoľko môže dôjsť k podceneniu vyučovania a hodnotenia. Vzdelávací proces, ktorý vždy prebieha v súvislostiach, sa môže znehodnotiť zavedením príliš konkrétnych a špecifických formulácií. Hovorí, že sústredenie pozornosti na pozorovateľné a hodnotiteľné výsledky nás vracia do behaviouristickej tradície, ktorá sa snaží znížiť komplexné (osobné a sociálne) procesy učenia na merateľné a ohraničené. Táto tradícia podľa Allaisovej predpokladá, že učiaci sa je pasívny a reaguje len na podnety z vonkajšieho prostredia. (Schuman a Ritchie, 1996) Sústrediac sa na „formovanie podmienkami“ a na „posilnenie“ osobnosti jednotlivca sa pozornosť venuje vonkajšej zmene správania. Kritici zdôrazňujú, že tento prístup vyžaduje, aby boli výstupy opísané detailne, jednoznačne, počítateľne, uzavrene a merateľne. Navyše tvrdia, že je v rozpore s liberálnou tradíciou predovšetkým vo vysokoškolskom

¹³ O'Brien a Brancaleone (2011, s. 8) sa zaoberajú gnozeologickou a pedagogickou opodstatnenosťou metódy vzdelávacích výstupov a poukazujú na medzeru medzi koncepčnými základmi a zamýšľanou činnosťou.

vzdelávaní, ktoré zdôrazňuje otvorený charakter učenia (ako podmienku pre výskum a inovácie). Kritika vzdelávacích výstupov nabrala na sile a získala politickú podporu v Európe. Posun k vzdelávacím výstupom je niektorými vnímaný ako stelesnenie neoliberalistickej, trhom poháňanej filozofie, ktorej príkladom môže byť rýchly nárast národných kvalifikačných rámcov. Tento nárast je považovaný za „*policy hype*“, teda akýsi politický trik, ktorý je hrozbou pre kvalitné vzdelávanie a odbornú prípravu. Niektorí vedci (Meyer, 1997; Biggs, 1999) nespochybujú celkovú relevanciu a opodstatnenosť vzdelávacích výstupov, ale kladú otázky týkajúce sa konkrétnych stránok tejto metódy a hľadajú spôsoby ako zlepšiť doterajšiu prax.

6.2. Nedostatky vzdelávacích výstupov

Niektorí odborníci sa domnievajú, že vzdelávacie výstupy sú pre vzdelávací proces prekážkou, napríklad ak sa prahová hodnota popisuje príliš limitovane. V odbornej literatúre sa uvádza, že prehnané sústredenie sa na detail je prekážkou na ceste k inovatívnemu a neočakávanému, ktoré je prítomné v každodennej praxi. Odborníci ovplyvnení konštruktivismom (napr. Hoskins a Deakin Crick, 2010, s. 122) sa preto snažia zaviesť alternatívny prístup založený na chápaní vzdelávania ako navzájom poprepájaného javu, ktorý sa nedá oddeliť od sociálnej identity, hodnôt a vzťahov. Učiaceho sa stavajú do centra vzdelávacieho procesu a vnímajú ho ako subjekt aktívneho osvojovateľa vedomostí, avšak nie iba ako pasívneho príjemcu, ktorý sa „prispôsobuje“, ale ktorý „prijíma“ vedomosti, zručnosti a kompetencie, ktoré sú založené na predchádzajúcich skúsenostiach, duševnom rozpoložení a presvedčení. Podľa tohto myšlienkového smeru sa nemôžu vedomosti, zručnosti a kompetencie považovať za izolované entity či subjekty bez súvislostí. Je potrebné zaoberať sa nimi v tom kontexte, v ktorom sa nachádzajú. (Lave a Wenger, 1991) V tejto súvislosti má byť definovanie a formulovanie vzdelávacích výstupov popisné (nie direktívne), komplexné, definované z pohľadu jednotlivca a jeho schopností. (Cedefop, 2010; Anthony, 1996) Formulácie vzdelávacích výstupov by mali byť orientované na proces a kontext a nemali by byť definované príliš rigidne. Tento otvorený prístup rešpektuje rôznorodosť jednotlivcov a rozmanitosť procesov osvojovania si vedomostí, ale riskuje zníženie merateľnosti. (Prøitz, 2014)

Jeden smer výskumu (Biggs, 1999; Biggs a Tang, 2007) zdôrazňuje dôležitosť prepojenia formulácií vzdelávacích výstupov s výučbou a osvojovaním si vedomostí a s hodnotiacimi procesmi. Opodstatnenie metódy vzdelávacích výstupov závisí práve od tohto prepojenia. Biggs a Tang uvádzajú, že „konštruktívne prepojenie sa premieta na jednej strane do procesu učenia za účelom dosiahnutia plánovaných výstupov a na strane druhej do procesu hodnotenia, v ktorom je potrebné overiť, či sa výsledok dosiahol“. (Biggs a Tang, 2007, s. 52) Preto je potrebné pristupovať k vzdelávacím výstupom ako k otvorenému systému: „Vzdelávanie založené na výstupoch sa niekedy odlišuje od konštruktívne prepojeného vyučovania, ktoré je otvorené a teda sa nezameriava výlučne na to, čo je vopred predurčené. Pri takomto vyučovaní používame formulácie výstupov a otvorené hodnotiace úlohy, ktoré umožnia neplánované, ale pritom žiaduce výstupy“. (Biggs a Tang, 2007, s. 53)

6.3. Vzdelávacie výstupy a riadenie

V súvislosti s prudkým nárastom kvalifikačných rámcov založených na vzdelávacích výstupoch v Európe aj mimo nej, niektorí autori spochybujú vzťah medzi vzdelávacími výstupmi a riadením vzdelávania a odbornej prípravy. (Bohlinger, 2012; Lassnigg, 2012; Hussey a Smith, 2003) Na jednej strane súhlasia s tým, že vzdelávacie výstupy majú vplyv pedagogický proces, avšak na strane druhej tvrdia, že ich dopad na tvorbu stratégií a na riadenie vzdelávania sa preceňuje. Lassnigg (2012, s. 303) poukazuje na to, že výskum v tejto oblasti sa väčšinou venuje pedagogickým aspektom a len časť odbornej literatúry sa zameriava aj na úrovne stratégií a riadenia. Uvádza, že v európskej stratégii dôraz kladený na opatrenia súvisiace so zavádzaním Európskeho kvalifikačného rámca (EKR) priťahuje pozornosť k vzdelávacím výstupom práve na úrovni stratégií.

Cedefop (2016) uvádza, že národné kvalifikačné rámce založené na vzdelávacích výstupoch hrajú stále dôležitejšiu rolu a sú akýmsi „meradlom“ pri revidovaní a aktualizovaní národných kvalifikácií. Stále viac krajín používa kvalifikačné rámce na overovanie konzistentnosti kvalifikácií v snahe ujasniť si úrovne, vyhnúť sa prienikom a podporiť prepojenie a napredovanie. Toto všetko je založené na predpoklade, že deskriptory vzdelávacích výstupov vytvorené pre rôzne účely sú prepojené a je potrebné vnímať ich ako celok. Funkcia metódy vzdelávacích výstupov nespočíva ani tak v riadení, ako v rozvoji spoločného jazyka, ktorý umožní zainteresovaným stranám a odborníkom v praxi na rôznych úrovniach a v rôznych odboroch spolupracovať za účelom dosiahnutia rovnakého cieľa. S výnimkou niektorých krajín, využívanie vzdelávacích výstupov za účelom porovnávania a kontroly nie je v rámci Európy uplatňované dôsledne.

Hoci sme neuviedli úplný prehľad kritických názorov na uplatňovanie vzdelávacích výstupov, ponúkli sme náhľad do problematiky a prezentovali výzvy, ktoré stoja pred tými, ktorí sú zodpovední za definovanie, formulovanie a uplatňovanie vzdelávacích výstupov. V súčasnosti sa výskumné aktivity zameriavajú na vzťah medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými vzdelávacími výstupmi. Kľúčovou otázkou teda zostáva, či sú vzdelávacie ciele prepojené s výučbou, učením sa a hodnotením a či má toto prepojenie pozitívny alebo negatívny dopad.

ČASŤ III.

PRAKTICKÉ PRAVIDLÁ

Tretia časť príručky uvádza niekoľko praktických pravidiel, ktoré sa musia zohľadniť pri definovaní a formulovaní vzdelávacích výstupov (Kapitola 6). Tieto pravidlá vychádzajúce z praxe sú dôležitým referenčným materiálom pre tých, ktorí pracujú so vzdelávacími výstupmi z rôznych dôvodov a zahŕňujú všetky stupne – od definovania a formulovania vzdelávacích výstupov cez ich uplatňovanie vo vzdelávaní až po hodnotenie. Konkrétne príklady, ktoré uvádzame poukazujú na spôsoby uplatnenia metódy vzdelávacích výstupov v praxi. V tejto časti sa zároveň uvádza, ako môžu vzdelávacie výstupy podporiť európsku spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Pre lešpiu transparentnosť a porovnateľnosť prezentujeme spoločné zásady uplatňovania vzdelávacích výstupov v európskom kontexte. (Kapitola 8).

Praktické pravidlá týkajúce sa definovania a formulovania vzdelávacích výstupov

Vzdelávacie výstupy na jednej strane prispievajú k lepšej transparentnosti a objasneniu cieľov vzdelávacieho procesu, na strane druhej však rozhodne nemajú nahradiť úvahy o tom, ktoré vstupné informácie sú pre vzdelávací proces najpresnejšie. Vzdelávacie výstupy by preto mali byť pridanou hodnotou k existujúcim, na vstupné informácie orientovaným stanoviskám, ale nemali by ich nahradiť alebo byť s nimi v rozpore.

7.1 Zásady

Používanie vzdelávacích výstupov predstavuje určitý pohľad a spôsob myslenia. Pozornosť sa vždy zameriava na učiaceho sa (žiaka, študenta, dieťa, dospelého) a na to, čo sa od neho očakáva, t. j. čo bude vedieť, čo bude schopný vykonávať a čomu bude rozumieť:

- a) Pri formulovaní vzdelávacích výstupov je učiaci sa vždy v centre záujmu, bez ohľadu na ich účel či úroveň detailu;
- b) Je potrebné rozlišovať plánované a skutočne dosiahnuté vzdelávacie výstupy. Plánované výstupy vyjadrujú zámery a očakávania, dosiahnuté výstupy sa dajú zistiť až následne pri hodnotení a po predvedení toho, čo si učiaci sa osvojil a čo vie uplatniť v reálnom živote, napríklad v práci;
- c) Na to, aby sa používanie metódy vzdelávacích výstupov zdokonaľovalo, je potrebný neustály dialóg (spätná väzba) medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými vzdelávacími výstupmi. Skúsenosti získané pri zisťovaní skutočne dosiahnutých vzdelávacích výstupov by mali byť systematicky využívané pre lepšie formulovanie zámerov, tak ako je to napríklad uvedené v kvalifikačných štandardoch a vzdelávacích programoch;
- d) Metóda vzdelávacích výstupov pomáha objasňovať zámery a preukázať skutočne dosiahnuté výsledky učenia (sa). Avšak nie každé vzdelávanie je možné zdefinovať

vo vzdelávacích výstupoch. Proces vzdelávania sa dá len málokedy úplne predvídať a opísať, nakoľko výstupy môžu byť plánované ale aj neplánované; žiaduce ale aj nežiaduce;

- e) Vzdelávacie výstupy musia zostať otvorené pre ďalší výskum a pre to, čo ešte nebolo zistené a odskúšané;
- f) Vzdelávacie výstupy sa nikdy neuplatňujú izolovane, mali by byť definované a formulované v širšom kontexte pri zohľadnení špecifik vzdelávania v danej oblasti. Rovnováha medzi vzdelávacími výstupmi a ostatnými zreteľmi závisí od odboru, v ktorom sa uplatňujú;
- g) Je potrebné vyhnúť sa kopírovaniu (vybrať a vložiť) vzdelávacích výstupov z iných zdrojov. V procese vzdelávania je učite dôležité oboznamovať sa aj so skúsenosťami iných, avšak formulácie vzdelávacích výstupov by mali byť originálne, autentické a mali by súvisieť s daným odborom. Definovanie a formulovanie vzdelávacích výstupov by malo začať pri „čistom hárku papiera“ a až potom by sa malo ďalej rozvíjať ako neustále sa opakujúci proces, do ktorého by mali byť zapojené všetky zainteresované osoby.

Formulovanie vzdelávacích výstupov je komplexná činnosť a vyžaduje neustále prehodnocovanie zámerov, záujmov zúčastnených pri uplatnení možných alternatív:

- a) vzdelávacie výstupy sa formulujú na rôzne účely. Deskriptory používané v národnom kvalifikačnom rámci sa výrazne líšia v úrovni detailu a špecifickosti od deskriptorov používaných v kvalifikačných štandardoch, vzdelávacích programoch, v dokumentoch študijných programov alebo hodnotiacich štandardoch. Vzdelávacie výstupy musia byť šité na mieru, čo sa musí odraziť na úrovni špecifickosti na strane jednej a na úrovni všeobecnosti na strane druhej;
- b) aj napriek tomu, že sa vzdelávacie výstupy pre rôzne účely líšia v detailoch, mali by kvalifikačné rámce, kvalifikačné štandardy, profily, študijné programy a hodnotiace kritériá spolu súvisieť a vzájomne sa dopĺňať;
- c) vzdelávacie výstupy musia byť formulované tak, aby odrážali rôzne záujmy. Zatiaľ čo niektorí zamestnávateľia možno preferujú konkrétne výstupy, ktoré sa dajú aplikovať v konkrétnej pracovnej oblasti, ministerstvo školstva danej krajiny môže preferovať skôr širšie poňaté vzdelávacie výstupy, ktoré pripravujú učiacich sa na široké spektrum pracovných a vzdelávacích príležitostí a výziev;
- d) metódy a prístupy založené na vzdelávacích výstupoch majú rôzny pôvod a sú ovplyvnené rôznymi myšlienkovými smermi. Môžeme pozorovať určité napätie medzi behavioristickou a konštruktivistickou školou; (Cedefop, 2016)
- e) zatiaľ čo behavioristická tradícia kladie dôraz na vzdelávacie výstupy ako na prostriedok smerujúci k jasnému cieľu a výstupy sú konečné, pozorovateľné a objektívne merateľné; konštruktivistický prístup kladie dôraz na to, aby sa vzdelávacie výstupy zameriavali na proces, aby boli otvorené a ich merateľnosť bola limitovaná.

Opodstatnenosť vzdelávacích výstupov pre učiacich sa a iných užívateľov závisí aj od toho, či dosiahnu rovnováhu medzi všeobecno-vzdelávacími predmetmi, zručnosťami špecifickými pre dané povolanie a transversálnymi kompetenciami:

- a) rovnováha medzi všeobecno-vzdelávacími predmetmi, pracovnými zručnosťami a transversálnymi kompetenciami je často výsledkom dialógu medzi osobami zainteresovanými v odbornom vzdelávaní, podporená v tripartitnom dialógu medzi štátom, zamestnávateľmi a odborními;
- b) vzdelávacie výstupy je potrebné definovať a formulovať spôsobom, ktorý umožňuje adaptáciu a interpretáciu na individuálnej a regionálnej úrovni. Vzdelávacie výstupy by mali podporovať rôzne alternatívne formy vzdelávania, ktoré by brali na zreteľ osobnosť jednotlivca a zároveň by boli odrazom jeho potrieb v danom odbore. Hoci sú vzdelávacie výstupy pre učiaceho sa a pre vzdelávacie inštitúcie dôležitým orientačným bodom, nemajú v plnej miere ovplyvňovať plánovanie a kontrolu vo vyučovacom procese;
- c) Príliš podrobné a direktívne formulácie môžu byť kontraproduktívne a môžu viesť k podceneniu vzdelávania a hodnotenia. Je potrebné nájsť rovnováhu medzi riadením a autonómiou;
- d) Musíme dbať o to, aby sa k vzdelávacím výstupom pristupovalo komplexne a aby sa s nimi nezaobchádzalo len ako s čiastkovými informáciami – vyberanými a kombinovanými podľa toho, ako to komu vyhovuje. Tým by sa mohlo narušiť vzájomné prepojenie vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré sú na sebe závislé. Následkom toho by mohlo dôjsť k zanedbaniu podmienok, v ktorých sa vedomosti, zručnosti a kompetencie získavajú;
- e) Hoci sa vzdelávacie výstupy formulujú pre rôzne účely, stále by sme mali mať na zreteli vzájomné vzťahy medzi vzdelávacími výstupmi formulovanými pre kvalifikačné rámce, kvalifikačné štandardy, študijné programy a opisy hodnotenia;
- f) Národné kvalifikačné rámce definujúce úrovne vzdelávacích výstupov (tzv. deskriptory) sa využívajú ako referenčné body, ktoré prispievajú ku konzistentnej interpretácii a a správne uplatňovaniu vzdelávacích výstupov;
- g) Hoci sa národné kvalifikačné rámce (NKR) využívajú ako referenčné body pri formulácii vzdelávacích výstupov, ich opisy sa na úrovni vzdelávacích programov a kvalifikácií často výrazne odlišujú. Preto je úlohou deskriptorov v NKR nájsť "gravitačný stred" vzdelávacieho programu alebo kvalifikácie a nie nekompromisne trvať na tom, aby všetky formulácie vyhovovali jednej konkrétnej úrovni v NKR.

Vzdelávacie výstupy predstavujú spôsob myslenia, z ktorého môžu učitelia sa priamo profitovať. Tento pohľad sa spravidla kombinuje s prístupom, ktorý je založený na vstupoch.

- a) Špecifiká výučby môžu byť doplnené o predpokladané vzdelávacie výstupy;
- b) Kvalifikácie založené na vzdelávacích výstupoch môžu byť zostavené na základe vstupov (napr. dĺžka štúdia, metodológia a pod.);

- c) Pri hodnotení je možné využívať kritériá založené na vstupoch aj na výstupoch.

7.2. Zadefinovanie a formulácia

Pri formulovaní vzdelávacích výstupov je dôležitá jednoduchosť. Veľmi podrobné a zložité formulácie vzdelávacích výstupov neumožnia učiacim sa, učiteľom a hodnotiteľom, aby sa s nimi stotožnili:

- a) K definovaniu a formulovaniu vzdelávacích výstupov je potrebné pristupovať ako k cyklickému procesu, ktorý začína pri všeobecných cieľoch a postupne sa posúva ku konkrétnym formuláciám pre učebné celky a hodnotenie. Po tom, čo sa zadefinujú konkrétne formulácie vzdelávacích výstupov, mali by sa spätne skontrolovať a upraviť všeobecné ciele. Tento opakujúci sa proces opisuje Soulsby (2009) ako spätnú tvorbu (*designing backwards*), pri ktorej sa od všeobecných cieľov a inštitucionálnych zámerov prechádza k špecifickým hodnotiacim kritériám s cieľom dosiahnuť napredovanie učiaceho sa (*delivering forwards*) a spätne sú skúsenosti z vyučovacieho procesu a hodnotenia revidované a využité pre ďalšie nasmerovanie a presmerovanie široko koncipovaných inštitucionálnych zámerov;
- b) Pri formulovaní vzdelávacích výstupov pre kvalifikáciu, vzdelávací program alebo konkrétny kurz je potrebné starostlivo zvážiť počet použitých formulácií. Pri príprave konkrétneho kurzu sa všeobecne doporučuje obmedziť počet formulovaných vzdelávacích výstupov na štyri až šesť;
- c) Pri príprave úplnej kvalifikácie alebo programu ako celku sa doporučuje dodržať čo najnižší počet formulácií. Našou snahou by malo byť identifikovanie celkového rozsahu a profilu, nie vymenovanie všetkých technických detailov (ako je zobrazené v Rámiku 1);
- d) Obmedzený počet formulácií vzdelávacích výstupov učiacemu sa uľahčí stotožniť sa zámermi a zanietť sa pre učenie;
- e) Obmedzený počet formulácií uľahčuje učiteľovi plánovať vzdelávací proces, realizovať výučbu a následne hodnotiť;
- f) Pri formulovaní vzdelávacích výstupov je potrebné zamerať pozornosť na učiaceho sa. Formulácia by sa mala začínať činnostným slovesom, za ktorým nasleduje predmet slovesa a výrok špecifikujúci hĺbku/šírku vzdelávania. V záverečnej časti formulácie sa odporúča uviesť kontext (v súvislosti s učením a relevantnými pracovnými a sociálnymi aspektmi);
- g) Vzdelávací výstup by mal obsahovať len jedno činnostné sloveso, ako je zobrazené v Tabuľke 5.

Tabuľka 5: Základná štruktúra formulácií vzdelávacích výstupov

Základná štruktúra formulácií vzdelávacích výstupov			
... mala by byť zameraná na učiaceho sa	... mala by použiť činnostné sloveso signalizujúce očakávanú úroveň vzdelávania.	... mala by uviesť predmet a rozsah (hĺbku a šírku) očakávaného učiva.	... mala by objasniť pracovné alebo sociálne súvislosti, relevantné pre danú kvalifikáciu.
Príklady			
Od žiaka (študenta)...	...sa očakáva, že bude vedieť prezentovať...	...v písomnej podobe výsledky analýzy rizík	...tak, aby aj ostatní mohli použiť tento postup a zopakovať výsledky.
Od učiaceho sa...	...sa očakáva, že bude viesť rozlíšiť...	...následky pre životné prostredie...	... používania chladiacich plynov v chladničkách

Zdroj: Cedefop

Vzdelávacie výstupy – kombinácia slovesa, predmetu a kontextu akcie - je potrebné koherentne prepojiť v horizontálnej aj vertikálnej dimenzii. Vertikálny rozmer formulovaného vzdelávacieho výstupu poukazuje na úroveň a komplexnosť vzdelávania s odkazom na (explicitnú alebo implicitnú) hierarchiu očakávaných resp. dosiahnutých vzdelávacích výstupov. EKR je príkladom takejto hierarchie a je zobrazená v Tabuľke 6.

Tabuľka 6: Príklad vertikálneho rozmeru vzdelávacích výstupov – zvyšujúce sa nároky na samostatnosť a zodpovednosť (deskriptory EKR)

	Učiaci sa	Činnosť	Predmet	Kontext
EKR úroveň 3	Od učiaceho sa očakáva...	-vziať na seba zodpovednosť za	-plnenie úloh v práci alebo v štúdiu	prispôsobiť svoje správanie okolnostiam pri riešení problémov
EKR úroveň 4	Od učiaceho sa očakáva...	-schopnosť riadiť seba samého -dohliadať -vziať istú zodpovednosť -prehodnocovať a zlepšovať	-bežnú prácu iných osôb -pri pracovných alebo vzdelávacích činnostiach	v rámci pokynov v oblasti práce alebo štúdia, ktoré sú spravidla predvídateľné, ale môžu podliehať zmenám
EKR úroveň 5	Od učiaceho sa očakáva...	-riadiť a kontrolovať -posudzovať a rozvíjať	-svoje výkony, ako aj výkony iných	v pracovných a vzdelávacích činnostiach, pri ktorých dochádza k nepredvídateľným zmenám

Zdroj: Európsky parlament: Rada EÚ (2008)

Pri kvalifikačných rámcoch založených na vzdelávacích výstupoch, ako je uvedené v Tabuľke 6, dochádza k posunu od tradičného usporiadania podľa úrovni k usporiadaniu

založenému na plánovaných a očakávaných vedomostiach, zručnostiach a kompetenciách. Takto môžu byť odborné kvalifikácie v zásade udeľované na všetkých úrovniach, vrátane ôsmej úrovne EKR.

Úrovne založené na vzdelávacích výstupoch môžu byť meradlom dôslednosti a zásadovosti v inštitúciách a vzdelávacích programoch. Napríklad si môžeme položiť otázku, či sú bakalárske kvalifikácie poskytované rôznymi vzdelávacími inštitúciami nastavené na rovnakej úrovni alebo nie.

Deskriptory EKR ilustrujú, ako môže byť narastajúca komplexnosť vyjadrená interakciou medzi činnosťnými slovesami a špecifikáciou predmetu a kontextu.

Deskriptory kvalifikačných rámcov sú všeobecné formulácie, ktoré vyhovujú širokému spektru inštitúcií, kvalifikácií a programov a zohrávajú dôležitú úlohu pri vymedzení širšie poňatých úrovní. Naopak, formulácie vzdelávacích výstupov sú špecifickejšie a podrobnejšie.

Činnosťné slovesá plnia kľúčovú rolu pri definovaní a vymedzení vertikálneho rozmeru. Vždy je potrebné špecifikovať ich uvedením slovesného predmetu súvisiaceho so vzdelávaním a pracovnými či sociálnymi súvislosťami, v ktorých k vzdelávaniu dochádza a pre ktoré budú vzdelávacie výstupy využívané.

Pri výbere činnosťných slovies sa od roku 1956 uplatňuje tzv. Bloomova taxonómia, ktorá často odkazuje výlučne na činnosťné slovesá spojené s kognitívnym rozmerom vzdelávania spolu s psychomotorickými a afektívnymi faktormi, ktoré sú tiež neoddeliteľnou súčasťou tohto prístupu. (podrobnejšie uvádza Kapitola 3)

Pri formulovaní presného znenia vzdelávacích výstupov je potrebné vyhýbať sa používaniu nejednoznačných slovies. Tabuľka 7 poukazuje na rozdiel medzi nejednoznačnými a jednoznačnými slovesami.

Tabuľka 7. **Nejednoznačné a jednoznačné slovesá**

NEJEDNOZNAČNÉ		JEDNOZNAČNÉ	
Vedieť	Pochopiť dôležitosť	Rozlíšiť medzi	Napísať
Rozumieť	Dobre sa oboznámiť s	Rozlišovať	Vymenovať
Páčiť sa, užívať si	Veriť	Zostaviť	Zostrojiť
Určiť	Byť si vedomý	Prispôsobiť, zoradiť	Nájsť rozdiel
Oceniť	Pochopiť	Rozpoznať	Porovnať
		Riešiť	Uviesť

Zdroj: Cedefop.

Jednotlivé myšlienkové smery chápu pojem jednoznačné sloveso rôznym spôsobom. Konštruktivistický prístup (např. Biggs a Tang, 2007) pri definovaní a formulovaní vzdelávacích výstupov zdôrazňuje dôležitosť zamerať sa na proces a zostať otvoreným, zatiaľ čo objektívna merateľnosť a pozorovateľnosť podstatná nie je. Tabuľka 8 zobrazuje praktické dôsledky pri používaní nejednoznačných činnosťných slovies.

Tabuľka 8. Nejednoznačnosť

Učiaci sa		Činnosť	Predmet	Kontext
Vytváranie nejednoznačnosti	Od učiaceho sa očakáva	- že porozumie - že si bude vedomý	-nástrojom a metódam -problémov súvisiacich s nástrojmi a metódami	používaným(i) pri CNC frézovaní
Znižovanie nejednoznačnosti	Učiaci sa by mal	- byť schopný opísať - byť schopný riešiť	-základné princípy -problémy týkajúce sa nástrojov a metód	používané pri CNC frézovaní / používaných pri CNC frézovaní

Zdroj: Cedefop.

Problematika nejednoznačnosti je znázornená aj v Tabuľke 9, v ktorej môžeme sledovať úsilie o nahradenie nejednoznačnej formulácie presnejšou a výstižnejšou za účelom lepšieho objasnenia zámerov vzdelávania a hodnotenia:

Tabuľka 9: Príklady vzdelávacích výstupov kurzu - predtým a potom

Vágne a nejednoznačné	Priame a dosiahnuteľné Na konci semestra bude úspešný študent schopný:
Študent sa oboznámi s rastlinnými a zvieracími druhmi v južnom Ontáriu (Poznámka: úroveň výsledkov a ich zložitosť nie je jasná).	Rozpoznať a popísať 15 bežných rastlinných a 15 zvieracích druhov nachádzajúcich sa v oblasti <i>Carolinian forest</i> prostredníctvom terénneho výskumu a následného zostavenia príručky.
Študent odprezentuje kritiku umeleckého diela. (Poznámka: sú potrebné ďalšie podrobnosti)	Napísať kritiku súčasného umeleckého diela založenú na vhodnom súbore kritérií prostredníctvom kritiky v štúdiu/ateliéri a samostatne napísanej eseje.
Študentom budú vysvetlené rôzne modely rozhodovania. (Poznámka: v centre záujmu je učiteľ, úroveň očakávanej zložitosti je nejasná)	Aplikovať vhodné modely rozhodovania v obchode a marketingu prostredníctvom účasti v skupinovom projekte založenom na spolupráci.
Študent bude vedieť oceniť etickú zodpovednosť vedcov v spoločenských vedách. (Poznámka: príliš vágne a nejasné, aby to mohlo byť zamerané)	Zhodnotiť etické dôsledky výskumu v spoločenských vedách prostredníctvom diskusií v triede a samostatne napísaného referátu.

Študent sa bude učiť o výskumných návrhoch. (Poznámka: nejednoznačné, úroveň očakávanej zložitosti nejasná)	Vytvoriť a prezentovať výskumný návrh (vrátane navrhnutia vhodných výskumných metód a použitej literatúry) na relevantnú tému v primárnom alebo sekundárnom vzdelávaní prostredníctvom samostatne vytvorenej prezentácie a napísaného referátu.
---	---

Jedným zo spôsobov rozlíšenia slovesných kategórií je poznať rozdiel medzi deklaratívnymi vedomosťami (vedieť čo) a procedurálnymi vedomosťami (vedieť ako). Deklaratívne vedomosti sú založené na zapamätaní si učiva a predstavujú teóriu a fakty. Procedurálne vedomosti závisia od miery využitia osvojených faktov a teoretických vedomostí v stále zložitejších pracovných a sociálnych situáciách. Slovesá vzťahujúce sa k procedurálnym vedomostiam musia mať kapacitu vyjadriť vzťah medzi vedomosťami a zručnosťami, lebo podmienky pre učiacich sa sú čoraz komplexnejšie.

Tabuľka 10: **Deklaratívne a procedurálne slovesá**

Deklaratívne slovesá	Procedurálne/vzťahové slovesá
- opakovať	- odrážať
- opísať	- formulovať hypotézy
- identifikovať	- riešiť nepredvídané problémy
- zapamätať si	- navrhnúť nové možnosti
- spomenúť si	

Zdroj: Cedefop.

Zavedenie horizontálneho rozmeru vzdelávacích výstupov sa týka objasnenia predmetu a rozsahu zamýšľaného vzdelávania, a to predovšetkým upresnením kategórií vzdelávania. Napríklad si môžeme položiť otázku: Ide nám najmä o teoretické vedomosti, alebo sa chceme sústrediť na praktické či analytické zručnosti?

Činnostné slovesá sú pri popisovaní horizontálneho rozmeru dôležité, avšak musí byť prítom jasné, ktorá kategória vzdelávania je popisovaná. Popisy týchto kategórií sa často inšpirujú taxonómiami (napr. Bloomova taxonómia), ale mali by sa prispôbiť aj národným a inštitucionálnym potrebám. Zavedenie kvalifikačných rámcov inšpirovaných EKR viedlo k prijatiu kategórií zohľadňujúcich národné špecifiká vzdelávania v takmer všetkých európskych krajinách (pozri Tabuľka 1).

Preddefinované kategórie sú analytickými konštrukciami, ktoré sa nedajú vnímať oddelene, nakoľko pôsobia v interakcii s kategóriami učenia a úrovňou zložitosti. (Harden, 2002; Soulsby, 2009) Vertikálny rozmer vzdelávacích výstupov je možné popísať pomocou rôznych činnostných sloves pre rôzne kategórie učenia sa, ako je znázornené v Tabuľke 11.

Tabuľka 11: Kategórie učenia sa a príklad úrovni zložitosti a príslušných bežných sloviac

Kategória učenia sa	Úroveň zložitosti	Príslušné bežné slovesá
Kognitívne (vedomosti) Čo budú študenti vedieť?	zapamätanie, porozumenie, aplikovanie, analyzovanie, hodnotenie, vytváranie	definovať, rozpoznať, opísať, rozlíšiť, vysvetliť, aplikovať, analyzovať, vyriešiť, obhájiť, doporučiť, posúdiť, tvoriť, navrhnuť
Psychomotorické (zručnosti) Čo budú študenti vedieť vykonávať?	napodobňovanie, manipulácia, presnosť, prepojenie, osvojenie	osvojiť, usporiadať, stavať, nastaviť, zostrojiť, navrhnuť, dodať, vyjadriť, ukázať, demonštrovať, rozobrať, opraviť, napodobniť, ovládať, nakresliť, použiť, vykonávať
Afektívne (postoje, hodnoty alebo návyky) Čo/koho si budú študenti vážiť, na čom im bude záležať?	priať, reagovať, vážiť si, organizovať, charakterizovať	pýtať sa, vyzývať, demonštrovať, diskutovať, oponovať, nasledovať, obhajovať, posudzovať, integrovať, uplatňovať v praxi, obhajovať, pochybovať, rozhodovať, zlučovať

Hoci sa kategórie „vedomosti“ a „zručnosti“ (poznávací a psychomotorická kategória) vyskytujú explicitne alebo implicitne takmer vo všetkých národných kvalifikačných rámcoch, pri tretej kategórii nedochádza k zhode. Len v niektorých krajinách sa pri tretej kategórii uplatňuje afektívny rozmer a dôraz sa kladie osobnostné a sociálne kompetencie s dôrazom na samostatnosť a zodpovednosť v štúdiu a v práci.

Neochota používať afektívny rozmer pramení z toho, že osobné postoje a hodnoty patria do súkromnej sféry jednotlivca a vzdelávací proces ich nemôže v plnej miere ovplyvniť.

Tabuľka 12 zobrazuje prístup zvolený pre rozlíšenie kategórií v nemeckom kvalifikačnom rámci.

Tabuľka 12: Príklad horizontálneho rozmeru: nemecký kvalifikačný rámec

Odborná kompetencia		Osobná kompetencia	
Vedomosti	Zručnosti	Sociálna kompetencia	Autonómia

V niektorých krajinách sú kategórie preddefinované v kvalifikačných rámcoch priamo využité na formuláciu vzdelávacích výstupov pre kvalifikácie, čo môžeme vidieť na príklade belgicko-flámskej kvalifikácie v Tabuľke 13.

Tabuľka 13: Príklad horizontálneho rozmeru: kategórie stanovené pre flámske odborné kvalifikácie

Vedomosti	Kognitívne zručnosti	Zručnosť riešiť problémy	Motorické zručnosti	Kontext (vonkajší a spojený s činnosťou)	Autonómia	Zodpovednosť
-----------	----------------------	--------------------------	---------------------	--	-----------	--------------

Niektoré krajiny pri formulovaní vzdelávacích výstupov pre kvalifikácie alebo moduly tento typ preddefinovaných kategórií nevyužívajú. Namiesto toho uplatňujú tzv. "holistický" prístup, v ktorom deskriptory vyplývajú z daných úloh, aj keď často odkazujú na niektoré kategórie, predovšetkým vedomosti a zručnosti.

Niektoré vedecké a metodologické publikácie (napr. Biggs a Tang, 2007; Soulsby, 2009) výslovne vystríhajú pred používaním preddefinovaných kategórií pri popisovaní programov a kurzov a tvrdia, že je ťažké uplatniť ich a naplo využiť vo výučbe, učení (sa) a pri hodnotení. Nekompromiská aplikácia preddefinovaných kategórií by mohla priniesť umelo vytvorené problémy, ktoré sa v reálnom svete v podstate ani nevyskytujú.

Aj keď kategórie vzdelávania v kvalifikačných rámcoch poskytujú cenné referenčné body pre ujasnenie horizontálneho rozmeru formulovaných vzdelávacích výstupov, ich nekompromisná a mechanická aplikácia môže v konečnom dôsledku spôsobiť problémy.

7.3 Využitie formulovania vzdelávacích výstupov na podporu vzdelávania a hodnotenia

Plánované vzdelávacie výstupy sa zviditeľnia? len vtedy, keď sa zhmotnia do skutočne dosiahnutých vzdelávacích výstupov, ktoré sú predvedené ako osvojené vedomosti, zručnosti a kompetencie a následne hodnotené formou skúšky a/alebo v praxi:

- a) Pri formulovaní vzdelávacích výstupov pre vzdelávací program alebo kurz (a príslušné kvalifikácie a jednotky/moduly) by sa malo brať do úvahy predpokladané úsilie¹⁴, ktoré sa bude od učiaceho sa vyžadovať. Formulácie vzdelávacích výstupov sú niekedy predimenzované, čím strácajú svoje opodstatnenie ako nástroja podporujúceho proces vzdelávania;
- b) Vzhľadom na to, že vzdelávacie výstupy poskytujú referenčný kontext pre uznávanie a potvrdenie (validáciu) výstupov neformálneho a informálneho vzdelávania, v centre pozornosti by mali byť skutočne dosiahnuté vzdelávacie výstupy a nie čas potrebný na ich dosiahnutie;
- c) Dôsledná aplikácia vzdelávacích výstupov vyžaduje neustály dialóg medzi plánovanými a skutočne dosiahnutými výstupmi;
- d) V oblasti rozvoja a kontroly vzdelávacích výstupov je dôležité zapojenie všetkých zainteresovaných osôb, t.j. učiteľov aj osôb z externého prostredia. Vzdelávacie výstupy musia zostať "živé", t. j. je potrebné ich neustále prehodnocovať a vylepšovať.

¹⁴ V podmienkach triedy pri formálnom vzdelávaní je čas obmedzený a určený – s tým súvisí aj formulovanie vzdelávacích výstupov. Pri získavaní kvalifikácie prostredníctvom uznávania výsledkov neformálneho a informálneho vzdelávania je kritérium času menej relevantné. Termín „pomyselný čas“ môže byť využitý pre naznačenie abstraktnej miery vyžadovanej snahy, ale zároveň uznáva, že učitelia sa napredujú rôznymi cestami a preto dosahujú výsledky v učení rôznou rýchlosťou.

7.3.1 Prepojenie vzdelávacích výstupov s výučbou a učením (sa)

Aplikácia vzdelávacích výstupov je v podstate otázkou ich prepojenia s výučbou a samotným učením sa. Formulácie by mali učiteľom pomáhať pri výbere a uplatňovaní vyučovacích metód.

Učitelia by mali zvážiť, do akej miery majú byť vzdelávacie výstupy všeobecné resp. špecifické. Pre dosiahnutie výsledkov je potrebný a pružný spôsob odovzdávania vedomostí, ako aj odbornosť a samostatnosť učiteľa. Rozsiahla spolupráca medzi učiteľmi z rôznych odborov môže mať pozitívny vplyv na flexibilné formy vzdelávania a učitelia musia byť na túto kultúrnu zmenu pripravení.

Podľa Biggsa (2003) je úlohou učiteľa vytvárať pre vzdelávanie také prostredie, ktoré podporuje vhodné aktivity za účelom dosiahnutia žiaducich vzdelávacích výstupov. Kľúčovou podmienkou je, aby všetky súčasti systému výučby a učenia sa, t.j. vzdelávací program s jeho vzdelávacími výstupmi, uplatňované vyučovacie metódy, zdroje podporujúce učenie a hodnotiace úlohy a kritériá pre hodnotenie vzdelávacích výstupov, boli spolu prepojené a podporovali dosiahnutie zamýšľaných vzdelávacích výstupov.

Prepojenie vzdelávacích výstupov s výučbou a učením sa spočíva v spojení abstraktnej myšlienky sformulovaného vzdelávacieho výstupu so snahou učiteľa pomôcť študentovi a úsilím samotného študenta. Metóda vzdelávacích výstupov od učiteľov vyžaduje, aby si kladli otázky a odpovedali na ne:

- (a) Čo chcem študentov naučiť (aké vzdelávacie výstupy si prajem, aby dosiahli)?
- (b) Aké vhodné vyučovacie metódy a učebné materiály využijem, aby študentov motivovali dosiahnuť želané výstupy?
- (c) Aké hodnotiace úlohy a kritériá hodnotenia mi poskytnú informáciu o tom, či študenti plánované výstupy naozaj dosiahli?
- (d) Ako môžem vhodne kombinovať priebežné a záverečné hodnotenie, aby som tým podporil vzdelávací proces a aby sa preukázalo, či boli výstupy dosiahnuté?

Biggs (2003) uvádza hlavné kroky vo vzájomných súvislostiach nasledovne: určiť plánované vzdelávacie výstupy; vybrať také vzdelávacie činnosti, ktoré pravdepodobne povedú k dosiahnutiu vzdelávacích výstupov; pomôcť a podporiť študentov dosiahnuť plánované výstupy; prostredníctvom vyučovacieho procesu zapojiť študentov do relevantných činností; hodnotiť, čo sa študenti naučili s použitím metód, ktoré umožnia predviesť plánované vzdelávacie výstupy a v prípade priebežného hodnotenia poskytnú spätnú väzbu, ktorá bude študentov motivovať k lepším výkonom v učení (osvojovanie zamýšľaných vzdelávacích výstupov). Potom prichádza posúdenie, do akej miery študenti dosiahli očakávané výstupy. Od toho sa následne odvíja známkovanie a/lebo priznávanie kvalifikácií.

Pri implementácii vzdelávacích výstupov záleží na tom, aké pevné je prepojenie medzi formuláciami vzdelávacích výstupov a vzdelávacím procesom. To si vyžaduje, aby formulácie výstupov pre rôzne účely (kvalifikačné štandardy, povolania a vzdelávacie programy) spolu vzájomne súviseli a nefungovali ako izolované a oddelené prvky.

7.3.2 Vzdelávacie výstupy a hodnotenie

Využitie vzdelávacích výstupov v praxi, ako je uvedené vyššie, je tiež otázka prepojenia formulácií s hodnotením. Ramsden (1992) uvádza, že pre študentov je „hodnotenie vlastne vzdelávací program“. Tým má na mysli, že študenti sa naučia to, o čom sa domnievajú, že bude hodnotené, a nie to, čo je vo vzdelávacom programe opísané. Trik teda podľa Biggsa (2003) spočíva v nasledovnom: je potrebné zabezpečiť, aby hodnotiace úlohy zrkadlovo odrážali vzdelávacie výstupy. Tabuľka 14 zobrazuje prepojenie medzi vzdelávaním a hodnotením.

Tabuľka 14: **Prepojenie vzdelávania (výučba učenie sa) a hodnotenia s plánovanými vzdelávacími výstupmi**

Výučba / učenie sa



Navrhnuté tak, aby sa vygenerovali alebo vybrali žiaduce činnostné slovesá pre činnosti realizované vo veľkých aj malých triedach, v skupinách alebo individuálne. Takéto činnosti môžu byť:

- riadené učiteľom;
- riadené spolužiakmi;
- riadené samým sebou

a Ako to najlepšie vyhovuje plánovaným vzdelávacím výstupom.



Plánované vzdelávacie výstupy

Slovesá, ktoré študenti použijú ako kontextovo vhodné;

Najlepšie výstupy, aké môžeme očakávať, vyjadrujú slovesá: odhadnúť, odrážať, aplikovať, vzťahovať sa k zásade, atď.

Veľmi uspokojivé výstupy vyjadrujú slovné spojenia: vyriešiť očakávané problémy, vysvetliť zložité myšlienky, využiť v praxi daného odboru;

Čiastočne uspokojivé výstupy vyjadrujú slovné spojenia: vyriešiť jednoduché problémy, vysvetliť elementárne myšlienky a použiť štandardné postupy;

Ešte akceptovateľné výsledky a aplikácie; neadekvátne, ale ešte možný pokus dosiahnuť vyššiu úroveň.

Hodnotené úlohy



Úlohy by mali byť formulované tak, aby boli ťažiskové slovesá logicky vyvedené a rozmiestnené v kontexte;

Kritériá sú formulované jasne, aby umožnili posúdenie výkonu študenta.

Zdroj: Biggs a Tang, 2007.



Klasifikácia formulácií vzdelávacích výstupov do kategórií (ako vedomosti, zručnosti, kompetencie) nemusí nevyhnutne pomáhať pri hodnotení, pretože tieto prvky sa často navzájom kombinujú.

Učiaci sa dosahujú plánované vzdelávacie výstupy v rôznom rozsahu. Len časť z nich dosiahne minimálny, ešte akceptovateľný, štandard, väčšina učiacich sa dosiahne úroveň v strede a opäť len niekoľkí dosiahnu vynikajúce výsledky. Rôzne úrovne výkonu vyjadrené prostredníctvom hodnotiacich špecifikácií sa dajú upresniť pomocou formulácií vzdelávacích výstupov.

Prevláda názor, že vzdelávacie výstupy je potrebné formulovať ako prahové, t.j. minimálne požiadavky, ktoré by mali učitelia dosiahnuť. Tabuľka 14 ukazuje, že hodnotiace kritériá môžu byť napísané tak, aby uľahčili známkovanie.

Vzdelávacie výstupy, ktoré sú formulované ako prahové, by nemali brániť učiacim sa ísť nad ich rámec: formulácie výstupov udávajú smer a proces učenia, ale nemali by ho obmedzovať alebo zväzovať. Kritika vzdelávacích výstupov v niektorých prípadoch súvisí práve s týmto bodom: zadané vzdelávacie výstupy bránia učiacim sa dosiahnuť viac ako sú len minimálne očakávania. Tabuľka 15 zobrazuje, ako sa dajú špecifikovať rôzne úrovne výkonu, aby nedochádzalo k takýmto obmedzeniam.

Tabuľka 15: Úrovne zručností v hodnotiacich kritériách: fínska odborná kvalifikácia (čaišník)

Vzdelávacie výstupy	Hodnotiace kritériá
Študent alebo kandidát	Študent alebo kandidát
1. zákazníkovi obsluhuje v súlade s obchodnou stratégiou alebo prevádzkovými pokynmi podniku	<ol style="list-style-type: none"> (výborne): všimne si príchod zákazníka a obsluhuje ho zdvorilo zo svojej vlastnej iniciatívy ako zástupca podniku; (dobre): všimne si príchod zákazníka a obsluhuje ho zdvorilo ako zástupca podniku podľa súboru pokynov; (dostatočne): všimne si príchod zákazníka a obsluhuje ho zdvorilo ako zástupca podniku, ale občas potrebuje pomoc.
2. zabezpečuje spokojnosť zákazníka	<ol style="list-style-type: none"> (výborne): aktívne vyžaduje spätnú väzbu ohľadom služieb a produktov, ďakuje zákazníkovi a sprostredkuje spätnú väzbu nadriadenému; (dobre): prijíma spätnú väzbu ohľadom služieb a produktov, ďakuje zákazníkovi a sprostredkuje spätnú väzbu nadriadenému; (dostatočne): prijíma spätnú väzbu k službám a produktom a ďakuje zákazníkovi.

Zdroj: Fínsky Národný úrad pre vzdelávanie, 2011, s.24.

Hodnotiace kritériá sú všeobecne navrhnuté tak, aby boli špecifickejšie ako plánované vzdelávacie výstupy kvalifikácií a (dokonca) modulu, ako je možné vidieť v Rámiku 5, ktorý ukazuje, prepojenie hodnotiacich metód a kritérií.

Rámik 5: Hodnotiace kritériá a metódy

Esej bude napísaná na danú tému v elektronickej podobe v rozsahu 1500 až 2000 slov. Esej bude vychádzať zo svojho názvu, bude zrozumiteľne formulovaná, štruktúrovaná a bude vychádzať z prečítaného textu a vlastného úsudku. Študent bude schopný vysvetliť, ktoré znaky eseje vykazuje a ako prispievajú k tomu, že je esej napísaná zaujímavo a výstižne:

- bude pravopisne a gramaticky správna;
- bude obsahovať odkazy na najmenej sedem relevantných kníh/publikácií;
- tieto budú správne uvedené doporučeným spôsobom;
- poskytne dôkaz analýzy myšlienok;
- preukáže syntézu myšlienok aspoň v zhrňujúcich záveroch;
- bude obsahovať vhodnú štruktúru s doložitelným úvodom, jadrom a záverom;
- navyše, v ústnej rozprave bude študent diskutovať o tých znakoch eseje, ktoré prispievajú k tomu, že je napísaná zaujímavo a výstižne.

Zdroj: Moon, 2002, s. 89-90; Európska komisia, 2011, s. 27

Prevláda názor, že vzdelávacie výstupy by mali byť merateľné a že učiaci sa musí byť schopný preukázať dosiahnuté vedomosti, zručnosti a kompetencie pozorovateľným spôsobom. S požiadavkou merateľnosti by sa však malo zaobchádzať opatrne, ako uvádza príklad v Rámiku 6.

Rámik 6: Spochybnenie merateľnosti

Dalo by sa stanoviť, aby učiaci dosiahol také vzdelávacie výstupy, vďaka ktorým by bol schopný zvládnuť aj núdzové situácie. Avšak dá sa byť objektívny v prípade, pri ktorom sa pri hodnotení núdzová situácia nedá nasimulovať? Pokiaľ je jednotlivец schopný reagovať na núdzovú situáciu sebavedome a autoritatívne, dá sa takýto postoj zmerať? Niektoré formy vedomostí, zručností a kompetencií je ťažké formulovať ako merateľné vzdelávacie výstupy. Ide predovšetkým o nevy povedané a vysoko kontextualizované vedomosti a zručnosti.

Zdroj: Európska komisia, 2011, s. 14.

Prepojením formulácií vzdelávacích výstupov a hodnotenia dochádza k napätiu medzi spoľahlivosťou a platnosťou:

(a) vysoká spoľahlivosť vyžaduje, aby boli rovnaké výsledky dosiahnuté nezávisle od času a miesta hodnotenia;

(b) vysoká platnosť predpokladá, že hodnotenie zohľadňuje individuálne rozdiely pri osvojovaní si vedomostí jednotlivými učiacimi sa.

Pri formulovaní hodnotiacich kritérií je nutné zachytiť rovnováhu medzi „zatvorenými“ a „otvorenými“ formuláciami; príliš rigidne a vyšpecifikované hodnotiace kritériá môžu viesť k zjednodušeniu procesu hodnotenia tým, že sa nebudú rešpektovať skúsenosti učiaceho sa.

Kritériá hodnotenia by mali mať etické hranice, napríklad je potrebné zvážiť, či v nich uvádzať vlastnosti osobnosti, ktoré možno považovať za „súkromné“. Je to oblasť, ktorá je úzko spojená s rastúcou dôležitosťou prenosných zručností a kompetencií, ktoré sú často spojené s charakteristikou osobnosti učiaceho sa.

Priebežné hodnotenie môže slúžiť na premostenie vyučovania a osvojovania si vedomostí na strane jednej a záverečným hodnotením na strane druhej. Priebežné hodnotenie umožňuje učiacemu sa premýšľať o svojom pokroku vo vzťahu k plánovaným výstupom a pretransformovať ich na kritický nástroj, ktorý priamo podporuje proces učenia. Pokiaľ sa reflexie učiaceho sa a učiteľa používajú na podporu priebežného hodnotenia, je možné vyhnúť sa úzkej či obmedzenej interpretácii príslušných vzdelávacích výstupov.

7.4. Kvalifikačné rámce: využívanie vzdelávacích výstupov na podporu koordinácie stratégií

Zavedením kvalifikačných rámcov v mnohých krajinách a regiónoch sa vzdelávacie výstupy stali kľúčovými pri riadení vzdelávania a odbornej prípravy:

(a) ich hlavnou úlohou je poskytnúť transparentné deskriptory, na ktoré sú na jednotlivých úrovniach prepojené s popismi kvalifikácií;

(b) úrovne a ich deskriptory sa využívajú na rôzne účely, ktoré idú nad rámec klasifikácie kvalifikácií. Uplatňujú sa aj pri štatistických zisťovaniach, pri revízii kvalifikácií alebo pri prehľadoch národných sústav kvalifikácií. V niektorých prípadoch otvárajú národný systém externým kvalifikáciám, čo umožňuje transfer a akumuláciu;

(c) kvalita deskriptorov by sa mala zvažovať v súvislosti s rámcovými cieľmi – mali by odrážať a podporovať ciele rámca. Aj kvalitu vzdelávacích výstupov je možné posudzovať aj z hľadiska toho, akým spôsobom klasifikujú kvalifikácie, t.j. mali by byť dostatočne podrobné a relevantné pre danú krajinu, aby umožňovali dôveryhodnú a plnohodnotnú klasifikáciu národných kvalifikácií;

(d) deskriptory úrovni musia odrážať aj reálny stav systému kvalifikácií, v ktorom NKR existuje, t. j. musia zohľadňovať tzv. implicitné kvalifikačné úrovne. Sústava kvalifikácií danej krajiny sa často vyvíja pod tlakom vo viacerých etapách, následkom čoho občania vnímajú úrovne kvalifikácií a možnosti ďalšieho postupu v práci alebo štúdiu implicitne. (Európska komisia, 2011, s. 32)

„Používanie vzdelávacích výstupov môže spochybniť existujúce metódy zabezpečovania kvality, ktoré závisia od evaluácie vzdelávacieho procesu, a nie od hodnotenia vzdelávania, ku ktorému dochádza.“ (Európska komisia, 2011, s. 32) Pri stanovovaní alebo pri revízii opatrení pre zabezpečovanie kvality je vhodné zvážiť tieto otázky:

(a) Odrážajú vzdelávacie výstupy záujmy a požiadavky pedagogických pracovníkov a zainteresovaných osôb z externého prostredia (z trhu práce a spoločnosti) a je dosiahnutá rovnováha?;

(b) Existuje medzi vzdelávaním a trhom práce/potrebami spoločnosti systematická spätná väzba? Je tento dialóg organizovaný pravidelne? Aké informácie se vymieňajú? Je tento dialóg prínosom pre obidve strany?

7.5. Zhrnutie

Nižšie uvedené kľúčové body zohľadňujúce aj závery a Odporúčania Európskej komisie (2011, s. 42-43), sumarizujú obsah Kapitoly 7:

(a) vzdelávacie výstupy sa vždy formulujú na určité účely a používajú sa v určitom národnom, inštitucionálnom kontexte a/lebo v kontexte daného odboru. Musia byť formulované tak, aby mohli plniť svoj účel, neexistuje jediné univerzálne riešenie;

(b) vzdelávacie výstupy musia dodržiavať rovnováhu medzi autoritatívnosťou a flexibilitou. Vzdelávacie výstupy je potrebné formulovať tak, aby umožňovali pružnosť v prístupoch k učeniu a kvalifikáciám a to predovšetkým v prípadoch, keď je potrebné podporiť vzdelávanie dospelých alebo na mieru šité vzdelávanie a odbornú prípravu. (s. 43);

(c) vzdelávacie výstupy by mali byť podrobné do takej miery, aby odrážali kontext a účel:

i. „EKR ako metarámec vyžaduje veľmi stručné a zovšeobecnené deskriptory;

ii. deskriptory NKR by mali byť o niečo podrobnejšie, aby poskytli autorom kvalifikácií určitý priestor, do ktorého dokážu vložiť nové kvalifikácie (či typy), alebo umožňujú zaradiť do nich už existujúce kvalifikácie" s. 42-43;

iii. „organizácia udeľujúca kvalifikácie (v závislosti od [...] národného systému) musí vytvoriť veľmi podrobné a presné popisy pre každú kvalifikáciu, ktorú udeľuje" s. 43;

(d) formulovanie vzdelávacích výstupov vyžaduje hľadanie rovnováhy medzi čiastočne si protirečiacimi požiadavkami:

i. „ak sú vzdelávacie výstupy koncipované príliš vágne, musia byť doplnené o podrobnejší vzdelávací program alebo hodnotiace štandardy;

ii. ak sú vzdelávacie výstupy veľmi podrobné, môže byť pre osoby nepôsobiace vo formálnom vzdelávaní a v odbornej príprave náročné porozumieť im v plnom rozsahu;

iii. ak sú popisy kvalifikácií príliš špecifické, vyžadujú časté úpravy, ktoré môžu následne spomaliť vývoj a inováciu (týka sa to hlavne kvalifikácií záväzného charakteru)" (s. 43).

„Využívanie vzdelávacích výstupov sústreďuje pozornosť na ciele výučby, hodnotenie, validáciu a certifikáciu. Vzdelávacie výstupy ponúkajú jazyk, ktorý zainteresovaným osobám umožňuje spoločne komunikovať a koordinovať činnosti v záujme zabezpečenia kvality." (s. 42)

Spoločné zásady

prezentácie kvalifikácií založených na vzdelávacích výstupoch

Zatiaľ čo mnoho krajín výrazne pokročilo v uplatňovaní vzdelávacích výstupov pri popisoch a prezentovaní kvalifikácií¹⁵ pre občanov, existujúce veľké množstvo rôznych prístupov, ktoré sa odlišujú v dĺžke a zameraní, komplikuje porozumenie a porovnanie. Pokiaľ by došlo k zjednoteniu v používaní spoločných zásad prezentovania kvalifikácií založených na vzdelávacích výstupoch, ktoré by sa napríklad používali v databázach¹⁶ a v dodatkoch ku kvalifikáciám¹⁷, zjednodušilo by to učiacim sa, zamestnancom a zamestnávateľom porozumieť obsahu a profilu konkrétnej kvalifikácie. Tieto spoločné zásady by nepodporovali harmonizáciu kvalifikácií, ale by pomohli koncovým užívateľom, t.j. jednotlivým občanom alebo zamestnávateľom, aby sa vedeli správne rozhodnúť a vybrať si v rôznorodých a zložitých vzdelávacích systémoch.

8.1. Zásady používania

Spoločné zásady by mali zohľadňovať tieto požiadavky:

(a) nemali by nahradiť existujúce popisy vzdelávacích výstupov, ktoré sa na národnej alebo inštitucionálnej úrovni používajú pri kvalifikáciách, vzdelávacích programoch, či na iné účely;

(b) ich používanie by malo byť dobrovoľné;

(c) mali by viesť národné inštitúcie k tomu, aby uvádzali obsah a profil kvalifikácií stručne a porovnateľne;

(d) mali by viesť súkromné a medzinárodné vzdelávacie inštitúcie, aby vydávali svoje certifikáty, osvedčenia a kvalifikácie stručne a porovnateľne.

Popisy národných kvalifikácií založené na vzdelávacích výstupoch se líšia v rozsahu a miere zložitosti. Aby krátke zhrnutia týchto popisov boli dostupné a porovnateľné, mali by byť dodržané nasledujúce požiadavky:

¹⁵ Pozri napríklad flámsku sústavu kvalifikácií FSK (Belgicko): *Kwalificatiedatabank [databáza kvalifikácií]*:

https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:KWALIFICATIEDATABANK

¹⁶ Rozvoj spoločných zásad je spojený s odsúhlaseným spoločným dátovým modelom pre zber, uvádzanie a odovzdávanie informácií o národných databázach kvalifikácií. Popis vzdelávacích výstupov hrá veľmi dôležitú rolu, pretože poskytuje priamy náhľad do profilu a obsahu kvalifikácií, ktoré sú vyjadrené plánovanými vzdelávacími výstupmi. Dátový model obsahuje 15 povinných polí (názov kvalifikácie; krajina/región (kód); úroveň EKR; úroveň NKR; popis vzdelávacích výstupov; udeľujúci orgán; ďalšie informácie o kvalifikácii; zdroj informácie; odkaz na dodatky; URL; informačný jazyk (kód); vstupné podmienky; dátum vypršania platnosti a spôsoby získania kvalifikácie) a štyri nepovinné polia (vzťah k povolaniam; kreditové body; záťaž študenta, akreditácia a ďalšie postupy zabezpečovania kvality).

¹⁷ Spoločné zásady pre uvádzanie vzdelávacích výstupov by boli opodstatnené pre ďalší rozvoj dodatkov k osvedčeniam Europass. Tieto dodatky majú od začiatku za cieľ uvádzať krátky popis obsahu a profilu dotknutých kvalifikácií: 26 krajín tieto dodatky vytvorilo, avšak miera využitia metódy vzdelávacích výstupov je odlišná. Pre ich ďalší rozvoj by mohla byť prospešná existencia súboru spoločných zásad, ako boli navrhnuté v tejto kapitole.

(a) pre účely ich používania v databázach a dodatkoch by mali byť stručné (± 500 až 1 500 znakov). Toto odporúčenie je pomerne flexibilné a odráža existujúcu prax, napr. v dodatkoch k osvedčeniam Europass;

(b) mali by dodržať predpísanú štruktúru a syntax. Toto je zásadné pre zabezpečenie porovnateľnosti;

(c) mali by odkazovať na vopred dohodnuté, ale flexibilné kategórie vzdelávania. Niektoré krajiny si vybrali EKR ako základ pre svoje popisy vzdelávacích kategórií (vedomosti, zručnosti a samostatnosť/zodpovednosť), avšak krajiny a inštitúcie by si mali vybrať odlišnosti, ktoré považujú za najvhodnejšie;

(d) to musí byť podporené používaním jednotnej terminológie, vrátane zoznamu činnostných slovies.

Tabuľka 16 zobrazuje základnú štruktúru, ktorá môže byť použitá ako východisková pre ďalší rozvoj.

Tabuľka 16: **Zásady podporujúce prezentovanie vzdelávacích výstupov**

Popisy vzdelávacích výstupov by mali mať 500 až 1500 znakov a mali by zohľadňovať tieto požiadavky:			
Kvalifikácie by mali byť uvedené z pohľadu učiaceho sa a čo sa od neho očakáva, že bude vedieť, schopný vykonávať a čomu bude rozumieť.	Mali by využívať činnostné slovesá, ktoré naznačujú úroveň očakávaných poznatkov a bežne by mali obsahovať (explicitný alebo implicitný) odkaz na úroveň národného kvalifikačného rámca (EKR).	Mali by naznačiť predmet a rozsah očakávaných vzdelávacích výstupov. Popis by mal zachytiť hlavné smerovanie kvalifikácie a hĺbku/šírku očakávaného výsledku. Ak je to vhodné, mali by uvádzať kategórie, ktoré definuje NKR.	Mali by objasňovať pracovný a/lebo sociálny kontext, v ktorom kvalifikácia pôsobí.

Zdroj: Cedefop.

Tabuľka 17 zobrazuje, ako by táto štruktúra mohla byť využitá v praxi.

Tabuľka 17: Príklad prezentovania vzdelávacích výstupov

Učiaci sa	Sloveso	Predmet a rozsah	Kontext
Magister v odbore ergoterapie...	má náhľad do -vie kriticky testovať -vie poradiť	- organizácie zdravotnej starostlivosti tieto poznatky v odbore v otázkach stratégie, organizácie a rozvoja ergoterapie	na regionálnej, národnej a medzinárodnej úrovni
On/ona	je schopný/á prevziať zodpovednosť	-v otázkach stratégie, organizácie a rozvoja ergoterapie	z hľadiska zásad riadenia a zabezpečovania kvality terapeutickú intervenciu

Zhrnutie uvedeného (355 znakov):
 Magister/ka ergoterapie má náhľad do organizácie zdravotnej starostlivosti na regionálnej, národnej a medzinárodnej úrovni a vie kriticky testovať tieto poznatky v odbore a strategicky poradiť.
 Je schopný/ná prevziať zodpovednosť za organizáciu a pokrok v oblasti ergoterapie z hľadiska zásad riadenia a zabezpečovania kvality terapeutickú intervenciu.

Vyššie uvedený návrh ponecháva výrazný priestor pre inštitúcie a krajiny pre prezentáciu svojich kvalifikácií. Preto navrhnutá štruktúra doplnená jasným upresnením rozsahu, súborom činnostných slovies a odsúhlasenou metódikou prispeje k transparentnosti. Tento návrh by mali využívať aj súkromné a medzinárodné inštitúcie, aby sa dali certifikáty a kvalifikácie, ktoré nie sú zahrnuté do národných kvalifikačných rámcov ľahšie porovnávať a aby sa im dalo lepšie porozumieť.

8.2. Perspektívy do budúcnosti

Spoločné zásady, ktoré podporujú uvádzanie vzdelávacích výstupov, by boli užitočné hlavne pre ďalšie zdokonalenie dodatkov k osvedčeniam Europass. Tieto dodatky majú za cieľ uvádzať krátky popis obsahu a profilu daných kvalifikácií¹⁸. Doposiaľ zaviedlo dodatky 26 krajín, avšak metóda vzdelávacích výstupov je v nich uplatnená v rôznej miere. Pre ich ďalší rozvoj by mohla byť prospešná existencia súboru spoločných zásad, ako boli navrhnuté v tejto kapitole. Dodatky k osvedčeniam sa v súčasnosti využívajú len pre kvalifikácie udeľované v odbornom vzdelávaní a príprave, predovšetkým na úrovniach 3-5 EKR. Rozvoj dodatkov k osvedčeniam i mimo OVP by mohlo byť predmetom ďalších úvah. Upravené verzie dodatku by tiež mohli využívať súkromné a medzinárodné organizácie, čo by posilnilo transparentnosť kvalifikácií v oblasti, ktorá je prirodzene veľmi rozmanitá a obtiažne uchopiteľná ako celok.

¹⁸ Dodatky k osvedčeniam ponúkajú popisy kvalifikácií z formálneho odborného vzdelávania a prípravy. Líšia sa tým od Europass dodatkov k diplomu, ktoré sumarizujú individuálne výsledky z (prevažne) vysokoškolského vzdelávania.

ČASŤ IV.

Zdroje podporujúce definovanie, formulovanie a používanie vzdelávacích výstupov

Táto časť príručky obsahuje odkazy na existujúce materiály o vzdelávacích výstupoch a to ako vo forme metodických materiálov uvádzaných na národnej alebo inštitucionálnej úrovni, tak aj v podobe výskumu. Táto časť by mala postupne narastať a rozvíjať sa a mala by byť zdrojom pre tvorcov stratégií, pre odborníkov z praxe a vedeckých pracovníkov.

Tabuľka 18. Prehľad podporných materiálov a príručiek o definovaní, formulovaní a používaní vzdelávacích výstupov

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
Rakúsko		
VV (vysokoškolské vzdelávanie)	Univerzita aplikovaných vied, Aachen	(2007) <i>Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses [Vzdelávacie výstupy: terminológia, súvislosti, aplikácia a identifikácia úspechu. Vzdelávacie výstupy a osvojovanie si kompetencií ako kľúčových prvkov Bolonského procesu].</i> http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/files/195/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf
	Federálne ministerstvo pre vedu, výskum a ekonómiu	(2014) <i>Wie formuliert man Learning Outcomes? [Ako formulovať vzdelávacie výstupy]</i> https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/bmwfw/studium/der-europaeische-hochschulraum-bologna-prozess/bologna-worum-gehts/curriculumsentwicklung/learning-outcomes-und-der-bologna-prozess/wie-formuliert-man-learning-outcomes/
	Univerzita technológie, Viedeň	(2011) <i>Leitfaden zur Curricula-Erstellung [Príručka pre tvorbu vzdelávacích programov].</i> http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/rechtsabt/downloads/Leitfaden_zur_Curricula_Erstellung.pdf
OVP (odborné vzdelávanie a odborná príprava)	Federálne ministerstvo školstva, umenia a kultúry	(2013) <i>Bildungsstandards in der Berufsbildung: Projecthandbuch [Vzdelávacie štandardy v odbornom vzdelávaní: projektová príručka]</i> http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_25.03.2013.pdf
	Federálne ministerstvo školstva, umenia a kultúry	(2011) <i>Broschüre Bildungsstandards: Soziale und personale Kompetenzen, 9.-13. Schulstufe [Príručka o vzdelávacích štandardoch: sociálne a osobné kompetencie žiakov 9.-13. ročníka].</i> http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf
Belgicko/Flámsko		
VV	Flámska vnútro-univerzitná rada (VLIR) and Flámska rada (VLHORA)	(2012) <i>Handleiding Uitschrijven Domeinspecifieke Leerresultatenkaders [Príručka pre formulovanie špecifického rámca vzdelávacích výstupov].</i> https://www.nvao.net/system/files/pdf/Handleiding%20VLIR-VLHORA%20Uitschrijven%20DLR%202012.pdf

Rakúsko
Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej
jednotky (napr.
modul, kurz) – tvorba
vzdelávacieho programu

**Hodnotenie/
hodnotiace
štandardy**

**Zabezpečovanie
kvality/
akreditácia**

**Geografická
mobilita
učiacich sa**

**Súlad s
deskriptormi
úrovni NKR**

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
Belgicko/Flámsko		
VV	Akreditačná agentúra Holandska a Flámska, NVAO	(2016) <i>Hodnotenie a demonštrovanie dosiahnutých vzdelávacích výstupov: odporúčania a výmena skúseností</i> . https://www.nvao.com/system/files/pdf/Report%20Achieved%20Learning%20Outcomes%202016.pdf
	Catolícka univerzita, Leuven	<i>Denkkader rond curriculumontwikkeling [Uvažovanie o tvorbe vzdelávacieho programu]</i> . https://www.kuleuven.be/onderwijs/werken/opl/
	Flámske ministerstvo školstva a odbornej prípravy, Agentúra pre vyššie vzdelávanie, vzdelávanie dospelých, kvalifikácie a štipendiá	(2012) <i>De Vlaamse kwalificatiestructuur: ontwikkelend, goedgekeurd, geïmplementeerd [Flámska kvalifikačná štruktúra: vytvorená, schválená a zavedená do praxe]</i> . http://vlaamsekwelificatiestructuur.be/wat-is-vks/meer-info-en-downloads/files/Brochure-Ontwikkeld_Goedgekeurd_Geïmplementeerd-(NI)-12-12.pdf
	University College Odisee (spojenie Hogeschool- Universiteit Brusel s Katholieke Hogeschool Sint- Lieven)	<i>ECTS » kompetenčné profily/programy-špecifické vzdelávacie výstupy v akademickom roku 2016-17: ošetrovatelstvo, 4-ročný bakalársky študijný program</i> . https://webapps.odisee.be/ECTSCompetenties/Competentieprofiel.aspx?taal=E&OPLID=445&ACJ=2016
	VLUHR, Odbor záruky kvality	<i>Definovanie rámca vzdelávacích výstupov</i> . http://www.vluhr.be/default_EN.aspx?PageId=763
Bulharsko		
OVP	Národná agentúra pre odborné vzdelávanie a odbornú prípravu	(2015) <i>Metodologičeski ukazania DOI_07_04_2015.pdf</i>
Chorvátsko		
OVP a vzdelávanie dospelých	Agentúra pre OVP a vzdelávanie dospelých	(2011) <i>Metodologija za razvoj strukovnih standarda zanimanja, kvalifikacija i kurikulumu [Metodológia pre tvorbu štandardov a vzdelávacích programov]</i> . http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/kvalifikacije/eu%20knjige/3%20Metodologija.pdf
		(2011) <i>Primjeri standarda s ishodima ucenja E-qualification (E-kvalifikacije) [Vzdelávacie výstupy: príklad štandardu]</i> . http://e-kvalifikacije.asoo.hr/pages/search/index.shtml

Belgicko/Flámsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Bulharsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s

deskriptormi
úrovni NKR

Chorvátsko
Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej
jednotky (napr.
modul, kurz) – tvorba
vzdelávacieho programu

**Hodnotenie/
hodnotiace
štandardy**

**Zabezpečovanie
kvality/
akreditácia**

**Geografická
mobilita
učiach sa**

**Súlad s
deskriptormi
úrovni NKR**

Všeobecká charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
OVP	Ministerstvo vedy, školstva a športu	Smjernice za izradu standard [Smernice pre tvorbu štandardov]. http://www.kvalifikacije.hr/br- bvrednovanje-skupova-ishoda-ucenja-radionica-za
Fínsko		
OVP a vzdelávanie dospelých	Fínsky národný úrad pre vzdelávanie.	(2015) <i>Ammatilliset perustutkinnot ja niita koskevat saadokset ja maaraykset ammatillisessa peruskoulutuksessa [Implementácia požiadaviek súvisiacich s odborným vzdelávaním, odbornou prípravou a kvalifikáciami založenými na kompetenciách]</i> . http://www.oph.fi/download/168861_ammattilisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisessa_perusk.pdf
Francúzsko		
VV a OVP	Ministerstvo poľnohospodárstva	2009) <i>Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels [Príručka pre formulovanie štandardov pre diplomy v daných odboroch]</i> . http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/formations-et-diplomes/btsa.html
Nemecko		
Vzdelávanie dospelých	Univerzita v Mníchove	(2012) <i>Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung [Príručka pre formulovanie vzdelávacích výstupov vo vzdelávaní dospelých]</i> . https://www.mvhs.de/fileadmin/user_upload/importiert/8748/3125fa33225.pdf
Grécko		
OVP	Národná organizácia pre odborné vzdelávanie a certifikáciu kvalifikácií (EOPPEP)	Dzelalija Mile (2015). <i>Metodológia tvorby vzdelávacích výstupov</i> .
Maďarsko		
VV	Národné koordinačné centrum pre Európsky kvalifikačný rámec (Školský úrad)	(2017) <i>Segedlet a tanulási eredmények irasahoz a felsőoktatási szektor számára [Príručka pre formulovanie vzdelávacích výstupov pre sektor vyššieho vzdelávania]</i> . http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek HE.pdf
OVP	Národné koordinačné centrum pre Európsky kvalifikačný rámec (Školský úrad)	(2014) <i>Hatasok es kulonbsegek: masodelemzesek a hazai es nemzetkozi tanuloi kepessegmeresek eredményei alapján [Dopad a rozdiely: národná a medzinárodná sekundárna analýza výsledkov hodnotenia kompetencií študentov]</i> . https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projekt/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf

Fínsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/
Hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Francúzsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/
Hodnotiace štandardy

Záruka kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Nemecko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/
Hodnotiace štandardy

Záruka
kvality/ akreditácia

Geografická
mobilita
učiach sa

Súlad s
deskriptormi
úrovni NKR

Grécko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/
Hodnotiace štandardy

Záruka
kvality/ akreditácia

Geografická
mobilita
učiach sa

Súlad s
deskriptormi
úrovni NKR

Maďarsko
Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej
jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba
vzdelávacieho programu

Hodnotenie/
Hodnotiace štandardy

Záruka
kvality/ akreditácia

Geografická
mobilita
učiacich sa

Súlad s
deskriptormi
úrovni NKR

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
Írsko		
VV	Technologický inštitút v Dubline	(2007) <i>Guide to writing learning outcomes/ Príručka pre formulovanie vzdelávacích výstupov.</i> https://www.dit.ie/itc/media/dititc/documents/Microsoft%20Word%20-%20LearningOutcomesGuide.pdf
	Univerzita v Limericku	(2008) <i>Writing learning outcomes: a guide for academics (version 2) / Formulovanie vzdelávacích výstupov: príručka pre akademických pracovníkov (verzia 2).</i> http://www3.ul.ie/cti/sites/default/files/Learning%20outcomes%202008.pdf
	Kennedy D. a kol.	(2012) <i>Writing and using learning outcomes: a practical guide./Formulovanie a uplatňovanie vzdelávacích výstupov: praktická príručka.</i>
	Univerzitný sektor FIN	(2009) <i>University awards and the national framework of qualifications (NFQ): issues around the design of programmes and the use and assessment of learning outcomes.</i> / Univerzitné ocenenia a národný kvalifikačný rámec (NKR): problematika tvorby študijných programov a uplatnenie a hodnotenie vzdelávacích výstupov. http://www.nfqnetwork.ie/A_Guide_to_designing_UNiversity_Awards_for_Inclusion_in_the_National_Framework_of_Qualifications/Default.132.html
	Štátna írsko univerzita, Galway	Guidance material on learning outcomes. /Príručka pre vzdelávacie výstupy. http://www.nuigalway.ie/centre-excellence-learning-teaching/teachinglearning/learningoutcomes/index.html
Lotyšsko		
OVP	Agentúra pre rozvoj vzdelávania zodpovedná za obsah: Národné centrum pre vzdelávanie	(2015) <i>Metodiskie ieteikumi modularo profesionalas izglitibas programmu izstradei [Metodologická príručka pre tvorbu modulového systému v odbornom vzdelávaní]</i> http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_modul_prog_izstr_2015.pdf
	Národné centrum pre vzdelávanie (zodpovedné za obsah vzdelávania) podliehajúce Ministerstvu školstva a vedy	Metodiskie materiāli un programmu paraugi (iekļaujot mācisanas rezultātus) [Metodologické materiály a ukážka vzdelávacieho programu (vrátane vzdelávacích výstupov)]. http://visc.gov.lv/profizglitiba/programmas.shtml <i>Modularas programmas [Modulové programy],</i> http://visc.gov.lv/profizglitiba/programmas_moduli.shtml#en
	Ministerstvo školstva a vedy	(2016) <i>Grozījumi Izglītības un zinātnes ministrijas 2010.gada 11.oktobra iekšējos noteikumos Nr.22 "Profesionālas izglītības programmu izstrādes kārtība" [Dodatok (2016/25) a internā smernica Ministerstva vedy č. 22 zo dņa 11. oktobra 2010 o tvorbe programov odborného vzdelávania]</i> http://visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/programmas/izm_noteikumi_20160526_25.pdf

Írsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Lotyšsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
Holandsko		
VV	Organiácia pre medzinárodnú spoluprácu vo vyššom vzdelávaní © Nuffic/Tuning Association	(2010) <i>A guide to formulating degree programme profiles: including programme competences and programme learning outcomes.</i> / Príručka pre tvorbu profilov študijných programov vrátane programových kompetencií a vzdelávacích výstupov http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf
	Vrije Universiteit (Univerzita v Amsterdame)	(2004) <i>A self-directed guide to designing courses for significant learning.</i> / Príručka pre tvorbu kurzov významného vzdelávania. https://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf
	Univerzita v Twente (Centrum expertízy vo vzdelávaní)	The University teaching qualification (UTQ), UTQ Competences / Univerzitné učiteľské kvalifikácie a kompetencie (UTQ) https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/
	Univerzita v Utrechte (Fakulta humanitných vied, Centrum pre vzdelávanie)	(2011) <i>Wat kenmerkt een goed leerdoel? Alles over toetsen 17</i> [Čím sa vyznačujú dobré vzdelávacie ciele? Približne 17 odpovedí]. https://vimeo.com/29314808
	Univerzita aplikovaných vied v Amsterdame	(2013) <i>Hogeschool van Amsterdam leidraad toetsen en beoordelen</i> [Príručka pre testovanie a hodnotenie]. https://score.hva.nl/Bronnen/HvA%20Leidraad%20Toetsen%20en%20Beoordelen.pdf
	Holandské partnerstvo (NPLL)	(2015) <i>Het formuleren van leerresultaten: praktische handleiding hoger onderwijs</i> [Formulovanie vzdelávacích výstupov: praktická príručka pre vyššie vzdelávanie]. http://www.leidoacademy.nl/doorzeven/wp-content/uploads/2011/11/Het-formuleren-van-leerresultaten- HO-02042015-def.pdf
		(2013) <i>Eindniveau: associate degree</i> [kvalifikačné úrovne: stupeň associate degree]. www.leidoacademy.nl/doorzeven/wp-content/uploads/2012/04/Beschrijving-van-Ad-Eindniveau-LN-Ad-juli-2013-versie-1.doc
OVP	Nadácia pre odborné vzdelávanie a pracovný trh	(2013) <i>Instructies bij het ontwikkelen van kwalificatiedossiers mbo, inclusief keuzedelen en verantwoordingsinformatie</i> [Pokyny pre tvorbu súborov odborných kvalifikácií vrátane voliteľných modulov]. https://www.s-bb.nl/file/2285/download?token=c7p2YeOn
	Leer- en Innovatiecentrum (LIC)	(2014) <i>Competentieverricht toetsen</i> [Hodnotiace kompetencie]. http://lic.avans.nl/service.lic/

Holandsko
Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej
jednotky (napr.
modul, kurz) – tvorba
vzdelávacieho programu

**Hodnotenie/
hodnotiace
štandardy**

**Zabezpečovanie
kvality/
akreditácia**

**Geografická
mobilita
učiacich sa**

**Súlad s
deskriptormi
úrovní NKR**

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
OVP	Holandské partnerstvo leven lang leren (NCP NLQF)	(2015) Handleiding voor inschaling: het formuleren van leerresultaten en het onderbouwen van het NLQF- niveau [Príručka pre formulovanie vzdelávacích výstupov: zohľadnenie holandských kvalifikačných úrovní na základe deskriptorov holandského kvalifikačného rámca.
VV/OVP	Virtuálna mobilita a Európsky kvalifikačný rámec (VIRQUAL)	(2011) <i>Simple guide for institutions./Jednoduchá príručka pre inštitúcie</i> http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/InstitutionManual.pdf (2011) <i>Simple guide for teachers./ Jednoduchá príručka pre učiteľov</i> http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/TeacherManual.pdf (2011) <i>Simple guide for learners / Jednoduchá príručka pre učiacich sa</i> http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/LearnerManual.pdf
Nórsko		
VV	Ministerstvo školstva a výskumu	(2011) <i>Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) [Národný kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie].</i> https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf http://www.nokut.no/no/Fakta/Det-norske-utdanningsssystemet/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/
Poľsko		
VV	Ministerstvo vedy a vyššieho vzdelávania	(2010) <i>Autonomia programowa uczelni: Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyzszego [Autonómia univerzitného vzdelávacieho programu: kvalifikačný rámec pre vyššie vzdelávanie].</i> http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/a46de52fb98a0fcc7377f73724f36672.pdf (2011) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520) [Smernica Ministerstva vedy a vyššieho vzdelávania zo dňa 2. novembra 2011 o národnom kvalifikačnom rámci pre vyššie vzdelávanie]. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/478e9241dfed3a0bcd4fb28792392a8.pdf

Nórsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Holandsko

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Learning Context	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
OVP	Inštitút Badan Edukacyjnch	(2016) <i>Ako opísať kvalifikácie pre poľský kvalifikačný systém: príručka</i> . http://www.kwalifikacje.edu.pl/en/publications/148-how-to-describe-market-qualifications-for-the-polish-qualifications-system
OVP and adult education	Štátne centrum podpory odborného a kontinuálneho vzdelávania	(2013) <i>Kształcenie zawodowe i ustawiczne: vademecum [Odborné a kontinuálne vzdelávanie: príručka]</i> . http://kuratorium.kielce.pl/10488/vademecum-ksztalcenie-zawodowe-i-ustawiczne/
Portugalsko		
OVP	Národná agentúra pre kvalifikácie, odborné vzdelávanie a odbornú prípravu (ANQEP, I.P.)	(2015) <i>Guia metodologica: concecao de qualificacoes baseadas em resultados de aprendizagem - Metodologická príručka: návrh of kvalifikácií založených na vzdelávacích výstupoch</i> . http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/554
Rumunsko		
OVP	Štátne centrum pre tvorbu technického vzdelávacieho programu OV a OP (CNDIPT) - spadajúce pod Ministerstvo školstva	(n.d.) Aspecte metodologice privind proiectarea standardelor de pregătire profesională (SPP) din Tratatamentul profesional si tehnic (IPT) si a ofertei curriculare aferente acestora [Metodologické aspekty pre návrh štandardov v odbornom vzdelávaní a v odbornej prírave: časť referenčného rámca pre technický vzdelávací program OV a OP]. http://www.scriptmedia.ro/crypt-newsletter/docs/aspecte_metodologice.pdf
	Štátny kvalifikačný orgán	(2011) <i>Legea educatiei nationale nr. 1/2011 [Zákon o národnom vzdelávaní č. 1/2011]</i> (obsahujúci informácie o vzdelávacích výstupoch). http://lege5.ro/Gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011
Slovensko		
OVP	Štátny inštitút Slovenskej republiky pre OV a OP	(2006) <i>Kurikul na nacionalni in solski ravni v poklicnem in strokovnem izobrazevanju-Metodoloski prirocnik [Metodologická príručka pre návrhovanie vzdelávacích štandardov a vzdelávacieho programu OV a OP]</i> . http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/kurikul.pdf

Portugalsko Program

Kvalifikácia

Overview over guidance material supporting the writing,
68 ~~description~~ use of learning outcomes

Návrh vyučovacej
jednotky (napr.
modul, kurz) – tvorba
vzdelávacieho programu

Hodnotenie/ hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlاد s deskriptormi úrovni NKR

Rumunsko Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej
jednotky (napr.
modul, kurz) – tvorba
vzdelávacieho programu

Hodnotenie/ hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlاد s deskriptormi úrovni NKR

Slovinsko Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej
jednotky (napr.
modul, kurz) – tvorba
vzdelávacieho programu

Hodnotenie/ hodnotiace štandardy

Zabezpečovanie kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlاد s deskriptormi úrovni NKR

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
OV 68 d		
VV	Národná agentúra pre kontrolu kvality a akreditáciu (ANECA)	(2013) <i>Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje [Podporna príručka pre návrh, zavedenie a hodnotenie vzdelávacích výstupov]</i> . http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE
OVP	Ministerstvo školstva, kultúry a športu. Štátny inštitút pre kvalifikácie	(2014) <i>Bases para la elaboración del catálogo nacional de cualificaciones profesionales [Základy tvorby národnej sústavy odborných kvalifikácií]</i> https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16748&requ_est_locale=en
Spojené kráľovstvo (Anglicko, Wales a Severné Írsko)		
OVP	Agentúra pre tvorbu kvalifikácií a vzdelávacích programov (Anglicko)	(2010) Príručka pre formulovanie kritérií pre hodnotenie založené na kreditoch pre kvalifikačný rámec. http://www.linkinglondon.ac.uk/downloads/cats/Writing%20credit-based%20units%20v4.pdf
VV a OVP	Úrad pre kvalifikácie a riadenie testovania	(2015) Požiadavky na kvalifikačné a komponentové úrovne a príručka pre všetky organizácie udeľujúce kvalifikácie. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461637/qualification-and-component-levels.pdf
Spojené kráľovstvo (Škótsko)		
VV a OVP	Škótsky úrad pre kvalifikácie	(2011) Tvorba národných a vyšších národných celkov: príručka pre autorov. www.sqa.org.uk/files_ccc/16GuideUnitWritingAugust2012.doc
OVP a vzdelávanie dospelých	Komisia pre zamestnanosť a zručnosti	(2011) Príručka pre tvorbu národných profesijných štandardov. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304239/nos-guide-for-developers-2011.pdf

Spojené kráľovstvo (Wales, Anglicko, Severné Írsko)

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba Overviews and learning material supporting the writing, definition and use of learning outcomes

68

Hodnotenie/ hodnotiace štandardy

Zabezpečenie kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiach sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Spojené kráľovstvo (Škótsko)

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho programu

Hodnotenie/ hodnotiace štandardy

Zabezpečenie kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiach sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Všeobecná charakteristika existujúceho metodického materiálu		
Oblasť 68 d vzdelávania	Inštitúcia, ktorá publikáciu vydala (univerzita/ úrad štátnej resp. verejnej správy na oblastnej resp. národnej úrovni; iné)	Popis príručky (názov dokumentu v pôvodnom jazyku, slovenský preklad, hypertextové prepojenie)
OVP	Národná agentúra Vzdelávanie pre Európu pri Federálnom inštitúte pre odborné vzdelávanie a odbornú prípravu	Zbierka vzdelávacích výstupov vytvorených v predchádzajúcich projektoch a iniciatívach. http://www.ecvet-toolkit.eu/tools-examples-more/tools-examples-and-more
Erasmus + financovaný projekt		
OVP	Európska zväračská federácia	(2017) Dúhový projekt <i>Metodológia pre tvorbu vzdelávacích výstupov pre kvalifikácie Európskej zväračskej federácie</i> http://project-rainbow.eu/project.html

Poznámka: Krajiny a projekty sú uvedené v abecednom poradí.

(*) Národné profesijné štandardy nezahŕňujú úrovn. Tieto budú determinované oprávnením organizácií tvoriť kvalifikácie založené na národných profesijných štandardoch.

Erasmus + financovaný projekt

Program

Kvalifikácia

Návrh vyučovacej jednotky (napr. modul, kurz) – tvorba vzdelávacieho porogramu

Hodnotenie/ hodnotiace štandardy

Zabezpečenie kvality/ akreditácia

Geografická mobilita učiacich sa

Súlad s deskriptormi úrovni NKR

Zoznam skratiek

EKR	Európsky kvalifikačný rámec
ECVET	Európsky kreditový systém pre odborné vzdelávanie
ŠSV	Štruktúra sledovaných vzdelávacích výstupov
OVP	Odborné vzdelávanie a odborná príprava
VV	Vysokoškolské vzdelávanie
NKR	Národný kvalifikačný rámec

