

# Výsledky učení přibližují vzdělávání potřebám 21. století

**Výsledky učení se v posledních letech dostávají do centra pozornosti evropských vzdělávacích systémů. Děje se tak s ohledem na změny, které s sebou přináší život ve 21. století, a na měnící se požadavky moderních trhů práce.**

Studie Cedefopu *The shift to learning outcomes* z roku 2009 dokládá, že jsou evropské vlády a zainteresované strany stále více přesvědčeny o tom, že vzdělávání založené výhradně na „vstupech“ nebude dostatečně odpovídat budoucím výzvám pro jednotlivce, společnost nebo ekonomiku. Na místo toho narůstá tendence stanovovat výsledky učení. Tomuto trendu je v různých souvislostech vzdělávacích systémů připisován rozhodující význam.

Díky zavedení Evropského rámce kvalifikací (EQF) a Evropského systému kreditů v odborném vzdělávání a přípravě (ECVET) zaujaly výsledky učení stabilní místo v evropské politické agendě. Rozvoj národních rámců kvalifikací (NRK) ukazuje, že i na úrovni jednotlivých zemí se postupuje tímto směrem. Také na pozadí přechodu evropských systémů všeobecného a profesního vzdělávání směrem ke strategiím celoživotního vzdělávání se výsledky učení stále více stávají centrem zájmu. Případá jim totiž klíčová role při vymezování cílů vzdělávání, vzdělávacích koncepcí, hodnocení vzdělávání a zajištění jeho kvality. V souvislosti s narůstající orientací na výsledky učení lze také očekávat, že se více než dříve bude obracet pozornost na osoby, které se vzdělávají, a také na roli a vzdělávání učitelů a instruktorů odborné přípravy.

## Vývoj přístupu k výsledkům učení

Přes riziko přílišného zevšeobecnění můžeme říci, že se přístupy orientované na výsledky učení začaly uplatňovat od poloviny 80. let 20. století. Výsledky učení se staly součástí reformy, které měly za cíl zlepšit zaměstnatelnost mladých lidí a nezaměstnaných a dosáhnout toho, aby profesní kvalifikace více odpovídaly potřebám trhu práce. Jedním z tehdy zavedených nástrojů byla funkční analýza zaměstnání, v níž výsledky učení (často popisované také jako kompetence) tvořily jeden z klíčových prvků metodiky. Tento přístup se rozvíjel zejména v anglicky psané odborné literatuře, ale byl prezentován například také v Německu a ve Francii.

V pozdější době, poté co vzdělávací politika začala reflektovat, jak by mělo vzdělávání vypadat s ohledem na život a práci v 21. století, se objevily další, rozmanitější formy chápání pojmu výsledky učení. Jeden příklad poskytuje termín *socle commun* užívaný ve Francii, který

se v první řadě zaměřuje na občana, jehož každá kompetence se má skládat z kombinace základních znalostí, schopností, dovedností a postojů. *Socle commun* se postupně získává od mateřské školy do konce povinné školní docházky. Každé kompetence by se přitom mělo dosáhnout napříč několika obory a každý obor by měl přispět k získání více různých kompetencí.

**Evropský rámec kvalifikací (EQF) definuje výsledky učení jako popis toho, co žák zná, čemu rozumí a co je schopný dělat po dokončení vzdělávání.**

Další přístup je možné sledovat ve Švédsku, kde ústřední kurikulární dokument pro povinnou školní docházku (7 až 16 let), předškolní vzdělávání a volnočasová centra (Skolverket, 2006) definuje dva hlavní druhy cílů. Jsou to jednak *cíle hodné úsilí* a jednak *závažně stanovené cíle*. První pojem určuje všeobecný směr celé školní práce, zatímco druhý termín definuje minimální úroveň, které by žáci měli dosáhnout na konci školní docházky. Některé cíle se zde překrývají s kompetencemi francouzského *socle commun*, zatímco jiné cíle jsou zaměřeny odlišně.

Podobný vývoj je patrný také ve Spojeném království. V Severním Irsku sleduje kurikulum cíl „umožnit mladým lidem, aby využili svůj potenciál, a vybavit je předpoklady k tomu, aby v průběhu celého života dělali fundovaná a odpovědná rozhodnutí“. Anglické kurikulum obsahuje řadu základních klíčových kompetencí (jako je například „zprostředkování základních vzdělávacích dovedností ve čtení, počítání a v informačních a komunikačních technologiích“), ale cílí také na to, aby se mladí lidé stali „sebevědomými jedinci, kteří si jsou vědomi vlastní hodnoty a osobní identity, dobře vycházejí s ostatními, vytvářejí pevné vztahy a umějí zacházet se svými emocemi“.

Navzdory všem rozdílům mezi vzdělávacími politikami jednotlivých zemí je možné rozpoznat také společné záměry. Stále významnější roli hrají v tomto ohledu mezinárodní srovnání. Mezinárodní šetření PISA získala v některých zemích takový vliv, že na základě těchto testů zkoušejí ohodnotit, do jaké míry dovedou žáci prakticky používat to, co se naučili. Přechod k PISA testům měl přitom za následek, že se některé země, které předtím dosahovaly v testování založeném na vzdělávacích vstupech dobrých umístění, při hodnocení pomocí

výsledků učení v žebříčcích úspěšnosti výrazně propadly. V mnoha případech to vedlo k úvahám, přezkoumávání a reformám. Výsledky průzkumu PISA ovlivnily nedávné reformy v Rakousku, Německu, Lucembursku a Norsku.

### Klíčové kompetence v Evropské unii

V rámci programu „Všeobecné a profesní vzdělávání 2010“ byl pro Evropskou unii vyvinut referenční rámec s osmi klíčovými kompetencemi. Na jeho vypracování se podílely expertní skupiny, v nichž byly zastoupeny jednotlivé členské státy. Deskriptory pro osm klíčových kompetencí jsou založeny na kategoriích „znalosti, dovednosti a postoje“.

### Osm klíčových kompetencí v Evropské unii

Komunikace v mateřském jazyce
Komunikace v cizím jazyce
Matematická gramotnost a základní přírodovědně-technická kompetence
Kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií
Kompetence k učení („naučit se učit“)
Sociální kompetence a občanská kompetence (zahrnuje osobní, mezilidské a interkulturní kompetence)
Vlastní iniciativa a kompetence k podnikání
Kulturní vědomí a kulturní vyjádření

*Pramen: Evropská komise, 2005*

Klíčové kompetence v Evropské unii je možné rozdělit do tří skupin. První skupina zahrnuje primárně kognitivní kompetence (např. matematickou gramotnost), které jsou měřitelné na národní a mezinárodní úrovni. Do druhé skupiny patří kompetence přesahující jednotlivé předměty (kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií, kompetence k učení, sociální kompetence a občanská kompetence). Třetí skupina obsahuje základní průřezové kompetence, jako je kritické myšlení, kreativita, vlastní iniciativa, řešení problémů, vyhodnocování rizik, hledání řešení a konstruktivní zacházení s pocity.

### Jak jednotlivé země popisují výsledky učení

Od začátku je zřejmé, že jednotlivé země – stejně jako odborná veřejnost a rozvojové projekty – výsledky učení a kompetence definují a přivádějí do praxe rozdílně. V Rakousku a Německu jsou výsledky učení součástí vzdělávacích standardů. V Rakousku jde o předepsané standardy, které stanovují, jaké kompetence mají žáci získat v určité třídě. V Německu jsou výsledky učení definovány šířeji jako základní kvalifikace související s určitým předmětem nebo přesahující více předmětů. Tyto kvalifikace jsou důležité pro další školní a profesní vzdělávání.

Na Kypru definují výsledky učení jako řadu cílů, kterých mají žáci dosáhnout. Očekává se přitom, že jsou

žáci v každé etapě studia konkrétně hodnoceni. V České republice jsou pro každý vzdělávací stupeň nebo vzdělávací formu definovány klíčové kompetence, které představují výsledky učení. V Řecku výsledky učení informují o rozvoji určitých dovedností, jako je komunikace, funkční matematika, práce v týmu, rozhodování nebo řízení zdrojů. Ve Švédsku se výslovně nepoužívá pojem „výsledky učení“, ale – jak již bylo uvedeno výše – tamní systém je přesto jednoznačně orientovaný na cíle.

Z výše zmíněného vyplývá, že na jedné straně můžeme jasně oddělit záměry a cíle, jež popisují, čeho se podle systému, školy nebo učitelů má dosáhnout, a na druhé straně výsledky učení, které se soustřeďují na to, co žák zná, čemu rozumí a co dokáže udělat. Samotné využití koncepce výsledků učení se liší podle toho, zdali se zaměříme na odborné vzdělávání a přípravu, všeobecné školní vzdělávání nebo vysokoškolské vzdělávání.

### Výsledky učení v odborném vzdělávání

Snaha nově definovat kvalifikace a učební plány na základě výsledků učení je nejjasněji vidět právě v odborném vzdělávání a přípravě (OVP). Hlavní impuls pro reformu OVP představuje potřeba zlepšit relevanci a atraktivitu profesních kvalifikací v nejistých podmínkách na trhu práce. Tento postup je patrný v mnoha zemích usilujících o posílení nebo zachování konkurenceschopnosti ve světové ekonomice.

Studijní programy a mix vzdělávání ve školách a v podnicích se stále více zaměřují na výsledky učení požadované v pracovním světě. Výchozím bodem jsou zde dovednosti nezbytné pro úspěšné začlenění do pracovního života. Současně vstupují do popředí tzv. sociální nebo přenositelné dovednosti (*soft skills*), které moderní pracovní trhy vyžadují vedle odborných znalostí a dovedností. Výzvou nyní je vybavit žáky přenositelnými dovednostmi potřebnými pro nepředvídatelnou profesní dráhu a současně pokrýt poptávku po technických dovednostech.

Většina evropských zemí již vyvinula nebo vyvíjí koncepcí pro kvalifikace v OVP, v nichž jsou výsledky učení stanoveny na základě standardů, jejichž kvalitu zajišťují uznané národní nebo regionální instituce. Existuje mnoho evropských příkladů týkajících se využití výsledků učení při reformě profesních kvalifikací. V Řecku, kde se výsledky učení neuplatňují ve všech oblastech systému, představuje hlavní iniciativu rozvoj Národního systému pro propojení odborného vzdělávání a přípravy se světem práce (ESSEEKA). Jeho cílem je poskytnout občanům možnost nechat si certifikovat jejich kvalifikace a profesní dovednosti nezávisle na vzdělávacích cestách, které vedly k jejich získání, a zajistit uznání výsledků učení nezávisle na vzdělávací nabídce.

Některé země přiznaly výsledkům učení v systémech OVP centrální roli, jiné podobný vývoj ověřují nebo plánují. V Maďarsku zavedli koncepci založenou na výsledcích učení s využitím registru státem uznávaných profesních kvalifikací (národní registr kvalifikací). Registr vymezuje požadavky na výsledky učení pro uve- dené kvalifikace, jejichž obsah se každoročně kontroluje s přihlédnutím k potřebám zaměstnavatelů.

V některých zemích je koncepce výsledků učení pro reformu profesních kvalifikací založena na rozvoji ná- rodního rámce kvalifikací nebo rámce kvalifikací pro dílčí oblasti vzdělávacího sektoru, další země používají katalogy povolání a kvalifikací. Do první skupiny patří Anglie, Wales, Skotsko a Irsko, zatímco Německo, Ma- ďarsko a Portugalsko zvolily druhý přístup. Francie ve své koncepci propojuje rámec a katalog. V mnoha ze- mích se připravují rozsáhlé reformy, k jejich prosazení bude ovšem třeba urazit ještě dlouhou cestu.

#### Hlavní kroky pro rozvoj kvalifikací založených na výsled- cích učení ve Spojeném království

Jako základ pro kvalifikace v odborném vzdělávání a pro- fesní přípravě slouží ve Spojeném království národní pro- fesní standardy (*National Occupational Standards – NOS*). Standardy vyvíjejí sektorové rady, tzv. *Sector Skills Councils* (SSC), a další instituce a zapojují přitom příslušná odvětví a zaměstnavatele. Certifikační orgány používají NOS po dohodě s příslušnými sektorovými radami a dalšími tvůrci standardů nebo relevantními partnerskými organizacemi pro vypracování struktury nových kvalifikací. Kvalifikace zpravidla obsahují jak povinné, tak volitelné jednotky. Každá jednotka se skládá ze skupiny výsledků učení, kte- rých žáci musejí dosáhnout, aby jednotku úspěšně splnili a mohli být ohodnoceni. Výsledky učení stanovují, co žák po určité učební aktivitě zná a dokáže dělat.

Pramen: Cortes, S. Note on the development of national occupational standards and learning outcomes in UK vocational qualifications. London: QCA, 2007

#### Výsledky učení ve všeobecném školním vzdělávání

Výsledky učení v současnosti představují hlavní nástroj pro tvorbu reformy v oblasti všeobecného školního vzdě- lávání. Důraz je přitom namísto obsahu předmětů, které tvoří učební plán, kladen právě na definování výsledků učení, jež formují průběh vzdělávání. Studie Cedefopu identifikovala dvě různé cesty, jimiž se výsledky učení v různých zemích implementují do učebních plánů. V prvním případě je definováno jádro výsledků učení s ohledem na učební plán školy. Od žáků se očekává, že těchto výsledků dosáhnou během vzdělávání: některé vý- sledky jsou propojeny s určitými předměty učebního plánu, zatímco jiné se získávají napříč celým učebním plá- nem při zohlednění širších a informálních zkušeností.

V druhém případě jsou výsledky učení, které mají žáci prokázat zpravidla na konci určité fáze nebo také na konci

doby vzdělávání, komplexně stanoveny. Tyto výsledky učení jsou propojeny s cíli vytyčenými ve vzdělávacím sys- tému. Teprve pak přicházejí do hry vhodné předměty nebo skupiny předmětů. V tomto případě se otevírají nové možnosti, jak zahrnout nové způsoby myšlení o učebním procesu do plánování vzdělávacích programů. Lze očekávat, že oba tyto přístupy přinesou nové výzvy pro koncepci vzdělávání a pro organizaci škol.

Výsledky učení mají v obou případech poskytnout nové organizační těžiště pro vyučování a vzdělávání, což může znamenat radikální odklon od tradiční koncepce školních učebních plánů, v nichž dominují jednotlivé předměty. Tento přístup je možné popsat jako oriento- vaný na žáka. Nové vzdělávací koncepce se zaměřením na výsledky učení bývají často spojovány s decentralizací učebních plánů; různé formy decentralizace jsou v po- sledních dvou desetiletích trendem ve vzdělávacích sys- témech většiny evropských zemí.

#### Výsledky učení ve všeobecném školním vzdělávání v návaznosti na povinnou školní docházku

Fáze všeobecného školního vzdělávání po ukončení po- vinné školní docházky představuje v celé Evropě část vzdělávacího systému, kterou zatím reformní myšlení o výsledcích učení ovlivnilo nejméně. Hlavním důvo- dem pro to je, že výchovně-vzdělávací funkce vyššího sekundárního vzdělávání může být zastíněna funkcí se- lektivní. Ve většině evropských zemí připravují všeo- becne vzdělávací školy žáky primárně na vysokoškolské studium, k němuž má přístup jen určitý podíl lidí z každé věkové skupiny nebo generace. Vyšší sekundární vzdělávání je v důsledku toho obvykle těsně propojeno s přesně stanoveným učebním plánem nebo progra- mem, jehož zvládnutí se hodnotí na základě písemných závěrečných zkoušek. Výsledky učení se v tomto případě omezují na požadavky vyučovaných skupin předmětů, nad nimiž často dohlížejí odborníci na tyto obory půso- bící na vysokých školách.

#### Výsledky učení a hodnocení

Nedávné reformy v některých zemích poskytují zajímavé případové studie, které ukazují, že využití výsledků učení představuje efektivní způsob provádění hodnocení. Na- hrazují se tím tradiční postupy, jako je splnění předmětu a testování zvládnutí obsahu vzdělávání, což jsou pro- středky závislé na vzdělávacích vstupech.

Ve Finsku se hodnocení OVP na všech úrovních po- souvá od plnění studijních a učebních cyklů a tradičního testování směrem k tzv. hodnocení založenému na ná- zorném předvedení získaných dovedností. Tento pří- stup se vztahuje jak na výsledky učení žáků získané v od- borných školách, tak na uznávání dovedností osvoje- ných informální nebo neformální cestou na pracovišti.

V Irsku se výsledky učení využívají v nově rozvíjených, flexibilních systémech pro uznávání informálního a neformálního učení. Na kompetencích a výsledcích učení je založen také inovativní rumunský systém uznávacích center pro vzdělávání dospělých. Uvedené přístupy k hodnocení silně závisí na hodnotících prostředcích, jako jsou studentská portfolia, prezentace projektů a úkolů, které žáci vytvořili po dohodě s učiteli nebo instruktory, a také na hodnocení vzdělávání ve společnosti nebo v podniku.

### Výsledky učení a celoživotní vzdělávání

Většina členských zemí EU uvádí, že je pro ně tvorba ucelené strategie celoživotního učení prioritou, avšak jen málo zemí může prokázat výraznější pokroky při zavádění takové strategie. Jak lze očekávat na základě různých tradic a přístupů při rozvoji sociálních a ekonomických politických opatření v EU, hlavní podněty pro rozvoj strategie celoživotního učení jsou v jednotlivých zemích různé. Některé země zdůrazňují sociální aspekty a nárok všech občanů na volný a rovnoprávný přístup k celoživotnímu vzdělávání. Další země sice aspekty sociálního začlenění a společenské soudržnosti neignorují, ale kladou důraz hlavně na zaměstnatelnost a zlepšení kvalifikační úrovně výdělečně činného obyvatelstva. Třetí skupina zase při rozvoji koncepce pro celoživotní vzdělávání zastupuje názor, že sociální a ekonomické priority jsou vzájemně propojeny a nemohou být posuzovány jako oddělené nebo alternativní prvky. V každém případě se zde projevuje silná tendence stanovit všeobecně platné výsledky učení a utvářet tak strukturu politických opatření na národní úrovni.

### Rozhodující role sociálních partnerů

Sociálním partnerům přísluší při rozvoji odborného vzdělávání a přípravy výjimečná role. Podílejí se na tvorbě standardů, na jejichž základě se tvoří kvalifikace, učební plány a hodnocení. V efektivních systémech se sociální partneři zapojují také na lokální úrovni tím, že například přebírají vedoucí úlohu v přípravě učňů, poskytují praxi pro studenty nebo se spolupodílejí na lokálních partnerstvích, která optimalizují učební a hodnotící procesy. V některých případech jsou zaměstnavatelé neochotní angažovat se v dalším vzdělávání svých zaměstnanců. Často se říká, že zaměstnavatele více zajímají dovednosti, které noví zaměstnanci přinášejí, než jejich diplomy a doklady o závěrečných zkouškách.

Sociálním partnerům přísluší také role zainteresovaných stran při reformách orientovaných na výsledky učení v jiných částech vzdělávacího systému. Zaměstnatelnost ovšem zjevně není jedinou hodnotou připisovanou úspěšným vzdělávacím systémům. Znalosti a dovednosti vztahované k zaměstnání sice hrají důležitou roli

při úsilí o konkurenceschopnost Evropy, tyto požadavky však musejí být ve vysokoškolském vzdělávání, stejně jako ve všeobecném školním vzdělávání a OVP vyváženy s dalšími odbornými a společenskými cíli.

### Role učitelů a instruktorů

Učitelé a instruktoři stojí jako odborní pracovníci v centru reformy orientované na výsledky učení. A to i přesto, že zaměření pozornosti na výsledky učení představuje odklon od rozhodujícího vlivu poznatků, které školy a učitelé mohou zprostředkovat, směrem k silnému zdůraznění potřeb žáků a požadavků světa práce a společnosti. Odklon od tradičních učebních plánů a hodnocení k přístupům, které se orientují na výsledky učení, je výraznou změnou, na niž se minimálně učitelé a instruktoři budou potřebovat náležitě připravit.

Když jsou výsledky učení široce definované, připadá učitelé role zprostředkovatele. Pečlivě definované výsledky učení vyžadují dobře promyšlenou a citlivou pedagogickou koncepci, která k těmto výsledkům učení vede. Široce definované, komplexní výsledky učení jsou klíčem k měnícímu se přístupu k výuce a učení. V ideálním případě to znamená, že se učitelé na všech úrovních zapojují do plánování a implementace reforem orientovaných na výsledky učení.

### Role a zájmy žáků

Také žáci by měli být akceptováni jako zainteresované strany, což se nyní v některých případech také děje. Platí to jak pro diskusi a reformu na národní úrovni, tak pro lokální a institucionální prostředí. Zapojení žáků může mít aktivní podobu – žáci se spolupodílejí na plánování – nebo omezenější formu, kdy se žáci účastní namátkového dotazování či zodpovídají on-line dotazníky.

Orientace na výsledky učení bývá v mnoha ohledech spojována s posunem směrem k větší individualizaci vzdělávání, včetně využití individuálních učebních plánů. V tomto případě se žáci zapojují už při jednání o aspektech vzdělávacího programu a při stanovování vhodných forem přezkoušení a hodnocení. To znamená, že se žáci v této vzdělávací rovině angažují jako partneři.

Přeložila a zpracovala Alena Nová

#### Prameny:

CEDEFOP. *The shift to learning outcomes: conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of EC, 2008. 47 s. ISBN: 978-92-896-0540-3 S přihlédnutím k německé verzi *Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen: Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte, Politik und Praxis in Europa*. <http://www.cedefop.europa.eu/cs/publications-and-resources/publications/4079>  
CEDEFOP. *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. (Cedefop Reference series ; 72) Luxembourg : Office for Official Publications of the EC, 2009. 167 s. S přihlédnutím k německé verzi *Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen: Politik und Praxis in Europa*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3054>