



Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov

**Marcela Verešová
Michal Čerešník**

**Nitra
2013**



Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov

Marcela Verešová, Michal Čerešník

Nitra 2013

OBSAH

	Úvod	3
1	Výsledky vzdelávania	7
1.1	Charakteristika výsledkov vzdelávania	7
1.2	ECTS a výsledky vzdelávania	8
1.2.1	Prideľovanie kreditov vzdelávacím jednotkám	9
1.3	Národný kvalifikačný rámec a výsledky vzdelávania	11
1.4	Národná sústava povolání, Národná sústava kvalifikácií a výsledky vzdelávania	17
1.5	ESG a výsledky vzdelávania	19
1.6	Výhody výsledkov vzdelávania	21
2	Implementácia výsledkov vzdelávania do vysokoškolského vzdelávania	24
2.1	Metodológia formulovania výsledkov vzdelávania	24
2.2	Metódy a aktivity k dosahovaniu výsledkov vzdelávania	51
2.3	Výsledky vzdelávania na úrovni študijných programov	57
2.4	Výsledky vzdelávania na úrovni študijných predmetov	60
3	Najčastejšie kladené otázky pri implementácii výsledkov vzdelávania do študijných programov a študijných predmetov	64
3.1	Ukážka implementácie výsledkov vzdelávania do študijného programu a študijného predmetu	77
	Záver	87
	Zoznam použitej literatúry	90

ÚVOD

Problematika výsledkov vzdelávania, ich tvorby, merania a hodnotenia je významnou súčasťou hodnotenia kvality školy. Ako uvádza Blaško (2012), kvalita školy je optimálne fungovanie procesov v škole, predovšetkým procesu výučby, s ktorými sú spokojní partneri školy, čo je objektívne merané a hodnotené. Kvalita školy sa spája s pojmami úroveň školy a úspešnosť školy. Je potrebné rozlišovať úroveň a kvalitu. Úroveň sa sústreďuje viac na výsledky, kvalita viac na procesy, vedúce k týmto výsledkom.

K tomu, aby sme mohli optimálne v procese zvyšovania kvality vzdelávania na vysokých školách pristúpiť, nevyhnutne potrebujeme poznať aj širšie kontexty (nadnárodné, národné, regionálne, profesijné a pod.), ktoré sú významnými limitmi, hranicami či pomôckami pri zavádzaní interného systému hodnotenia kvality na príslušnej inštitúcii. Na nadnárodnej úrovni existuje viacero prístupov k vytvoreniu komplexného systému hodnotenia kvality (napríklad Európske normy a smernice ESG, model CAF and Education, norma ASQ/ANSI Z1.11 a ďalšie). Na národnej úrovni Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu (MŠVVaŠ) významne pristúpilo k deklarácii potreby hodnotenia kvality vzdelávania a zavedenia vnútorného systému kvality aj prostredníctvom novely zákona 131/2002 Z.z. v znení Zákona 455 z 13.12.2012. Rovnako tak v roku 2012 MŠVVaŠ zverejnilo Národný kvalifikačný rámec SR (NKR), ktorý sa priamo opiera o znenie Európskeho kvalifikačného rámca (EKR), ktorého podstatou je vzájomné prepojenie národných systémov vzdelávania naprieč krajinami EU a je založený na popise výsledkov vzdelávania.

Zámerom našej publikácie nie je detailne priblížiť všetky tieto prístupy a pravidlá ku tvorbe komplexného interného systému kvality. Naším zámerom je sústrediť sa na jednu oblasť, ktorá významne súvisí s tvorbou a optimalizáciou študijných programov, je zavedená a implementovaná do študijných programov

vysokých škôl v celosvetovom meradle, a tou je oblasť výsledkov vzdelávania („learning outcomes“).

V prvej kapitole približujeme kľúčové nadnárodné a národné prístupy, dokumenty a pravidlá, ktoré určujú a predpokladajú zavedenie výsledkov vzdelávania do študijných programov v rámci vysokoškolského vzdelávania (v niektorých prípadoch ako je EKR, NKR alebo Národná sústava povolání či Národná sústava kvalifikácií aj nižších úrovní vzdelávania).

V druhej kapitole nami zostavenej publikácie sa koncentrujeme na priblíženie procesu formulovania a písania výsledkov vzdelávania, ako aj proces ich implementácie do významných súčastí študijných programov - kľúčových dokumentov tvoriacich nevyhnutnú zložku tvorby a zverejnenia súčastí študijných programov a výstupov štúdia pre absolventov. K naplneniu uvedeného zámeru bolo nevyhnutné zostaviť podrobnú analýzu existujúcich metodológií formulovania a písania výsledkov vzdelávania. Vychádzame zo súčasných koncepcií sústredených na implementáciu výsledkov vzdelávania do vysokoškolského vzdelávania:

- ✓ metodológia zvyšovania výkonu (tuning methodology),
- ✓ typológia KSC (knowledge – skill – competence),
- ✓ Biggsova teória vo vzťahu k výsledkom vzdelávania- taxonómia SOLO,
- ✓ Bloomova teória a jej revízia vo vzťahu k výsledkom vzdelávania.

Uvedené metodológie podrobne (aj vo vzájomných súvislostiach) približujeme v podkapitole „Metodológia formulovania výsledkov vzdelávania“.

Tak ako je nevyhnutné pri kvalitnom popise výsledkov vzdelávania definovať a uplatniť žiaduce metodológie, je z aspektu naplnenia normy ESG 2 „Schvaľovanie, monitorovanie a pravidelné hodnotenie študijných programov a akademických titulov“ nevyhnutné zaoberať sa aj relevantnými metódami a postupmi vo vyučovacom procese a procese učenia sa študentov smerujúcimi k ich dosiahnutiu. Uvedené je predmetom nášho spracovania v podkapitole „Metódy a aktivity k dosahovaniu výsledkov vzdelávania“.

Ďalšie časti publikácie sú koncentrované na priblíženie diferencií (metodologických a praktických) pri implementácii výsledkov vzdelávania

do študijných programov ako celku a študijných predmetov, ktoré sú súčasťou konkrétneho študijného programu (podkapitola 2.3 a 2.4).

V súlade s obsahom normy ESG 3 „Hodnotenie študentov“ je významným fakt, že hodnotenie študentov v jednotlivých predmetoch by malo byť realizované tak, aby umožňovalo meranie definovaných výsledkov vzdelávania, pričom hodnotenie výsledkov vzdelávania študentov v predmetoch zohľadňuje konkrétny účel predmetu – vedomosti, zručnosti, kompetencie. Uvedomujeme si, že meranie výsledkov vzdelávania pri realizácii študijných programov vyžaduje od vysokej školy definovať aj nástroje a postupy merania výsledkov vzdelávania. Vzhľadom k tomu, že predmetná oblasť je veľmi široká a zároveň veľmi detailná v kontexte priblíženia jednotlivých foriem vyučovania, metód vyučovania a následne k nim relevantných nástrojov merania, považujeme za potrebné uvedenie problematiky priblížiť v samostatnej publikácii.

V publikácii v samostatnej kapitole s názvom „Najčastejšie kladené otázky pri implementácii výsledkov vzdelávania do študijných programov a študijných predmetov“, sme vyselektovali najpodstatnejšie otázky, ktoré sa javia ako kľúčové a v mnohých ohľadoch pre tých, ktorí implementujú výsledky vzdelávania do študijných programov aj ako problematické, a snažíme sa ich na základe odborného prístupu vychádzajúceho z relevantnej literatúry (uvedená v zozname literatúry) ako aj našej analýzy problematiky (kapitoly jedna a dva) zodpovedať.

Veríme, že k sprehľadneniu problematiky prispeje aj podkapitola „Ukážka implementácie výsledkov vzdelávania do študijného programu a študijných predmetov“, v ktorej prezentujeme praktický príklad postupu ako aj ukážky taxonomických tabuliek k predmetom študijných programov, informačné listy týchto predmetov a profily absolventov, ktoré nemajú ambíciu byť záväzné pre vybrané predmety a programy, sú len fiktívnou ukážkou slúžiacou ako model pre implementáciu výsledkov vzdelávania na úrovni študijných predmetov a študijného programu. Ukážky, ktoré prezentujeme, sa týkajú bakalárskeho aj magisterského štúdia. Jeden predmet je vypracovaný pre magisterské štúdium a dva predmety sú vypracované pre bakalárske štúdium. Dôvodom zaradenia dvoch predmetov bakalárskeho štúdia je (1) snaha upozorniť na to, že definovanie

predmetu mimo stanoveného rámca nie je nevyhnutne chybné, že (2) rozvíjanie metakognícií je možné a prípustné aj v bakalárskom štúdiu, a že (3) existuje množstvo predmetov z oblasti sociálnych služieb, sociálnej práce, pedagogiky, telesnej výchovy, psychológie, etiky, telesnej výchovy a športu a pod., ktorých výsledkom nemá byť primárne rozvíjanie kognitívnych procesov, ale afektívnych alebo psychomotorických procesov, pre ktoré sme vytvorili špecifické taxonomické tabuľky pomáhajúce pri definovaní výsledkov vzdelávania, resp. výkonového štandardu študijného predmetu.

Nami zostavená publikácia je vedeckým pohľadom na metodologické prístupy k formulovaniu a písaniu výsledkov vzdelávania, na ich prepojenie s nadnárodnými a národnými štandardmi, prijatými dokumentmi a legislatívou, ako aj praktickým pomocníkom pri formulovaní a písaní výsledkov vzdelávania a ich implementácie do študijných programov vysokoškolského vzdelávania. Veríme, že pomôže všetkým, ktorí sa vo svojej vedeckej práci alebo odbornej práci venujú otázke výsledkov vzdelávania, ako aj tým, ktorí sú na úrovni garantov študijných programov, zostavovateľov študijných programov a schvaľovateľov študijných programov, zodpovední za ich kvalitu.

1 VÝSLEDKY VZDELÁVANIA

1.1 Charakteristika výsledkov vzdelávania

Čo sú výsledky vzdelávania?

Výsledky vzdelávania sú definované:

- ✓ ako explicitné vyjadrenia o tom, čo má študent poznať, chápať a/alebo byť schopný preukázať na konci obdobia jeho štúdia (napríklad Adam, 2008, Grün, Tritscher-Archan, Weiß, 2009, Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie, 2009).

Podľa Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie (EKR, 2009) sú výsledky vzdelávania definované prostredníctvom opisu vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré sú chápané nasledovne:

Vedomosti: sú výsledkom osvojenia si informácií prostredníctvom učenia. Vedomosti sú súborom faktov, zásad, teórií a postupov, ktoré sa vzťahujú na oblasť práce a štúdia. V kontexte Európskeho kvalifikačného rámca sa vedomosti opisujú ako teoretické a/alebo faktické.

Zručnosti: predstavujú spôsobilosť uplatňovať vedomosti a využívať know-how na splnenie úloh a riešenie problémov. V kontexte Európskeho kvalifikačného rámca sú zručnosti opísané ako kognitívne zručnosti (vrátane využívania logického, intuitívneho a kreatívneho myslenia) alebo praktické zručnosti (vyžadujúce manuálnu zručnosť a používanie metód, materiálov, prostriedkov a nástrojov).

Kompetencia: je preukázaná spôsobilosť použiť vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti v pracovných alebo študijných situáciách a v odbornom a osobnom rozvoji. V kontexte Európskeho kvalifikačného rámca je kompetencia opísaná vo vzťahu k zodpovednosti a samostatnosti.

Ako konštatuje Adam (2007), v skutočnosti výsledky vzdelávania predstavujú oveľa viac, sú metodologickým prístupom na vyjadrenie a popis kurikula, úrovni a cyklov vzdelávania.

1.2 ECTS a výsledky vzdelávania

Podľa Užívateľskej príručky ECTS (2009):

Kredity ECTS sa udeľujú na základe pracovného zaťaženia, ktoré je potrebné na to, aby študenti dosiahli očakávané výsledky štúdia. Výsledky vzdelávania súvisia s deskriptormi úrovni vo vnútroštátnych kvalifikačných rámcoch a európskom kvalifikačnom rámci. Pracovné zaťaženie vyjadruje objem času, ktorý študenti zvyčajne potrebujú na to, aby ukončili všetky vzdelávacie aktivity (ako prednášky, semináre, projekty, prax, samostatné štúdium a skúšky), ktoré sú potrebné na to, aby dosiahli očakávané výsledky vzdelávania. Za pracovné zaťaženie v rozsahu celého roka formálneho vzdelávania (akademický rok) a s ním spojené výsledky vzdelávania sa udeľuje 60 kreditov ECTS. Pracovné zaťaženie študentov v priebehu akademického roka sa vo väčšine prípadov pohybuje v rozmedzí od 1 500 do 1800 hodín, pričom jeden kredit zodpovedá 25 až 30 hodinám práce.

Kredity sa pridelujú za celé kvalifikačné alebo študijné programy, ako aj za ich vzdelávacie zložky (ako sú moduly, predmety, dizertačná práca, prax a laboratórne práce). Počet kreditov, ktoré sa za jednotlivé zložky pripisujú, vychádza z ich váhy vo vzťahu k pracovnému zaťaženiu, ktoré musia študenti absolvovať, aby vo formálnom kontexte dosiahli vzdelávacie výsledky.

Prvé dva bolonské stupne sú spojené s nasledujúcim rozsahom ECTS kreditov:

- ✓ Prvý stupeň kvalifikácií zvyčajne zahŕňa 180 – 240 ECTS kreditov.
- ✓ Druhý stupeň kvalifikácií zvyčajne zahŕňa 90 až 120 ECTS kreditov, s minimálne 60 ECTS kreditov na úrovni druhého cyklu.

Tieto rozpätia kreditov ECTS sa riadia základnými princípmi ECTS, že 60 ECTS kreditov zodpovedá pracovnej záťaži typickej pre akademický rok riadneho štúdia v študijných programoch v rámci formálneho vzdelávania. Toto pravidlo sa uplatňuje na všetky vysokoškolské kvalifikácie nezávisle od ich stupňa.

Národné kvalifikačné rámce môžu obsahovať úrovne (alebo kvalifikácie medzi stupňami) v rámci troch bolonských stupňov vzdelávania (napr. krátky cyklus

v rámci prvého stupňa). Tieto úrovne umožňujú inštitúciám, aby štruktúrovali jednotlivé kvalifikácie a regulovali progres počas kvalifikácie.

Kredity sú vždy popísané úrovňou, na ktorej sa pridávajú na základe úrovne vzdelávacích výsledkov programu alebo komponentu. Iba kredity udelené na príslušnej úrovni sa môžu zhromažďovať na dosiahnutie kvalifikácie.

1.2.1 Pridelovanie kreditov vzdelávacím jednotkám

Podľa Užívateľskej príručky ECTS (2009) pridelenie kreditov jednej vzdelávacej jednotke sa vykonáva ako súčasť tvorby kurikúl s odkazom na vnútroštátny kvalifikačný rámec, deskriptory úrovní a deskriptory kvalifikácií. Vo všeobecnosti je to zodpovednosť vysokej školy a akademických pracovníkov, ale v niektorých prípadoch môžu rozhodnúť aj vonkajšie subjekty.

Pred pridelením kreditov jednotlivým jednotkám, by mala byť dosiahnutá dohoda na profile konkrétneho študijného programu a s ním spojených vzdelávacích výsledkoch. Profilom sa rozumie opis programu z hľadiska jeho hlavných princípov a špecifických cieľov.

Na základe odborného profilu kvalifikácie, akademickí pracovníci navrhnu/vytvoria osnovy, v ktorých definujú vzdelávacie výsledky a pridelia kredity komponentom programu. Pridelovanie kreditov vzdelávacím jednotkám je založené na ich váhe, pokiaľ ide o pracovné zaťaženie, je potrebné, aby študenti dosiahli vzdelávacie výsledky vo formálnom kontexte.

Existuje niekoľko prístupov k alokácii kreditov a je na inštitúciách, aby rozhodli, ktorú metódu použijú. Alternatívy nižšie ilustrujú dva rôzne prístupy k prideleniu kreditov:

1. Definujú sa výsledky vzdelávania každej zložky programu, opíšu sa vzdelávacie aktivity a odhadnú budúce pracovné zaťaženie, ktoré študent zvyčajne potrebuje na vykonanie týchto aktivít. Návrhy sa zhromaždia, analyzujú a zosumarizujú a predpokladaná záťaž je vyjadrená v kreditoch.

Pri použití tohto prístupu sa všetci vysokoškolskí učitelia podieľajú na procese prideľovania kreditov. Môžu podať svoje návrhy týkajúce sa výsledkov vzdelávania a odhadovať pracovné zaťaženie potrebné na ich dosiahnutie. Prostredníctvom diskusie a definovaním priorít môžu dospieť k záverečnému rozhodnutiu na základe dostupných kreditov (60 na každý akademický rok). Tento postup môže viesť k rôznym počtom kreditov, ktoré sú pridelené jednotlivým komponentom (napr. 3, 5, 8). Použitím tejto voľby inštitúcie umožňujú maximálnu voľnosť pri navrhovaní každej zložky vo vzťahu k výsledkom vzdelávania a práce s tým súvisiaceho pracovného zaťaženia. Na druhej strane komponenty rôznych veľkostí môžu byť problematické, pokiaľ ide o multidisciplinárne alebo spoločné programy alebo mobility.

2. Vysoká škola sa môže tiež rozhodnúť od začiatku standardizovať veľkosť vzdelávacej zložky, pričom každá z nich dostane rovnakú kreditovú hodnotu (napr. 5) alebo jej násobok (napr. 5, 10, 15), a tak preddefinovať počet kreditov, ktoré majú byť pridelené na zložku. V tomto prípade sa jednotky študijného programu často označujú termínom „moduly“. V rámci tejto vopred definovanej štruktúry vysokoškolskí učitelia definujú vhodné a uskutočniteľné výsledky vzdelávania a opíšu vzdelávacie aktivity na základe štandardnej veľkosti zložiek. Odhadnuté pracovné zaťaženie musí byť v súlade s počtom kreditov pre túto zložku.

Vďaka štandardizácii veľkosti komponentov sa umožnilo inštitúciám pružnejšie multidisciplinárne a interdisciplinárne prepojenie medzi programami. Na druhej strane definícia výsledkov vzdelávania v rámci zložky je obmedzená preddefinovaným počtom kreditov, ktoré stanovuje pracovné zaťaženie a priori pre každú zložku.

Odporúča sa, aby v oboch prípadoch komponenty neboli príliš malé, aby sa predišlo fragmentácii programu. Tiež sa odporúča, aby komponenty neboli príliš veľké, pretože by to mohlo brániť interdisciplinárnym štúdiám a obmedzovať možnosti voľby v rámci študijných programov. Veľmi veľké komponenty sú problematické pre mobilných študentov na všetkých úrovniach – inštitucionálnej, národnej alebo medzinárodnej.

Bez ohľadu na spôsob pridelovania kreditov hlavným kritériom pre určenie počtu kreditov je odhadnuté pracovné zaťaženie potrebné na dosiahnutie očakávaných výsledkov vzdelávania. Počet kontaktných hodín sa nesmie použiť ako základ pre pridelenie kreditov, pretože kontaktné hodiny sú len jedným prvkom pracovného zaťaženia študentov. Správne pridelovanie kreditov by malo byť súčasťou interného a externého zabezpečovania kvality vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií.

1.3 Národný kvalifikačný rámec a výsledky vzdelávania

Výsledky vzdelávania súvisia s deskriptormi úrovni v národných kvalifikačných rámcoch a európskom kvalifikačnom rámci. Európske a národné kvalifikačné rámce sú založené na dohodnutej úrovni deskriptorov, so vzdelávacími výsledkami a kreditmi súvisiacimi s týmito úrovňami. Bolonský rámec má dohodnuté opisy stupňov so vzdelávacími výsledkami a príslušnou škálou kreditov.

Bolonské deskriptory jednotlivých stupňov sú známe ako Dublinské deskriptory, ktoré ponúkajú generické výpovede o typických očakávaniach úspechov a súvisiacich schopností spojených s kvalifikáciou, ktorá predstavuje koniec každého stupňa bolonského cyklu. Oni nie sú určené na to, aby boli normatívne, nepredstavujú hranicu alebo minimálne požiadavky a nie sú vyčerpávajúce; podobné alebo rovnocenné charakteristiky môžu byť doplnené alebo nahradené. Deskriptory sa snažia zistiť charakter celej kvalifikácie. (Z Hlavných charakteristík ECTS, in Užívateľská príručka ECTS, 2009).

Tabuľka č. 1 *Dublinské deskriptory (I-III cyklus vysokoškolského štúdia)*

	Kvalifikácie, ktoré znamenajú ukončenie I. cyklu, sa priznávajú študentom, ktorí:	Kvalifikácie, ktoré znamenajú ukončenie II. cyklu, sa priznávajú študentom, ktorí:	Kvalifikácie, ktoré znamenajú ukončenie III. cyklu, sa priznávajú študentom, ktorí:
Vedomosti a schopnosti	- preukázali vedomosti a schopnosti v študijnom odbore, ktorý je založený na všeobecnom sekundárnom vzdelaní a prekračuje ho a na svojej úrovni sa opiera o odborné učebnice, a v niektorých aspektoch tiež o najnovšie poznatky v tomto študijnom odbore;	- preukázali vedomosti a schopnosti súvisiace s bakalárskym stupňom vzdelávania a prehľbujú si ich a poskytujú oporu alebo možnosť originálneho rozvíjania a využívania myšlienok, často v oblasti výskumu;	- preukázali systematické schopnosti študijného odboru a zvládnutie zručností a výskumných metód spojených s daným odborom;
Využitie vedomostí a schopností	- vedia uplatniť svoje vedomosti a schopnosti spôsobom, z ktorého je evidentný profesionálny prístup k ich práci alebo povolaniu, a majú kompetencie, ktoré sa obyčajne preukazujú zostavovaním a obhajovaním argumentácie a riešenia problémov v danom študijnom odbore;	- vedia uplatniť svoje vedomosti, schopnosti a zručnosti pri riešení problémov v novom či neznámom prostredí v širších (multidisciplinárnych) súvislostiach, týkajúcich sa ich študijného odboru;	- preukázali schopnosť s akademickou integritou koncipovať, navrhovať, zavádzať a prispôbovať rozsiahlejší výskumný proces; - vytvorili rozsiahlejšie dielo, ktoré pôvodným výskumom prispelo k rozšíreniu hraníc poznania a zasluhuje si recenzovanú publikáciu na národnej či medzinárodnej úrovni;
Tvorenie úsudku	- sú schopní zhromažďovať a interpretovať relevantné údaje (obyčajne vo vlastnom študijnom odbore) a z nich dospieť k úsudkom, zohľadňujúcich príslušné spoločenské, vedecké a etické problémy;	- sú schopní prepájať vedomosti, zvládať zložitost' a formulovať aj pri neúplných alebo obmedzených informáciách úsudky, ktoré zohľadňujú spoločenskú a etickú zodpovednosť, súvisiacu s uplatňovaním týchto vedomostí a úsudkov;	- sú schopní kritickej analýzy, vyhodnotenia a syntézy nových a komplexných myšlienok;
Komunikácia	- vedia poskytovať informácie, myšlienky, problémy a riešenia pre odborníkov i laikov;	- dokážu svoje vedomosti, závery a úvahy jednoznačne poskytnúť aj odborníkom aj laikom;	- sú schopní komunikovať so svojimi spolupracovníkmi a širšou vedeckou komunitou, ako aj so spoločnosťou ako takou, o otázkach v oblasti svojej špecializácie

Schopnosť d'alsieho vzdelávania	- nadobudli schopnosť ďalšieho vzdelávania, potrebnú pre štúdium s vysokou mierou samostatnosti.	- sú schopní vzdelávať sa v rámci ďalšieho štúdia, pričom dokážu byť do značnej miery samostatní alebo autonómni.	- dá sa očakávať, že budú v akademickom alebo profesijnom rámci schopní prispieť k technickému, spoločenskému a kultúrnemu pokroku vedomostnej spoločnosti.
--	--	---	---

(In: Šťastná, Roskovec, Skuhrová, 2008)

Tabuľka č. 2 Národný kvalifikačný rámec (redukovaný od úrovne 4 vyššie)

	úroveň 4	úroveň 5	úroveň 6	úroveň 7	úroveň 8
Vedomosti	- vie analyzovať faktické vedomosti, zásady a procesy, všeobecné pojmy v širokých súvislostiach v oblasti práce a odboru štúdia vie analyzovať teoretické vedomosti pri výkone zložitejších úloh v širokých súvislostiach v oblasti práce a odboru štúdia.	- vie analyzovať a syntetizovať rozsiahle a špecializované faktické vedomosti, zásady a procesy, všeobecné pojmy v širokých súvislostiach v oblasti práce a odboru štúdia a uvedomovanie si hraníc týchto vedomostí vie analyzovať a syntetizovať teoretické vedomosti pri výkone zložitých úloh v rozsiahlych súvislostiach v oblasti práce a odboru štúdia a uvedomuje si hranice týchto vedomostí.	- má prierezové vedomosti odboru so zameraním na aplikačné využitie na úrovni, zodpovedajúcej súčasnému stavu poznania, má široké vedomosti a porozumenie v špecializovanej oblasti, vrátane poznania praktických súvislostí a vzťahov k súvisiacim odborom.	- má hlboké a prierezové vedomosti v špecializovanej oblasti, vrátane poznania súvislostí a vzťahov k súvisiacim odborom; pozná a rozumie teóriám, metódam a postupom, ktoré sú využívané v odbore, s možným uplatnením vo vede a výskume.	- má systematický, ucelený a komplexný súbor vedomostí v špecializovanej oblasti, vrátane poznania a porozumenia vzťahov k iným častiam odboru a k súvisiacim odborom; má hlboké poznanie teórií, sofistikovaných metód a postupov vedy a výskumu na úrovni zodpovedajúcej medzinárodným kritériám.

Zručnosti	- vie sa orientovať v špecifickej technickej a netechnickej dokumentácii, normách a štandardoch používaných v rámci odboru štúdia; vie aplikovať základne abstraktné logické myslenie požadované pri výbere a používaní zodpovedajúcich informácií, pracovných postupov, metód, prostriedkov, surovín, materiálov, strojov a pod. podľa meniteľných podmienok a špecifických požiadaviek výkonu komplexných úloh.	- dokáže sa orientovať v rozsiahlej škále technickej a netechnickej dokumentácii, normách a štandardoch používaných v rámci odboru štúdia; vie aplikovať abstraktné logické myslenie požadované pri vytváraní a rozvíjaní kreatívnych riešení špecifických informácií, abstraktných pracovných postupov a problémov v nepredvídateľných podmienkach vie vykonať komplexné špecifické činnosti a progresívne využívať metódy, nástroje, prístroje a materiály v čiastočne nepredvídateľných podmienkach ako aj navrhovať jednoduché metódy a postupy.	- vie aktívnym spôsobom získavať informácie a využívať ich na riešenie praktických úloh v odbore; dokáže riešiť praktické úlohy v odbore s využitím obvyklých výskumných a vývojových postupov, s kritickým posúdením ich vhodnosti a primeranosti.	- vie aktívnym spôsobom získavať nové znalosti a informácie, integrovať a využívať ich v aplikáciách pre rozvoj odboru; dokáže tvorivým spôsobom riešiť teoretické i praktické úlohy v odbore s využitím teórie a výskumných a vývojových postupov vie prispievať k rozvoju odboru získavaním nových vedomostí pri riešení uvedených úloh.	- vie aktívnym spôsobom získavať nové znalosti a informácie, kriticky ich analyzovať a prehodnocovať a využívať ich v teórii i praktických aplikáciách pre rozvoj odboru; dokáže aplikovať a tvorivým spôsobom zdokonaľovať a rozvíjať teórie a výskumné, vývojové a inovačné postupy v odbore a vytvárať nové, dokáže identifikovať svetový vedecký a inovačný vývoj v odbore a v príbuzných odboroch a využívať ho v smerovaní a rozvoji odboru, s integráciou vedomostí z rôznych oblastí.
------------------	--	---	--	---	--

Kompetencie	- vie vykonávať a prevziať čiastočnú zodpovednosť za komplexné úlohy a prispôbovať vlastné správanie podľa súboru smerníc v kontexte práce alebo štúdia v predvídateľných alebo meniacich sa podmienkach; vie riadiť seba samého a kolektív ľudí s určitým stupňom samostatnosti v podmienkach, ktoré sú zvyčajne predvídateľné, ale môžu sa meniť.	- dokáže vykonávať a riadiť komplexné úlohy vrátane dozoru v kontexte pracovných alebo študijných činností, pri ktorých sa nedajú predvídať zmeny; vie prijímať a prevziať úplnú zodpovednosť za riadenie, limitovanú zodpovednosť za hodnotenie a rozvoj činností, hodnotiť a rozvíjať svoju vlastnú výkonnosť a výkonnosť druhých v kontexte práce alebo štúdia v nepredvídateľných podmienkach.	- dokáže riešiť odborné úlohy a koordinovať čiastkové činnosti a nieť zodpovednosť za výsledky tímu; vie identifikovať a zhodnotiť etické, sociálne a ďalšie súvislosti riešených problémov; vie samostatne získavať nové poznatky a aktívne rozširovať svoje vedomosti.	- dokáže riešiť problémy, koordinovať postupy v tímoch a samostatne a zodpovedne rozhodovať v meniacom sa prostredí; je pripravený nieť zodpovednosť za svoju činnosť a rozhodnutia s prihliadnutím na širšie spoločenské dôsledky; vie formulovať informácie o postupe a výsledkoch riešenia úloh, komunikovať o odborných názoroch s odborníkmi.	- dokáže plánovať a iniciovať riešenie komplexných problémov/projektov, vrátane formulovania cieľov, prostriedkov a metód v oblasti vývoja v odbore; vie posudzovať a modifikovať vlastnú odbornú činnosť v širšom kontexte, vo vzťahu na dlhodobý dopad v danej oblasti a z hľadiska sociálnych, etických, environmentálnych a ďalších kritérií; je pripravený formulovať informácie o výstupoch a záveroch vedeckej, výskumnej a vývojovej práce na medzinárodnej úrovni a riadiť rozsiahle výskumné úlohy a tímy.
Väzba na príslušnú úroveň formálneho systému vzdelávania	- ukončenie štvorročného a najviac osemročného vzdelávacieho programu	- ukončenie najmenej dvojročného a najviac trojročného vzdelávacieho programu pomaturitného,	- ukončenie štúdia študijného programu prvého stupňa vysokoškolského vzdelávania.	- ukončenie štúdia študijného programu druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania.	- ukončenie štúdia študijného programu tretieho stupňa vysokoškolského vzdelávania.

	v gymnáziu; ukončenie štvorročného a najviac päťročného vzdelávacieho programu v strednej odbornej škole.	nadstavbového štúdia v strednej odbornej škole špecializačného štúdia alebo vyššieho odborného štúdia; ukončenie šesťročného vzdelávacieho programu v konzervatóriu; ukončenie súvislého osemročného vzdelávacieho programu v tanečnom konzervatóriu.			
Doklad o získanom vzdelaní na danej úrovni kvalifikač. rámca	- vysvedčenie o maturitnej skúške, výučný list len v prípadoch, ak bolo vzdelávanie ukončené aj maturitnou skúškou.	- vysvedčenie o absolventskej skúške.	- vysokoškolský diplom a dodatok k diplomu získané po ukončení štúdia študijného programu prvého stupňa vysokoškolského vzdelávania.	- vysokoškolský diplom a dodatok k diplomu získané po ukončení štúdia študijného programu druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania.	- vysokoškolský diplom a dodatok k diplomu získané po ukončení štúdia študijného programu tretieho stupňa vysokoškolského vzdelávania.

(www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Narodny%20kvalifikacny%20ramec%20SR_final.pdf)

Každá kvalifikácia či dosiahnuté vzdelanie sa dá zaradiť do jednej z ôsmich úrovní Národného kvalifikačného rámca (NKR). Národný kvalifikačný rámec SR sa priamo opiera o znenie Európskeho kvalifikačného rámca (EKR), ktorého podstatou je vzájomné prepojenie národných systémov vzdelávania naprieč krajinami EÚ a je založený na popise výsledkov vzdelávania. Praktickým prínosom pre každého občana EÚ je, že ak napríklad v Slovenskej republike dosiahol svojím vzdelaním úroveň 4 EKR a rozhodol sa zvýšiť si kvalifikáciu v inej krajine EÚ (alebo v nej chce pracovať), zjednoduší sa proces uznávania výsledkov vzdelávania, ktoré získal v SR.

1.4 Národná sústava povolání, Národná sústava kvalifikácií a výsledky vzdelávania

Národná sústava povolání (NSP) je uceleným informačným systémom opisu štandardných nárokov trhu práce na jednotlivé pracovné miesta. Určuje požiadavky na odborné zručnosti a praktické skúsenosti potrebné na vykonávanie pracovných činností na pracovných miestach v rámci trhu práce. Tvorba a aktualizácia NSP spadá pod gesciu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR. NSP je prezentovaná na stránke www.sustavapovolani.sk a predstavuje základný systémový rámec na tvorbu Národnej sústavy kvalifikácií (NSK).

Národnú sústavu povolání (NSP) definuje zákon č. 5/2004 Z.z. o službách zamestnanosti ako celoštátny, jednotný informačný systém opisu štandardných nárokov trhu práce na jednotlivé pracovné miesta. NSP určuje požiadavky na odborné zručnosti a praktické skúsenosti potrebné na vykonávanie pracovných činností na trhu práce. Jej centrom by mal byť Register zamestnaní tvorený z národných štandardov zamestnaní, ktoré opíšu požiadavky zamestnávateľov kladené na kvalifikovaný výkon zamestnaní.

Národná sústava povolání má za cieľ popísať kompetencie, odborné vedomosti, odborné zručnosti a všeobecné spôsobilosti potrebné pre výkon povolania. Register zamestnaní ako aj uvedených kompetencií, vedomostí, zručností a spôsobilostí je zverejnený na web portáli Národná sústava povolání.

Kompetencie podľa NSP možno charakterizovať ako súbor požiadaviek (schopností) potrebných na kvalitný výkon vybraného zamestnania. Tvoria hlavnú časť štruktúry národných štandardov zamestnaní.

Odborné vedomosti sú výsledkom osvojenia si informácií (pochopených, zapamätaných a využívaných) získaných prostredníctvom vzdelávania alebo učenia sa. Tvoria zázemie na zvládnutie odborných zručností a opisujú, aké informácie teoretického charakteru by mal mať zamestnanec osvojené.

Pod pojmom **odborná zručnosť** rozumieme schopnosť zamestnanca správne, čo najrýchlejšie a s najmenšou námahou vykonávať určitú pracovnú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcej praktickej činnosti a využívať know-how na splnenie úloh a riešenie problémov.

Všeobecné spôsobilosti predstavujú komplexné schopnosti človeka nesúvisiace so špecializáciou, ktoré sú prenosné do rôznych zamestnaní. Týkajú sa rôznych oblastí osobnosti kombinovaných s praxou v rámci výkonu zamestnaní a nadobudnutia určitých postojov a skúseností (viac na <http://www.sustavapovolani.sk/register-kompetencii>).

Podľa zákona č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 315/2012 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Národná sústava kvalifikácií je verejne prístupný register, ktorý obsahuje popis čiastočných a úplných kvalifikácií rozlišovaných a uznávaných v Slovenskej republike, požadovaných na výkon pracovných činností pre dané povolanie vo forme kvalifikačných štandardov a hodnotiacich štandardov.

Národná sústava kvalifikácií (NSK) je verejne prístupný register obsahujúci opis čiastočných a úplných kvalifikácií rozlišovaných a uznávaných v Slovenskej republike a požadovaných na výkon pracovných činností pre dané

povolanie vo forme kvalifikačných a hodnotiacich štandardov. Cieľom NSK je vytvoriť systémové riešenie, ktoré bude podporovať *porovnávanie výsledkov vzdelávania dosiahnutých rôznymi formami vzdelávania* (formálne, neformálne vzdelávanie, neformálne učenie sa), čo umožní *uznávanie skutočných vedomostí, schopností a zručností nezávisle od foriem vzdelávania*, prenos požiadaviek trhu práce do vzdelávania, informovanie verejnosti o všetkých celoštátne uznávaných kvalifikáciách (úplných a čiastočných), porovnateľnosť kvalifikačných úrovní v SR a v ostatných členských krajinách Európskej únie. (Národná sústava povolání, 2012, online:

<http://www.sustavapovolani.sk/informacie-o-nsp/projekty/narodna-sustava-kvalifikacii>)

Zatiaľ čo sústava úplných kvalifikácií má mať svoj základ v sústave odborov vzdelávania a študijných programov, sústava čiastočných kvalifikácií by mala priniesť transparentnosť do neprehľadného množstva rôznych osvedčení a certifikátov, ktoré sú udeľované absolventom vzdelávacích aktivít ďalšieho vzdelávania a súčasne by mala zabezpečiť a umožniť porovnateľnosť týchto osvedčení. Pokiaľ sa bude jednotlivec uchádzať o pracovné miesto a bude mať osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii, mala by to byť pre zamestnávateľov garantovaná informácia o tom, čo uchádzač vie a čo je schopný vykonávať. Sústava čiastočných kvalifikácií by mala byť prepojená so sústavou úplných kvalifikácií, mala by s ňou tvoriť jeden funkčný systém.

1.5 ESG a výsledky vzdelávania

Výsledky vzdelávania, tak ako ich poníma systém kvality založený na ESG, sú merateľným a overiteľným súborom poznatkov, zručností a/alebo kompetencií, ktoré jednotlivec získal a/alebo je schopný preukázať nie len po ukončení vzdelávacieho procesu ako celku, ale aj po ukončení každého

modulu či bloku študijného programu, dokonca po ukončení každého predmetu študijného programu.

V kontexte tohto ponímania je potrebné výsledky vzdelávania definovať:

1. pre študijný program ako celok,
2. pre jednotlivé zložky/moduly/bloky študijného programu,
3. pre jednotlivé predmety.

Významným aspektom je prepojenosť výsledkov vzdelávania s *profilom absolventa*, ktorý je súčasťou akreditačného spisu príslušného študijného programu a uvádza sa aj v dodatku k diplomu, ktorý je jedným z dokladov o absolvovaní štúdia študijného programu.

Systém kvality štúdia a študijných programov založený na ESG kladie dôraz aj na *distribúciu a zverejňovanie výsledkov vzdelávania*, garanciu postupnosti a súdržnosti výsledkov vzdelávania v rámci študijného programu a jeho častí.

V oblasti *merateľnosti výsledkov vzdelávania* na úrovni dosiahnutých poznatkov, zručností a/alebo kompetencií považujeme za dôležité poukázať na význam merania vstupnej úrovne výsledkov vzdelávania z predchádzajúceho dosiahnutého vzdelania. K tomu, aby meranie výsledkov vzdelávania malo rozmer objektívneho a platného výstupu, je dôležité vopred špecifikovať jasnú metodológiu hodnotenia výsledkov vzdelávania a ich merateľnosť, čomu sa podrobne venujeme v kapitole 2.

Deskriptory výsledkov vzdelávania (Verešová, Žilová, Vozár, 2012):

DVV1 Definovanie výsledkov vzdelávania pre študijný program ako celok.

DVV2 Definovanie výsledkov vzdelávania pre jednotlivé zložky / moduly študijného programu.

DVV3 Definovanie výsledkov vzdelávania pre jednotlivé predmety.

DVV4 Prepojenosť profilu absolventa s výstupmi vzdelávania.

DVV5 Distribúcia a zverejňovanie výsledkov vzdelávania.

DVV6 Garancia postupnosti a súdržnosti výsledkov vzdelávania v rámci programu a jeho častí.

DVV7 Výsledky vzdelávania sú formulované z hľadiska predmetu a všeobecných kompetencií, vedomostí, zručností a spôsobilostí.

DVV8 Meranie vstupnej úrovne výsledkov vzdelávania z predchádzajúceho dosiahnutého vzdelania.

DVV9 Jasne špecifikovaná metodológia hodnotenia výsledkov vzdelávania a merateľnosť výsledkov vzdelávania.

DVV10 Zabezpečenie uznania a pochopenia formulovaných výsledkov vzdelávania v rámci a mimo Európy.

DVV11 Zhodnosť výsledkov vzdelávania a kompetencií so stupňom/cyklom daným Európskym a národným kvalifikačným rámcom.

1.6 Výhody výsledkov vzdelávania

Všeobecne možno povedať, že existuje vysoko významná podpora výsledkov vzdelávania v európskom vysokoškolskom priestore a v priestore kvalifikácií a povolání. Deklarujú to také kľúčové dokumenty ako sú Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie a z neho odvodený Národný referenčný rámec SR, Užívateľská príručka ECTS, Národná sústava povolání ako celoštátny, jednotný informačný systém opisu štandardných nárokov trhu práce na jednotlivé pracovné miesta a ďalšie.

Vzhľadom k tomu, že aj vysoké školy a univerzity na Slovensku sú súčasťou tohto európskeho priestoru vysokého školstva, nemožno prvok výhod a jednotného prístupu k popisu výsledkov vzdelávania na úrovni študijných programov a predmetov študijných programov prehliadnuť.

Podľa Kennedyho, Hylanda, Ryana (2006) kľúčovými výhodami výsledkov vzdelávania sú:

- ✓ jasné prehľady toho, čo má študent dosiahnuť, aby bol úspešný,
- ✓ presnosť,
- ✓ jednoduchšie definovanie v porovnaní s cieľmi vzdelávania,

- ✓ transparentnosť.

Uvedené výsledky vzdelávania možno z nášho pohľadu rozšíriť a možno konštatovať, že výsledky vzdelávania:

- ✓ pomáhajú študentom sledovať vzdelávací proces a reflektovať očakávania učiteľov,
- ✓ pomáhajú študentom v rozhodovaní sa pri výbere študijného programu ako aj zapísaní si študijného predmetu (povinne voliteľný či voliteľný),
- ✓ pomáhajú učiteľom zamerať obsah štúdia a usmerňovať očakávania študentov,
- ✓ pomáhajú zosúladiť obsah s metódami (vzdelávania a učenia sa) a s očakávaným či dosiahnutým „výkonom“ a jeho hodnotením,
- ✓ spolu s kritériom študijnej záťaže študenta umožňujú správne nastaviť kreditovú hodnotu vzdelávacej jednotky (predmetu, modulu, časti štúdia),
- ✓ vytvárajú priestor pre plynulosť a návaznosť cieľov vzdelávania v smere postupujúcich nárokov na študenta a umožňujú overiť ako jednotlivé predmety či moduly študijného programu na seba nadväzujú v rámci vyučovacieho procesu a nárastu vedomostí, zručností a kompetencií,
- ✓ uľahčujú návrh kurikula zviditeľnením oblastí „prekryvov“ medzi študijnými programami navzájom (primárne príbuznými) a študijnými predmetmi v rámci jedného študijného programu,
- ✓ jasne definujú študijný odbor, študijný program pre účely akreditácie a hodnotenia,
- ✓ majú kľúčovú úlohu ako referenčné body pri vytváraní hodnotiacich štandardov, umožňujú zlepšiť metodiku hodnotenia kvality študijných programov,
- ✓ zefektívňujú mobilitu študentov čo do oblasti porozumenia obsahu vzdelávania a výkonového štandardu príslušného študijného predmetu, ktorý je predmetom študentskej mobility na inej vysokej škole

a zefektívňujú prenos výsledkov vzdelávania na rôznych vysokých školách,

- ✓ poskytujú informáciu potenciálnym zamestnávateľom o získaných kompetenciách absolventov jednotlivých odborov,
- ✓ uľahčujú porovnávanie ekvivalencie študijných odborov v procese uznávania zahraničných vysokoškolských kvalifikácií.

2 IMPLEMENTÁCIA VÝSLEDKOV VZDELÁVANIA DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

2.1 Metodológia formulovania výsledkov vzdelávania

Výsledky vysokoškolského vzdelávania sú konkrétnym výstupom s očakáateľným konkrétnym obsahom, ktorý reflektuje záväzné dokumenty náležiacie príslušnému akreditovanému študijnému programu a súčasne je ich funkciou dynamická konfrontácia s požiadavkami praxe a trhu. Podľa Uživateľskej príručky ECTS (2009) sú výsledky vzdelávania prehľadom toho, čo má podľa očakávaní študent (žiak, edukant) vedieť, čomu má rozumieť a čo je schopný preukázať po ukončení procesu vzdelávania.

Pri koncipovaní nižšie predstavenej koncepcie definovania výsledkov vzdelávania vychádzame z viacerých kľúčových myšlienok, ktoré integrujeme do funkčného celku odrážajúceho potrebu konkretizácie otázok čo? (má byť predmetom vzdelávania), prečo? (práve toto má byť predmetom vzdelávania) a ako? (je možné naplňať ciele vzdelávania).

Opierame sa o:

- **metodológiu zvyšovania výkonu (tuning methodology),**
- **typológiu KSC (knowledge – skill – competence),**
- **Biggsovu teóriu vo vzťahu k výsledkom vzdelávania- taxonómia SOLO,**
- **Bloomovu teóriu a jej revíziu vo vzťahu k výsledkom vzdelávania.**

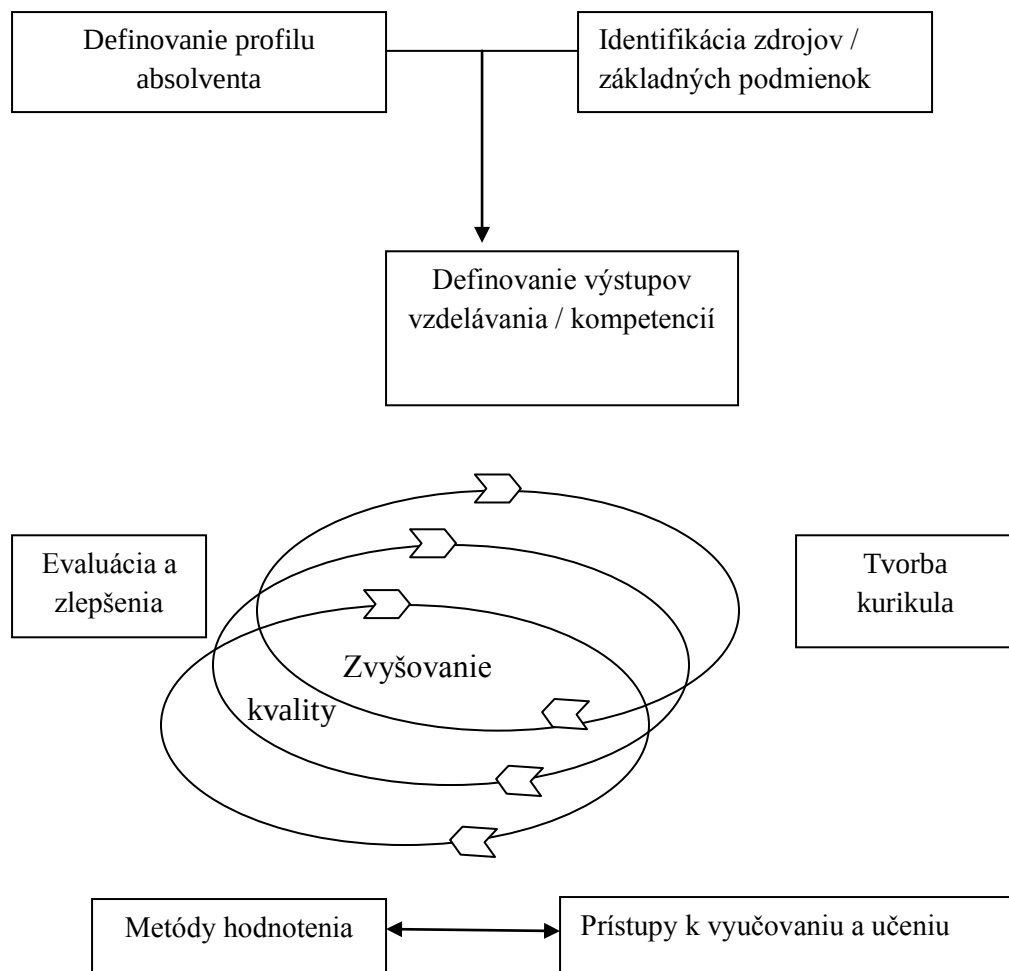
Metodológia zvyšovania výkonu (tuning methodology) bola vytvorená ako model slúžiaci na dizajnovanie a implementáciu kurikula ponúkaného jednou alebo viacerými inštitúciami. Tento model (obrázok 1) pozostáva z ôsmich krokov (Gonzáles, Wagenaar, 2008):

1. definovanie základných podmienok,
2. definovanie profilu absolventa,
3. deskripcia cieľov programu a výsledkov vzdelávania,

4. identifikácia všeobecných a subjektívne špecifických kompetencií, ktoré môžu byť nadobudnuté prostredníctvom študijného programu,
5. preklopenie kompetencií do kurikula v zmysle obsahu (témy) a štruktúry (vzdelávacie moduly a kreditová záťaž),
6. preklopenie kompetencií do vzdelávacích jednotiek a aktivít, ktoré slúžia k napĺňaniu výsledkov vzdelávania,
7. rozhodnutie o prístupoch k vyučovaniu a učeniu (metódy, techniky, formy) a metód hodnotenia,
8. vývoj evaluačného systému zameraného na kontinuálne zvyšovanie kvality vzdelávania.

Zo vzťahov naznačených v obrázku 1 sú čitateľné dva odkazy súvisiace s výsledkami vzdelávania. Prvým je priama relácia výsledkov vzdelávania s profilom absolventa a všeobecným cieľom vzdelávania, čo je vlastne odpoveď na otázku: „Čo všetko musí absolvent študijného programu vedieť, aby bol schopný plnohodnotne sa zapojiť do pracovnej činnosti, pre ktorú bol vzdelávaný?“ Druhým je cirkulárny a dynamický charakter zvyšovania kvality vzdelávania, ktorý je postavený na kontinuálnom revidovaní systému vzdelávania v súlade so zmenou vzdelávacích obsahov, so zmenou kompetencií nevyhnutných pre výkon budúceho povolania, s aktualizujúcimi sa metódami a formami práce a s modernými a efektívnymi prístupmi k edukácii.

Obrázok 1 Metodológia zvyšovania výkonu



zdroj: Gonzáles, Wagenaar, 2008; upravené

Podľa **typológie KSC** sú všeobecne akceptovateľnými výsledkami vzdelávania vedomosti (knowledge), zručnosti (skills) a kompetencie (competences)¹. Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow (2006) ich charakterizujú nasledovne:

¹ S prvými náznakmi KSC sa môžeme stretnúť už u Blooma (et al., 1956, s. 38), ktorý však namiesto pojmov vedomosti, zručnosti, kompetencie využíva triádu vedomosti

- Vedomosti sú konkrétne prejavy abstraktnej inteligencie vo vzťahu k sociálnemu kontextu. Zahŕňajú teórie, koncepty, skryté poznatky. Spadajú do kognitívnej kompetencie. Ich obsahom sú deklaratívne znalosti.
- Zručnosti sú psychomotorické atribúty výkonu, medzi ktoré patrí napríklad zameranie pozornosti a dobrá percepcia (Swift, 1910 in Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow, 2006), rýchlosť a presnosť výkonu (Cox, 1934 in Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow, 2006), dobrý muskulárny výkon (Pear, 1948 in Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow, 2006), orientácia na cieľ, dobrá organizácia správania (Proctor, Dutta, 1995 in Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow, 2006), automatizácia (Dutta, 1995 in Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow, 2006). Spadajú do funkčnej kompetencie.
- Kompetencie. Zo sémantického hľadiska nazeráme na kompetencie ako na kombináciu vedomostí a zručností (hoci aj vedomosti aj zručnosti sú tiež označované ako kompetencie). Túto perspektívu uplatňujú Boon a van der Klink (2002 in Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow, 2006), ktorí vnímajú kompetenciu ako užitočný termín, ktorý premostuje priepasť medzi edukáciou a požiadavkami zamestnania. White (1959 in Winterton, Delamare – Le Deist, Stringfellow, 2006) definuje kompetenciu ako osobnostnú charakteristiku spojenú s vynikajúcim výkonom a vysokou motiváciou. Je spojená s takými schopnosťami ako je sebauvedomenie, sebaregulácia a sociálne spôsobilosti.

Typológiu KSC sme si vybrali ako základnú tézu z dvoch dôvodov:

- ✓ rešpektuje vývinové charakteristiky pri rozvoji kompetenčného systému,
- ✓ reflektuje fakt, že sociálna (behaviorálna, postojová) kompetencia ako najvyššia forma žiadanej a očakávanej kvality, je založená

(knowledge), zručnosti (skills) a schopnosti (abilities – tento výraz je v slovenčine interpretovaný ako rozvíjaná (pre)dispozícia a je v protiklade s pojmom aptitude, ktorý je v slovenčine interpretovaný ako (pre)dispozícia k vývinu schopnosti). Tieto tri pojmy Bloom súhrnne označuje pojmom umenia (arts).

na kognitívnej konceptualizácii a následne na schopnosti aplikovať nadobudnuté poznatky v exekutívnom systéme osobnosti.

Typológia KSC bola aplikovaná v rôznych taxonómiách, ktoré boli určené na systematizáciu cieľov, resp. výsledkov vzdelávania. Viacero autorov a autoriek konfrontovalo spomínané taxonómie a vytvorilo prehľad o najpoužívanejších s ohľadom na ich obsah (samozrejme, taxonómií je viac a spomínané nevyčerpávajú ich zoznam). Známe sú porovnania Galla (1970) a Lewisovej (2007). Uvádzame ich v tabuľkách 3 a 4.

V oboch prehľadoch taxonómií môžeme vidieť jasné smerovanie k vyšším kognitívnym procesom, k schopnosti redefinovania (problému, situácie, kontextu), ústup od dichotomickej percepcie a myslenia, a dôraz na nadobúdanie autonómie človeka, ktorý má byť vzdelávaný (možno v tomto zmysle najmä vychovávaný). Odkazom taxonómií je najmä zvyšovanie komplexnosti a štruktúrovanosti psychických procesov. Je jedno, či sa týkajú informácií (deklaratívnych vedomostí), citov alebo manuálnych obratností.

Tabuľka 3 Prehľad taxonómií podľa Lewisovej

Teória	Kategórie taxonómií
	štruktúrovanosť jednoduché kognitívne schopnosti → komplexná kognitivita orientácia na edukátora orientácia na edukanta
Bloom	vedomosti - pochopenie - aplikácia - analýza - syntéza - hodnotenie
Sanders	pamäť - translácia - interpretácia - aplikácia - analýza - syntéza - hodnotenie
Aschner	pamäť - uvažovanie - hodnotenie - tvorivé myslenie
Carner	konkrétnosť - abstrakcia - tvorivosť
Pate, Bremer	konvergencia - divergencia

zdroj: Lewisová (2007); upravené

Tabuľka 4 Prehľad taxonómií podľa Galla

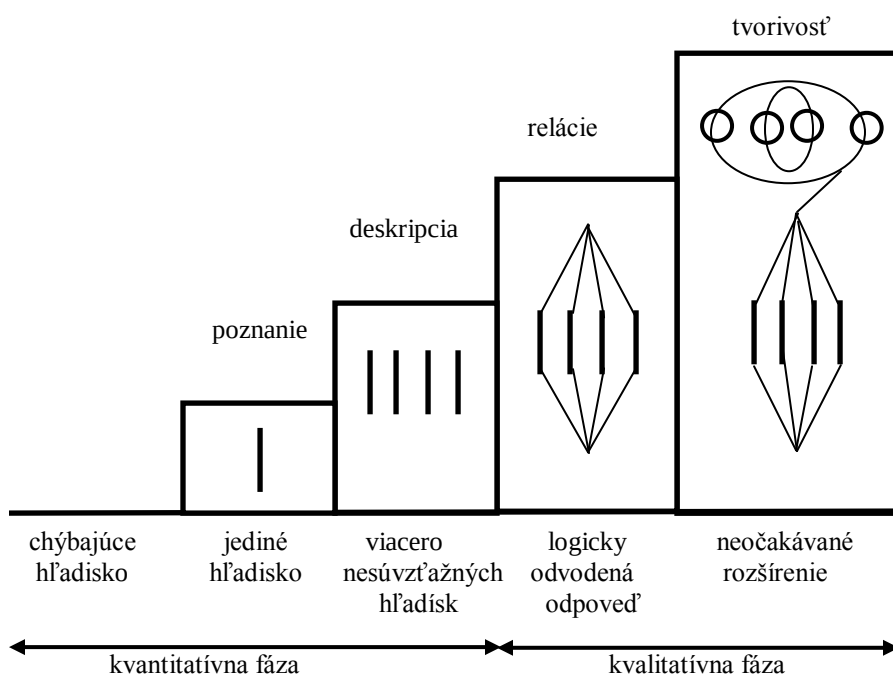
Teória	Kategórie taxonómií				
	vybavenie	analytické myslenie	tvorivé myslenie	evaluačné myslenie	iné atribúty teórie
Adams	pamäť	logické uvažovanie	---	hodnotenie	asociácia, klarifikácia, nulový bod
Aschner	pamäť	uvažovanie	tvorivé myslenie	hodnotenie	---
Bloom	vedomosti	analýza	syntéza	hodnotenie	chápanie, aplikácia
Carner	konkrétnosť	abstrakcia	tvorivosť	---	---
Clements	minulá skúsenosť	---	plánovanie	hodnotenie	súčasná skúsenosť, pravidlo, identifikácia, poradie, akceptácia, návrh
Guszak	rozpoznanie	vysvetlenie	domnienka	hodnotenie	translácia
Pate, Bremer	vybavenie jednej alebo viacerých položiek	koncepčná analýza	divergencia	---	determinanty schopností, demoštrácia schopností, príklady
Schreiber	vybavenie faktov, zostavenie ich sekvencie	porovnanie, hľadanie podporných faktov, vyvodenie záverov	premýšľanie o výsledkoch	identifikovanie hlavných častí, morálne hodnotenie, zohľadnenie osobnej skúsenosti, hodnotenie kvality zdrojov, hodnotenie adekvátnosti informácií	popis situácie, klarifikácia, definovanie otázok, odhaľovanie informácií

zdroj: Gall (1970); upravené

Tento odkaz je prítomný aj v najznámejšej taxonómii, primárne určenej na hodnotenie výsledkov vzdelávania, ktorá sa skrýva za akronymom SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) a ktorej autorom je Biggs (v pôvodnej podobe v spoluautorstve s Collinsom). **SOLO taxonómia** je určená na popis študentovho pochopenia predmetu alebo témy prostredníctvom päťúrovňového hodnotenia s narastajúcou komplexnosťou.

Zo vzťahov naznačených na obrázku 2 je čitateľné, že proces nadobúdania kompetencie je založený na postupnom oboznamovaní sa s informáciami a na ich štrukturácii, pričom je zohľadnená kvantitatívna aj kvalitatívna fáza práce s informáciami.

Obrázok 2 SOLO taxonómia



zdroj: Biggs, Tang (2007); upravené

Prácu študenta v jednotlivých úrovniach SOLO modelu môžeme vymedziť nasledovne (voľne podľa Biggs, Tang, 2007):

- *Preštruktúrálna úroveň (chýbajúce hľadisko)*. Na tejto úrovni študent nie je schopný dospieť ku korektnému riešeniu. Zameriava sa na irelevantné detaily, ktoré vedú k chybnéj interpretácii. Nevie pracovať v relevantnom rámci problému alebo diskusie.
- *Uništruktúrálna úroveň (jediné hľadisko)*. Študent pracujúci na tejto úrovni je schopný riešiť jednoduché algoritmické úlohy, resp. riešiť parciálnu časť komplexného problému. Problémový rámec a štruktúra informácií sú však stále slabé. Dogmaticky sa pridrižiava jediného riešenia, ktoré aplikuje na rôzne druhy úloh. Potrebné informácie vyhľadáva v literatúre len v obmedzenej miere. Výsledky vzdelávania môžeme charakterizovať nasledovnými slovesami: určí, rozpozná, vybaví si, zaznamená, poznamená, pomenuje.
- *Multištruktúrálna úroveň (viacero nesúvzťažných hľadísk)*. Študent vie riešiť problém pozostávajúci z viacerých častí, ktoré za sebou logicky nasledujú. Vypracovanie projektu, či riešenie otvorených úloh je limitované slabou štruktúraciou informácií. Študent si vyberá množstvo materiálu a väčšina z neho je zvolená vhodne. Zameriava sa na veľké množstvo faktov bez konceptuálneho vysvetlenia. Teoretické ošetrenie problému a závery z neho vyplývajúce sú na slabej úrovni. Výsledky vzdelávania môžeme charakterizovať nasledovnými slovesami: vysvetlí, definuje, zoradí, rieši, popíše, interpretuje.
- *Intermediálna (prechodná) úroveň (na obrázku 2 nie je a nefiguruje ani v oficiálnej konceptualizácii Biggsovej teórie)*. Študent vie riešiť problém pozostávajúci z viacerých častí správne, ale dopúšťa sa chýb. Riešenie projektov alebo otvorených úloh smeruje k vyššej štruktúrovanosti. Niektoré výsledky sú identifikované. Využitie materiálu je vhodné. Problémový rámec je limitovaný. Prezentácia výsledkov je obmedzovaná malým počtom alternatívnych pohľadov. Nové myšlienky chýbajú.
- *Relačná úroveň (logicky odvodená odpoveď)*. Študent na tejto úrovni vie elegantne riešiť komplexný problém založený na hodnotení premenných

alebo na testovaní hypotéz. Riešenie projektov a otvorených úloh je dobre štruktúrované. Problémový rámec je dobre definovaný. Študent využíva adekvátny materiál. Myšlienky vyjadruje jasne, obsah má logickú postupnosť. Vstup do problému a závery z neho vyplývajúce sú dobre štruktúrované, rovnako ako argumenty, na ktorých stojí spracovanie problému. Výsledky vzdelávania môžeme charakterizovať nasledovnými slovesami: aplikuje, vysvetlí, rozlíši, analyzuje, klasifikuje, porovnáva, sumarizuje, kategorizuje.

- *Úroveň rozvinutej abstrakcie (neočakávané rozšírenie).* Riešenie problému je za hranicou očakávanej odpovede. Vypracovanie projektu korešponduje s reálnym svetom zle definovaných problémov. Problémový rámec je jasný, vstupy a závery vyplývajúce z problému sú dobre štruktúrované. Študent využíva veľa relevantných zdrojov, sofistikovane analyzuje a inovatívne myslí. Výsledky vzdelávania môžeme charakterizovať nasledovnými slovesami: tvorí, syntetizuje, predpokladá, overuje, predikuje, teoretizuje, uvažuje.

Na prvý pohľad sa zdá, že SOLO je vhodnou metódou na definovanie vzdelávacích výsledkov vysokoškolskej edukácie. Je akceptovaná, prehľadná, odporúčaná, primárne vyvinutá metóda pre potreby hodnotenia výsledkov vzdelávania. Pracuje však len s kognitívnymi štruktúrami. To, čo v nej explicitne absentuje, je zohľadnenie afektívnych a (psycho)motorických výsledkov. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli z tejto teórie prebrať myšlienku zvyšovania štruktúracie systému (osobnosti, kognícií, kompetentnosti a pod.) a implementovali sme ju do Bloomovej taxonómie. Tá pôvodne nebola určená na hodnotenie výsledkov vzdelávania (hoci ciele vzdelávania môžeme považovať za prekursorov výsledkov), ale pokrýva všetky oblasti, ktoré môžu byť výsledkom vysokoškolského vzdelávania (bližšie Bloom (et al., 1956) a Krathwohl (et al., 1964)).

Bloom (et al., 1956) veril, že jeho taxonómia – známa ako **Bloomova taxonómia** – je viac než len merací nástroj. Veril, že môže slúžiť ako:

- bežný jazyk, ktorý by uľahčoval komunikáciu naprieč ľuďmi (edukátormi, doplnené autormi), obsahom predmetov a stupňami vzdelávania,
- základ určujúci jednotné smerovanie alebo kurikulum a špecifické významy širokých vzdelávacích cieľov korešpondujúcich s národnými, štátnymi a lokálnymi štandardami,
- prostriedok určujúci pravosť (opodstatnenosť) vzdelávacích cieľov, aktivít a hodnotení vo vzdelávacích jednotkách (predmetoch), moduloch a v kurikule,
- prehľad rozličných vzdelávacích možností.

Prvotná Bloomova taxonómia bola založená na štruktúre kognitívnej oblasti, ktorá pozostávala zo šiestich kategórií. Kategórie boli zoradené od jednoduchého ku komplexnému a od konkrétneho k abstraktnému. Pôvodná taxonómia teda predstavovala kumulatívnu hierarchiu, tzn. že dokonalosť v jednoduchšej kategórii bola prerekvizitou dokonalosti v ďalšej, komplexnejšej kategórii.

Štruktúra pôvodnej Bloomovej (et al., 1956) taxonómie kognitívnych cieľov vyzerala nasledovne:

1.0 Vedomosti

1.10 Vedomosti o špecifikách

1.11 Terminologické vedomosti

1.12 Vedomosti špecifických faktov

1.20 Vedomosti o metódach a prostriedkoch práce so špecifikami

1.21 Vedomosti o konvenciách

1.22 Vedomosti o trendoch a sekvenciách

1.23 Vedomosti o klasifikáciách a kategóriách

1.24 Vedomosti o kritériách

1.25 Vedomosti o metodológii

1.30 Vedomosti o univerzálnych princípoch a abstrakcii

1.31 Vedomosti o princípoch a generalizáciách

1.32 Vedomosti o teóriách a štruktúrach

2.0 Pochopenie

2.1 Translácia

2.2 Interpretácia

2.3 Extrapolácia

3.0 Aplikácia

4.0 Analýza

4.1 Analýza elementov

4.2 Analýza vzťahov

4.3 Analýza organizačných princípov

5.0 Syntéza

5.1 Produkcia jedinečnej komunikácie

5.2 Produkcia plánov alebo súborov operácií

5.3 Derivácie súborov abstraktných vzťahov

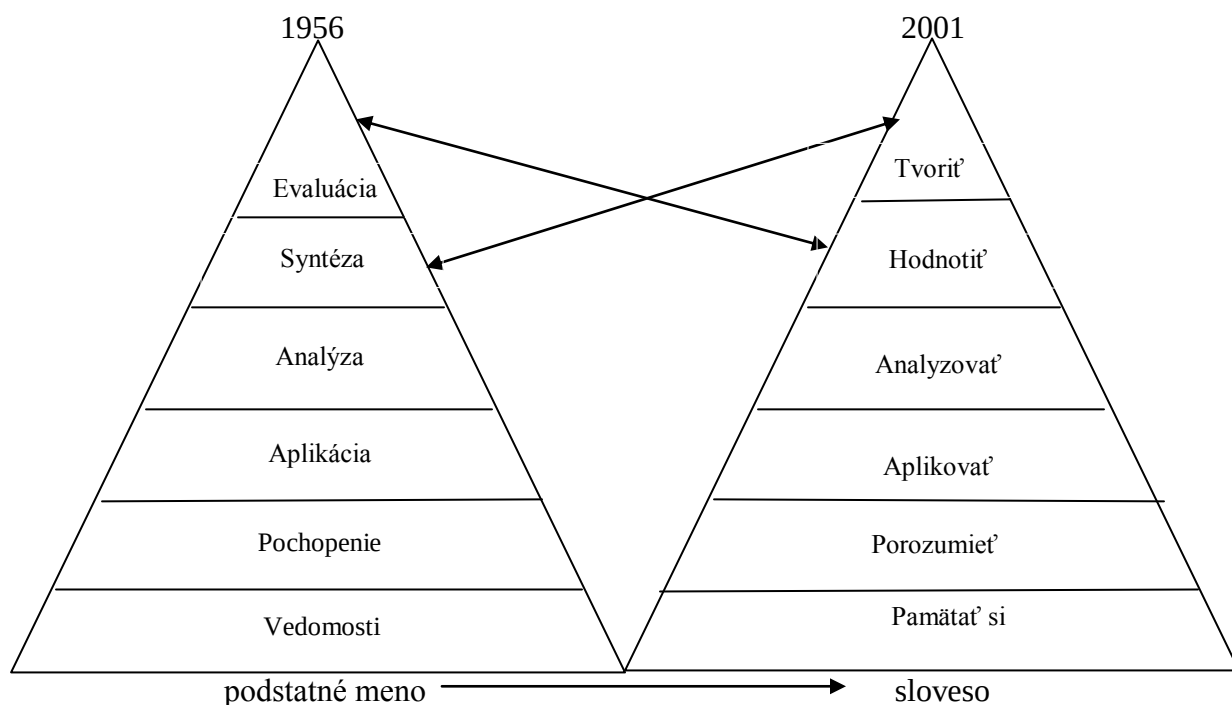
6.0 Evaluácia

6.1 Evaluácia v termínoch vnútornej evidencie

6.2 Evaluácia v termínoch vonkajších kritérií

Ako každá seriózna teória, aj Bloomova teória, reagovala na kritické hlasy a na začiatku 21. storočia dostala novú podobu, ktorá je známa pod skratkou RBT (Revised Bloom's Taxonomy). Anderson a Krathwohl (et al., 2001) prišli ešte v 90-tych rokoch 20-teho storočia s revíziou Bloomovej taxonómie, v ktorej stoja za povšimnutie tri významné zmeny. Prvou je výmena poradia posledných dvoch kategórií. Druhou je zmena popisu dimenzie kognitívnych procesov z podstatného mena na sloveso. A treťou je zmena jednodimenzionality modelu na dvojdimenzionalitu. Prvé dve zmeny sú znázornené na obrázku 3. Tretej zmene sa budeme venovať podrobnejšie v nasledujúcom texte.

Obrázok 3 Porovnanie BT a RBT*



*BT = Bloomova taxonómia; RBT = Revidovaná Blomova taxonómia

zdroj: Owen, 2006; upravené

Krathwohl (2002) uvádza, že v revidovanej taxonómii figuruje nová dimenzia *Vedomosti*² (prvá dimenzia), ktorá pozostáva zo štyroch hlavných kategórií:

- A. Faktické vedomosti (základné informácie, s ktorými sa študent musí oboznámiť)
- Aa. Terminologické vedomosti
- Ab. Vedomosti o špecifických detailoch a elementoch

² Z ďalšieho popisu je jasné, že vedomosť v tomto prípade nie je chápaná úzko, v pedagogickom zmysle ako súbor osvojených, pochopených a zapamätaných informácií a súvislostí medzi nimi, ale širšie v zmysle deklaratívno-exekutívnych poznatkov, resp. vedenia.

- B. Konceptuálne vedomosti (informácie o vzťahoch medzi elementami v rámci väčších štruktúr)
 - Ba. Vedomosti o klasifikáciách a kategóriách
 - Bb. Vedomosti o princípoch a generalizáciách
 - Bc. Vedomosti o teóriách, modeloch a štruktúrach
- C. Procedurálne vedomosti (informácie o postupoch, metódach, algoritmoch, použití zručností)
 - Ca. Vedomosti o subjektívne špecifických zručnostiach a algoritmoch
 - Cb. Vedomosti o subjektívne špecifických technikách a metódach
 - Cc. Vedomosti o kritériách určujúcich kedy použiť vhodnú procedúru
- D. Metakognitívne vedomosti³ (informácie o kogníciách, ale tiež o uvedomení si vlastných kognícií)
 - Da. Strategické vedomosti
 - Db. Vedomosti o kognitívnych úlohách zahŕňajúce vhodné kontextuálne a podmieňujúce vedomosti
 - Dc. Vedomosti o sebe (o vlastnom JA)

V prípade dimenzie *Kognitívnych procesov* (druhá dimenzia), ktorá vychádza z pôvodnej Bloomovej taxonómie, bol zachovaný počet šiestich kategórií, ale tri z nich boli premenované a poradie dvoch bolo vymenené (obrázok 3). Štruktúra dimenzie *Kognitívnych procesov* v revidovanej taxonómii teda vyzerá nasledovne (Krathwohl, 2002):

- 1.0 Pamätať si (ako schopnosť vybavenia si informácie z dlhodobej pamäte)
 - 1.1 Rozpoznať
 - 1.2 Spomenúť si
- 2.0 Porozumieť (ako schopnosť určiť význam správy – ústnej, písomnej alebo grafickej)
 - 2.1 Interpretovať
 - 2.2 Uviesť príklad
 - 2.3 Klasifikovať

³ Metakognitívne vedomosti boli ako koncept prevzaté z práce Flavella (1979).

- 2.4 Sumarizovať
- 2.5 Usudzovať
- 2.6 Porovnať
- 2.7 Vysvetliť
- 3.0 Aplikovať (ako schopnosť využiť konkrétny postup v danej situácii)
 - 3.1 Vykonať
 - 3.2 Realizovať
- 4.0 Analyzovať (ako schopnosť dekomponovať materiál na konštitučné časti a určiť, aký majú vzťah k ostatným častiam a k celku)
 - 4.1 Diferencovať
 - 4.2 Organizovať
 - 4.3 Atribuovať
- 5.0 Hodnotiť (ako schopnosť posudzovať na základe kritérií a štandardov)
 - 5.1 Kontrolovať
 - 5.2 Kritizovať
- 6.0 Tvoriť (ako schopnosť spájať časti a vytvárať nový koherentný celok alebo vyrobiť originálny produkt)
 - 6.1 Vyvíjať
 - 6.2 Plánovať
 - 6.3 Produkovať

Dvojdimenziálna revidovaná verzia sa odrazila aj v konštrukcii *Taxonomickej tabuľky* (Kratwohl, 2002), v ktorej dimenzia *Vedomostí* predstavuje vertikálnu os a dimenzia *Kognitívnych procesov* predstavuje horizontálnu os (tabuľka 5). Z toho vyplýva, že akýkoľvek cieľ vzdelávania (v našom prípade výsledok vzdelávania) môže byť umiestnený do jednej alebo viacerých buniek *Taxonomickej tabuľky*, ktoré sú priesečníkom stĺpcov a riadkov, (podobný princíp ako v programe Microsoft Excel).

Skúsime si klasifikáciu cieľov vzdelávania uviesť na jednoduchom príklade. Vzdelávacími cieľmi predmetu *Psychológia osobnosti* (tabuľka 6) môžu byť:

- cieľ 1: zapamätanie si základných teórií osobnosti,

- cieľ 2: klasifikácia teórií osobnosti podľa akceptovaných klasifikačných systémov,
- cieľ 3: vysvetlenie štruktúry a dynamiky osobnosti,
- cieľ 4: popis vlastnej osobnosti v súlade s individuálne preferovanou teóriou osobnosti.

Tabuľka 5 Taxonomická tabuľka Kognitívnych procesov

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti						
B. Konceptuálne vedomosti						
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

zdroj: Krathwohl (2002); upravené

Tabuľka 6 Příklad klasifikácie vzdelávacích cieľov pomocou Taxonomickej tabuľky

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	cieľ 1	cieľ 3	cieľ 3	cieľ 2	cieľ 4	
B. Konceptuálne vedomosti		cieľ 2		cieľ 3		cieľ 4
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						cieľ 4

Cieľ 1 súvisí s kognitívnym procesom pamätania si (kategória 1) a s faktickými vedomosťami (kategória A). Preto ho zaznačíme do bunky A1 (tabuľka 4).

Cieľ 2 súvisí s kognitívnym procesom porozumenie (kategória 2) a vedomosťami o teóriách (konceptoch, modeloch) osobnosti (kategória B), ale tiež s kognitívnym procesom analyzovať (kategória 4), ktorý je v dimenzii vedomostí založený na faktoch (kategória A). Preto ho zaznačíme do buniek A4 a B2 (tabuľka 4).

Cieľ 3 súvisí s porozumením faktov (bunka A2 tabuľky 4), s aplikovaním faktov (bunka A3 tabuľky 4) a s analyzovaním konceptov (teórií osobnosti) (bunka B4 tabuľky 4).

Cieľ 4 súvisí s hodnotením faktov (bunka A5 tabuľky 4), s produkciou osobného konceptu (bunka B6 tabuľky 4) a tvorením konceptu na základe poznania seba samého (bunka D6 tabuľky 4).

Či hovoríme o pôvodnej Bloomovej taxonómii, alebo o jej revidovanej verzii, obe nám môžu poslúžiť ku klasifikácii vzdelávacích cieľov, ale aj vzdelávacích štandardov (Krathwohl, 2002). Vzdelávací štandard sa skladá (pre potreby základných a stredných škôl) z dvoch častí: obsahový štandard a výkonový štandard (Štátny pedagogický ústav, 2012).

Obsahová časť vzdelávacieho štandardu určuje minimálny obsah vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách. Obsahovú časť tvorí učivo, ktoré je všetkými žiakmi osvojiteľné. Učivo je formulované v štyroch kategóriách: faktické poznatky, konceptuálne poznatky, procedurálne poznatky, metakognitívne poznatky (Štátny pedagogický ústav, 2012).

Výkonová časť je formulácia výkonov, ktorá určuje, na akej úrovni má žiak dané minimálne učivo ovládať a čo má vykonať. Výkonový štandard je formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov Jednotlivé úrovne výsledkov sú zamerané na kompetencie... rozvíjanie poznávacích schopností pamätať si, porozumieť ..., aplikovať, analyzovať, hodnotiť a ... tvoriť.

Je požiadavkou na výstup zo stupňa vzdelania a zároveň požiadavkou na vstup do ďalšieho stupňa vzdelania. Popisuje produkt výučby, nie proces (Štátny pedagogický ústav, 2012).

Na základe uvedeného možno pre úroveň vysokoškolského vzdelávania jednoznačne konštatovať:

- (1) Definovanie vzdelávacieho štandardu je definované nadradenou inštitúciou (MŠVVaŠ SR) len v prípade vzdelávacieho stupňa ISCED 0, 1, 2, 3.
- (2) Keďže vysoké školstvo nemá štátom definované vzdelávacie štandardy, definovanie vzdelávacieho štandardu v študijných programoch v európskom priestore najčastejšie vychádza z Bloomovej (revidovanej) taxonómie.
- (3) Bloomova taxonómia je vhodná aj pre definovanie výsledkov vzdelávania vysokých škôl, keďže výsledok nižšieho stupňa vzdelávania v súlade s prijatým Národným kvalifikačným rámcom SR (viac v kapitole 1.3) má byť vstupom vyššieho stupňa vzdelávania.

Odporúčame preto aplikovať revidovanú Bloomovu taxonómiu na výsledky vzdelávania. Rovnako dobre ako so vzdelávacími cieľmi (čo je účelom Bloomovej taxonómie) môžeme pracovať aj so vzdelávacími štandardami. Revidovaná Bloomova taxonómia pracuje s podstatnými menami (dimenzia Vedomostí) v štvrtom páde jednotného čísla a so slovesami v tretej osobe jednotného čísla (dimenzia Kognitívnych procesov). Vzdelávacie štandardy pozostávajúce z obsahovej a výkonovej zložky (popísané vyššie) by sme v prípade predmetu *Psychológia osobnosti* mohli definovať nasledovne:

- výsledok 1: študent si pamätá (výkon) základné teórie osobnosti (obsah),
- výsledok 2: študent analyzuje (výkon) naučené informácie o teóriách osobnosti (obsah) a klasifikuje (výkon) teórie osobnosti (obsah),
- výsledok 3: študent vysvetlí podstatu (výkon) teórií osobnosti (obsah), používa (výkon) dané informácie (obsah) a hodnotí ich adekvátnosť (výkon),

- výsledok 4: študent hodnotí (výkon) vlastnú osobnosť (obsah) na základe sebapoznania (obsah) a v súlade s individuálnymi preferenciami (obsah).

V súvislosti s takto definovanými výsledkami sa nám vynárajú tri otázky.

(1) Aké podstatné mená použiť pri definovaní obsahu? (2) Aké slovesá použiť pri definovaní obsahu? (3) Ako hodnotiť výsledky vzdelávania, v ktorých netvorí dominantnú časť kognitívne procesy?

Odpoveď na otázku jedna: Použitie podstatných mien je úplne v kompetencii vyučujúceho a v súlade s obsahom vzdelávania.

Odpoveď na otázku dva: Bloom (a jeho spolupracovníci, resp. nasledovníci) identifikovali slovesá vhodné na popis jednotlivých kategórií.

Odpoveď na otázku tri: Analogicky k taxonomickej tabuľke vytvorenej na základe revidovanej Bloomovej taxonómie sme vytvorili taxonomické tabuľky *Afektívnych procesov* (aplikovateľné pre experienciálne definované predmety) a *Psychomotorických procesov* (aplikovateľné napr. pre predmety telesnej výchovy), s ktorými operovala pôvodná Bloomova taxonómia a ktorým v revízii nebola venovaná pozornosť. Ich vzory sú uvedené v tabuľkách 7 a 8. Klasifikácia vzdelávacích cieľov, resp. výsledkov vzdelávania je rovnaká ako pri taxonomickej tabuľke *Kognitívnych procesov*.

Tabuľka 7 Taxonomická tabuľka Afektívnych procesov

Dimenzia vedomostí	Dimenzia Afektívnych procesov				
	1. Vnímať	2. Reagovať	3. Hodnotiť	4. Organizovať	5. Tvoriť
A. Faktické vedomosti					
B. Konceptuálne vedomosti					
C. Procedurálne vedomosti					
D. Metakognitívne vedomosti					

Tabuľka 8 Taxonomická tabuľka Psychomotorických procesov

Dimenzia vedomostí	Dimenzia Psychomotorických procesov					
	1. Pozorovať	2. Pripraviť sa	3. Imitovať	4. Manipulovať	5. Adaptovať	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti						
B. Konceptuálne vedomosti						
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

Vráťme sa ale späť k slovesám, ktoré sú vhodné na popis výkonu študenta podľa kategorizačných rámcov jednotlivých psychických (psychomotorických) procesov. Začneme dimenziou *Kognitívnych procesov*. Pracujeme so šiestimi kategóriami⁴, ktorých popis pomocou slovies je záväzne vymedzený v revidovanej Bloomovej taxonómii (Anderson, Krathwohl, 2001):

Pamätať si

Rozpoznať: identifikuje
 Spomenúť si: vybaví si

Porozumieť

Interpretovať: klarifikuje, parafrázuje, reprezentuje, preloží
 Uviesť príklad: ilustruje, dosadí
 Klasifikovať: kategorizuje, zaradí
 Sumarizovať: abstrahuje, generalizuje
 Usudzovať: odvodzuje, odhaduje, vkladá (slová)
 predpovedá

⁴ Upozorňujeme na to, že pomenovania kategórií a subkategórií (rovnako tiež slovesá) boli prekladané z anglického jazyka. Ich preklad a interpretácia sú preto širšie ako uvádzame.

Porovnať:	dáva do protikladu, páruje, rozdelí
Vysvetliť:	vytvorí (model)
<i>Aplikovať</i>	
Vykonať:	uskutoční
Realizovať:	použije
<i>Analyzovať</i>	
Diferencovať:	rozlíši, rozozná, sústreďí sa, vyberie
Organizovať:	nájde súvislosti, integruje, vysvetlí, rozloží, štruktúruje
Atribuovať:	demonštruje
<i>Hodnotiť</i>	
Kontrolovať:	koordinuje, určí, monitoruje, testuje
Kritizovať:	posudzuje
<i>Tvoriť</i>	
Vyvíjať:	predpokladá
Plánovať:	dizajnuje
Produkovať:	konštruje.

V prípade dimenzie *Afektívnych procesov* (tabuľka 7) a *Psychomotorických procesov* (tabuľka 8) sa opierame o pôvodné (nerevidované) zoznamy slovíes, pretože k reformulácii v tejto oblasti nedošlo. Považujeme však za dôležité rešpektovať dvojdimenzionalitu definovania vzdelávacích cieľov, resp. výsledkov vo všetkých oblastiach tak, ako ich vymedzil Bloom (et al., 1956): kognitívna, afektívna, psychomotorická. Samostatné vymedzenie dimenzie *Afektívnych procesov* a *Psychomotorických procesov* nepopiera fakt, že aj pri definovaní takto postavených výsledkov sú dôležité kognície. Ich charakter je však iný v porovnaní so „štandardnými“ deklaratívnymi vedomosťami obsahu prevažujúcich študijných predmetov akreditovaných študijných odborov.

Dimenziu *Afektívnych procesov* vymedzujeme v súlade s Krathwohlom (et al., 1964). Jej štruktúra vyzerá nasledovne:

1.0 Vnímať

- 1.1 Uvedomenie (štruktúra okolo seba a ich mentálna reprezentácia)
- 1.2 Vôľa vnímať (nevyhýbanie sa pôsobiacim stimulom)
- 1.3 Selektivita vnímania (diferenciácia osobne významných stimulov)

2.0 Reagovať

- 2.1 Prijatie (komunikačného partnera)
- 2.2 Vôľa reagovať (ako opak rezistencie)
- 2.3 Odmena (satisfakcia) za reagovanie

3.0 Hodnotiť

- 3.1 Prijatie (podobnosť ľudí)
- 3.2 Preferencia hodnoty (ako spájajúceho prvku)
- 3.3 Záväzok (spoľahlivosť vo vzťahu)

4.0 Organizovať

- 4.1 Konceptualizácia hodnoty (presvedčenie o jej osobnom význame)
- 4.2 Organizácia systému hodnôt (ako podpornej sústavy regulácie správania)

5.0 Tvoriť (v zmysle konzistentnej hodnotovej hierarchie)

- 5.1 Generalizovaný štandard (v zmysle otvorenosti ako protikladu rigidity)
- 5.2 Charakteristika (v zmysle životnej filozofie)

Pre účel popisu jednotlivých kategórií boli odporúčané nasledovné slovesá:

Vnímať: akceptuje, všíma si, rozvíja, rozpoznáva

Reagovať: dokončí, prispôsobí sa, spolupracuje, hovorí, preveruje, odpovedá, počúva

Hodnotiť: akceptuje, obraňuje, zasväčuje (sa), stará sa, hľadá

Organizovať: stanoví, rozlíši, ukáže, zoradí, organizuje, systematizuje, zvažuje

Tvoriť: internalizuje, overuje.

Dimenziu *Psychomotorických procesov* definujeme v súlade so Simpsonovou (1972). Jej pôvodná štruktúra vyzerá nasledovne (tabuľka 9):

Tabuľka 9 Simpsonovej taxonómia psychomotorickej oblasti

Kategória	Popis	Aktivita
1. Percepcia	uvedomenie	prijímanie informácií
2. Nastavenie	pripravenosť	mentálna, fyzická a emočná príprava
3. Odpoveď s pomocou	pokus	imitácia, pokus
4. Mechanizmus	základná zručnosť	správna odpoveď na stimul
5. Komplexná odpoveď	expertná zručnosť	vykonanie komplexného procesu
6. Adaptácia	adaptačná zručnosť	zmena odpovede v závislosti od meniacich sa podmienok
7. Pôvodnosť	kreativita	rozvoj nových odpovedí a aktivít

zdroj: Simpsonová (1972); upravené

Pre naše potreby sme pôvodnú Simpsonovej taxonómiu zredukovali a transformovali do slovesnej podoby (v súlade s revidovanou Bloomovou taxonómiou). Pri uvedených kategóriách, s ktorými budeme ďalej pracovať uvádzame aj odporúčané slovesá:

Pozorovať: rozpozná, rozlíši, dotkne sa, počuje, cíti

Pripraviť sa: pripraví sa, umiestni, usporiada

Imitovať: nasleduje, pokúša sa, napodobňuje, opakuje

Manipulovať: vykoná, urobí, dokončí, stvární, fixuje, ukáže, koordinuje

Adaptovať: prispôsobí, integruje, rieši

Tvoriť: formuluje, mení, dizajnuje, prekonáva.

Skúsme sa vrátiť na začiatok tejto kapitoly, k metodológii zvyšovania výkonu (tuning methodology). Zvyšovanie kvality (vysokoškolského) vzdelávania sme definovali ako cirkulárny proces (obrázok 1), ktorý je závislý od toho, či vieme identifikovať výsledky vzdelávania (odvodené z potrieb praxe a profilu absolventa), vytvoriť kvalitné kurikulum, zvoliť vhodné metódy

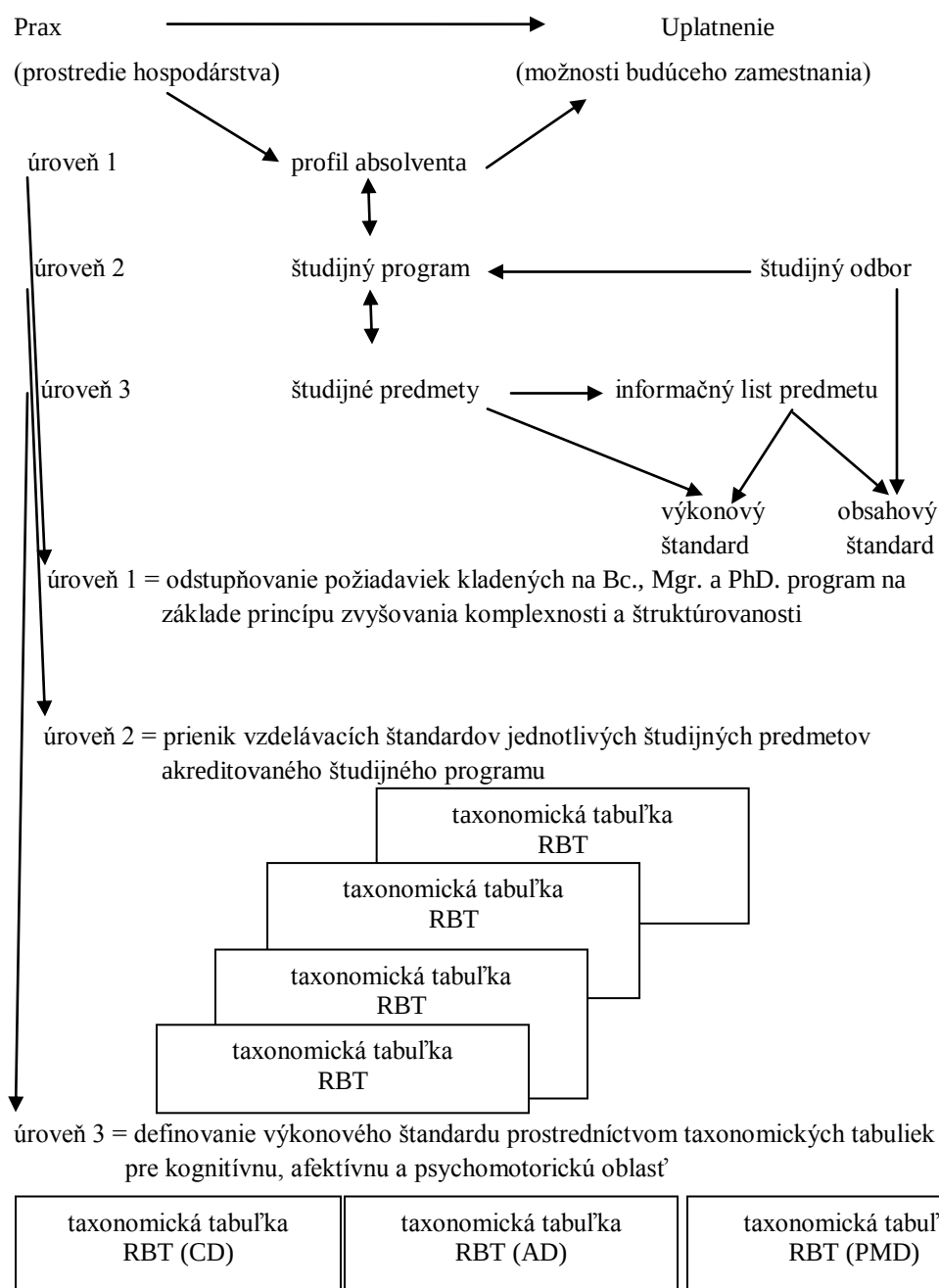
a formy vyučovania, zvoliť vhodné metódy hodnotenia a pracovať s kontinuálnou evaluáciou systému. Ako kľúčová sa javí požiadavka definovania výkonového štandardu, ktorý by reflektoval zamestnateľnosť budúcich absolventov v súlade s nadobudnutými kompetenciami. V nasledujúcich kapitolách sa budeme snažiť konkretizovať túto požiadavku pomocou metodologických odporúčaní. Na tomto mieste si predstavíme všeobecný model, pomocou ktorého je možné definovať výsledky vzdelávania a sekundárne zvyšovať kvalitu vzdelávania (obrázok 4).

Navrhovaný model definovania výsledkov vzdelávania (obrázok 4) vychádza z predpokladu, že vysokoškolské vzdelávanie vychádza z potrieb praxe, resp. z meniaceho sa prostredia národného hospodárstva. To primárne určuje, čo má byť predmetom vzdelávania, resp. čo musí absolvent konkrétneho študijného programu a stupňa vzdelávania zvládnuť, aby mal možnosť uplatniť sa na trhu práce.

Profil absolventa je teda v dynamickom vzťahu s pracovnými príležitosťami a pozíciami a spolu so študijným odborom, do ktorého študijný program spadá, určuje obsah vzdelávania.

Študijné predmety predstavujú najšpecifickejšiu časť vzdelávania, ktorá sa premieta do informačných listov predmetov. Predstavujú všeobecne záväzný dokument prístupný vzdelávajúcemu i vzdelávanému a komunikujú, pre koho je daný predmet určený, kto ho zabezpečuje, garantuje, aká je pracovná záťaž študenta, aký je spôsob hodnotenia a ukončenia predmetu, obsahový štandard a študijnú literatúru. To, čo v súčasných informačných listoch predmetov chýba, je definovanie výkonového štandardu, ktorý je na nižších stupňoch vzdelávania nevyhnutnosťou.

Obrázok 4 Model definovania výsledkov vzdelávania



Vysvetlivky: RBT = revidovaná Bloomova taxonómia; CD = kognitívna oblasť (cognitive domain); AD = afektívna oblasť (affective domain); PMD = psychomotorická oblasť (psychomotoric domain)

Ak by sme chceli definovať výsledky vzdelávania rešpektujúc vertikálny postup zdola nahor, vyzeralo by to nasledovne. Prvým krokom revízie súčasného systému vzdelávania by malo byť definovanie vzdelávacích štandardov na úrovni študijných predmetov prostredníctvom taxonomických tabuliek vychádzajúcich z revidovanej Bloomovej taxonómie (je akceptovaná aj na nižších stupňoch vzdelávania úroveň 3 na obrázku 4). Ďalším krokom by malo byť stanovenie prieniku jednotlivých taxonomických tabuliek v konkrétnom študijnom programe a vymedzenie, v čom sa taxonomické tabuľky predmetov prekrývajú (úroveň 2 na obrázku 4), z čoho vyplýva, že budeme schopní identifikovať, na čo je v študijnom programe kladený dôraz a či zohľadňuje príslušný stupeň vysokoškolského vzdelávania (úroveň 1 na obrázku 4)⁵. Všeobecný trend by mal byť taký, že bakalársky študijný program by mal byť postavený na predpoklade najnižšej schopnosti štruktúrovať informácie (vzdelávací obsah) a smerom k doktorandskému stupňu vysokoškolského štúdia by mali požiadavky kladené na štruktúrovanie informácií a tvorivosť narastať (v súlade so SOLO modelom).

Podobný náhľad na definovanie plánovaných výsledkov vzdelávania (intended learning outcomes, ILO) nájdeme v publikácii Biggsa a Tangovej (2007). ILO sú definované ako prehľady slúžiace popisu toho, čo a ako sa má študent učiť po expozičnej fáze vyučovania. Tieto prehľady môžeme vnímať na troch úrovniach (Biggs, Tang, 2007, str. 64). (1) Inštitucionálna úroveň vyjadruje, čo by mali byť schopní robiť absolventi univerzity. (2) Programová úroveň vyjadruje, čo by mali byť schopní robiť absolventi čiastkových študijných programov. (3) Predmetová úroveň vyjadruje, čo by mali byť schopní robiť študenti po absolvovaní konkrétneho predmetu. Tieto tri úrovne zodpovedajú úrovniam definovaným na obrázku 4.

⁵ Hoci na obrázku 4 pracujeme s označením úrovni 1,2,3 a takéto označenie môže evokovať nutnosť sukcesie, nie je tomu tak. Všetky úrovne vnímame ako paralelné a nie ako vertikálne usporiadané. Práca na jednej úrovni bez súčasného prihliadania na ostávajúce dve je vytrhnutá z kontextu a narúša koncipovanie výsledkov vzdelávania ako celku.

Nezodpovedanou otázkou však ostáva, ako má inštitúcia, ktorá poskytuje vzdelávanie, definovať interne konzistentný prístup k vzdelávaniu? Barrie (2004), v snahe odpovedať na túto otázku, navrhuje interaktívny model pozostávajúci z dvoch súborov vlastností. Prvým z nich je holistický súbor vlastností pozostávajúci:

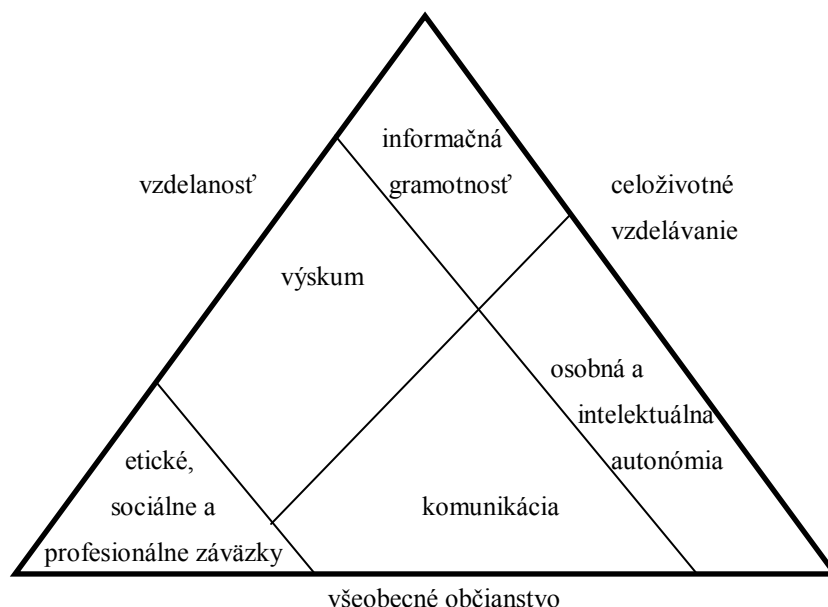
- zo vzdelanosti (scholarship) vo vzťahu k vedomostiam, kompetenciám a otvorenosti k otázkam (o neznámom)
- zo všeobecného občianstva (global citizenship) vo vzťahu k sociálnej zodpovednosti a záväzkom
- z celoživotného vzdelávania (lifelong learning) vo vzťahu k Ja (self) pripraveného na kontinuálne vzdelávanie, seba-reflexiu a vyrovnanie sa s problémami každodenného života.

Druhý súbor pozostáva podľa Barrieho (2004) z piatich parciálnych vlastností:

- výskum,
- informačná gramotnosť,
- osobná a intelektuálna autonómia,
- etické, sociálne a profesionálne záväzky,
- komunikačné spôsobilosti a vzťahy.

Vzťahy medzi týmito vlastnosťami (atribútmi) sú znázornené na obrázku 5. Barrieho koncept nás upozorňuje na to, že edukácia nie je len práca s deklaratívnymi informáciami, ale je tiež rozvíjanie túžby dozvedieť sa niečo nové, podpora komunikačnej a vzťahovej roviny ľudského bytia, získavanie nadhľadu nad poskytovanými informáciami, zameranie na morálny aspekt ľudského správania vo všetkých sférach ľudskej činnosti.

Obrázok 5 Vzťahy medzi dvoma súbormi vlastností absolventov štúdia

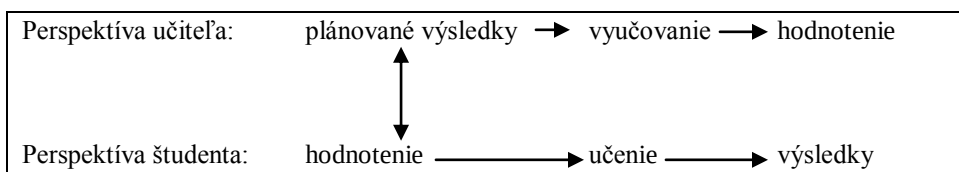


zdroj: Barrie (2004); upravené

Uvedomením si mnohotvárnosti možných výsledkov vysokoškolského vzdelávania sa musíme nevyhnutne dostať do fázy, v ktorej si budeme klásť otázky súvisiace so zvyšovaním kvality vzdelávania. Hodnotenie kvality vzdelávania, však je možné len vtedy ak akceptujeme perspektívy oboch zúčastnených strán - učiteľov i študentov. Biggs a Tangová (2007, str. 169) uvádzajú nasledovné vymedzenie učiteľských a študentských perspektív (obrázok 6). Z uvedeného vyplýva, že hodnotenie v rámci vzdelávacieho procesu prebieha v inej fáze u učiteľov a v inej u študentov. Študenti hodnotia úroveň svojich vedomostí, zručností a kompetencií na začiatku vzdelávania v konfrontácii s očakávanými výsledkami a učelia hodnotia na konci vzdelávania v konfrontácii s reálnymi výsledkami. Akceptujúc túto „tradíciu“, možno povedať, že ako kľúčová fáza vzdelávania sa javí začiatok vzdelávania, resp. stanovenie podmienok, v rámci ktorých možno dosiahnuť obojstranne kvalitné očakávané výsledky vzdelávania. Preto musí byť ako kategorický

imperatív vymedzený obsah a proces vzdelávania. Jednoducho povedané, aj učiteľovi aj študentom musí byť od začiatku jasné, k akému výsledku a akými prostriedkami je potrebné sa dopracovať k cieľu. Táto požiadavka obsahuje nutnosť definovania vzdelávacieho štandardu pozostávajúceho z obsahovej a výkonovej zložky.

Obrázok 6 Učiteľská a študentská perspektíva nazerania na hodnotenie



zdroj: Biggs, Tang (2007); upravené

2.2 Metódy a aktivity k dosahovaniu výsledkov vzdelávania

Tak ako sme popísali známe metodológie prístupu k výsledkom vzdelávania a ich formulovaniu, je v súlade s ESG nevyhnutné v súlade s definovanými výsledkami vzdelávania na úrovni študijných predmetov zaoberať sa aj relevantnými metódami a postupmi vo vyučovacom procese a procese učenia sa študentov smerujúcimi k ich dosiahnutiu.

Konzistentný univerzitný prístup je však len jednou stranou problému. Pre potreby učiteľskej práce je oveľa podstatnejšia otázka: „Ako mám stanovené očakávané výsledky vzdelávania dosiahnuť? Aké prostriedky mám na to použiť?“ Týmito otázkami sa dostávame k metódam vyučovania. Je jasné, že na to, aby naplnili vyššie vzdelávacie ciele, aby sme sa posunuli od získavania informácií k tvorivému procesu, nám nebudú postačovať „tradičné“ vyučovacie metódy ako výklad, diskusia či cvičenie. Existuje mnoho odporúčaní, ktoré sa zameriavajú na to, akú vyučovaciu metódu použiť, aby

sme dosiahli definovaný výsledok vzdelávania. My si predstavíme odporúčania Biggsa (1999), Kennedyho, Hylandovej, Ryanovej (2006) a Bournera (1997)⁶.

Tabuľka 10 Vyučovacie a učebné aktivity podľa Biggsa

Vyučovacie a učebné aktivity	Forma učenia
<i>Kontrolované učiteľom</i>	
prednáška	prijímanie obsahu
myslenie nahlas	demonštrácia
pýtanie sa	klarifikácia, hľadanie chýb
mnohokriteriálne triedenie	štruktúrovanie, predbežné
analýza konceptov	štruktúrovanie, prehľadové
konzultácie	elaborácia, klarifikácia
laboratórne cvičenia	aplikácia
exkurzia	skúsenostné učenie
seminár	prezentácia schopností
<i>Kontrolované študentmi</i>	
práca v skupine	riešenie problému, metakognícia
práca v dvojiciach	objasnenie rozdielov, aplikácia
vyučovanie študentmi	rozlíšenie role vyučujúceho a vyučovaného
spontánna spolupráca	nadhľad, vhlád
<i>Kontrolované sebou</i>	
všeobecné študijné spôsobilosti	sebariadenie
obsahové študijné spôsobilosti	práca s informáciami
metakognitívne spôsobilosti	nezávislosť a sebamonitoring

zdroj: Biggs, 1999; upravené

Biggs (1999, str. 68) píše o vyučovacích a učebných aktivitách (teaching / learning activities TLA) a popisuje cieľ, ktorý sledujú. Nazýva ho formou učenia. Pri TLA rozlišuje aktivity, ktoré sú kontrolované učiteľom (teacher-

⁶ Z obsahu citovaných koncepcií je zjavné, že autori a autorky používajú pod pojmom metódy aj formy a prostriedky, resp. didaktické pomôcky, ktoré na Slovensku v pedagogike striktné rozlišujeme.

controlled), ročníkom / skupinou študentov (peer-controlled) a jednotlivcom / študentom (self-controlled). Tabuľka 10 sumarizuje prehľad Biggsom (1999) odporúčaných aktivít, z ktorých je vhodné si vybrať vzhľadom na kognitívne procesy, ktoré chceme rozvíjať.

Tabuľka 11 Vyučovacie a učebné aktivity podľa Kennedyho, Hylandovej, Ryanovej

Výsledky vzdelávania		Vyučovacie a učebné metódy
Kognitívne ↑ ↓ Afektívne ↑ ↓ Psychomotorické Pamätať si Porozumieť Aplikovať Analyzovať Hodnotiť Tvoriť Vnímať Reagovať Hodnotiť Organizovať Tvoriť Pozorovať Pripraviť sa Imitovať Manipulovať Adaptovať Tvoriť		Prednášky Konzultácie Diskusie Laboratórne cvičenia Klinické cvičenia Skupinová práca Seminár Prezentácia

zdroj: Kennedy, Hylandová, Ryanová (2006); upravené

Kennedy, Hylandová, Ryanová (2006, str. 22) akceptujú Biggsovu terminológiu, menujú relatívne malý počet vyučovacích a učebných metód (tabuľka 11). Dôležitým bodom, na ktorý upozorňujú vo svojej práci však je, že na dosiahnutie očakávaných výsledkov vzdelávania je (vo väčšine prípadov) potrebné zvoliť viacero metód.

Bournerova klasifikácia (1997, str. 347) vyučovacích a učebných metód nie je založená na rozvíjaní kognitívnych procesov podľa revidovanej Bloomovej taxonómie. Je viac zameraná na metódy rozvíjania tvorivosti, resp. metakognícií. Prináša však prehľad základných metód (tabuľka 12), ktoré sú podľa autora (Bourner, 1997) vhodné pri dosahovaní cieľov, resp. výsledkov vzdelávania.

Z dosiaľ uvedeného je zrejmé, že vyučovacích a učebných metód je veľa a mnohé z nich je možné aplikovať pri dosahovaní rôznych cieľov, resp. výsledkov vzdelávania. Preto v tabuľke 13 navrhujeme rámcové odporúčania pre použitie vyučovacích metód vzhľadom na cieľ a rozvíjanú oblasť. Uvedomujeme si, že odporúčanie nemá všeobecnú platnosť. Slúži skôr prvotnému zorientovaniu sa. Výber metódy je vždy závislý od obsahu predmetu, definovaného očakávaného výsledku, osobných preferencií učiteľa, potrieb študentov, hodinovej dotácie predmetu, kreditovej záťaže atď.

Tabuľka 12 Základné vyučovacie a učebné metódy dosahovania výsledkov vzdelávania podľa Bournera

		Cieľ					
		rozširovanie vedomostí	rozvíjanie schopnosti aplikovať	testovanie myšlienok a dokazovanie	produkovanie nových myšlienok	facilitácia osobnostného rozvoja	rozvíjanie plánovania a riadenia učenia
10 základných metód	1	prednáška	prípadové štúdie	semináre	výskumný projekt	spätná väzba	učebné dohody
	2	aktuálne učebnice	praktické cvičenia	supervízie	workshop	aktívne učenie	projekty
	3	čítanky	skúsenostné učenie	prezentácie	skupinová práca	učebné dohody	aktívne učenie
	4	príručky	projekty	písomné práce	aktívne učenie	hranie rolí	workshop
	5	host'ujúce prednášky	demoštrovanie	spätná väzba o napísanej práci	horizontálne myslenie	skúsenostné učenie	mentorovanie
	6	cvičenia	skupinová práca	prehľad literatúry	brainstorming	učebné protokoly	nezávislé štúdium
	7	použitie knižničných zdrojov	simulácie	test	mapovanie mysle	výcvik	reflektujúce dokumenty
	8	samoštúdium	riešenie problému	kritické hodnotenie	kreatívna vizualizácia	reflektujúce dokumenty	dizertácie
	9	študijné materiály	diskusia	hodnotenie spolužiakmi	relaxačné techniky	sebahodnotenie	pracovný pobyt
	10	internet	písomná práca	sebahodnotenie	riešenie problému	profilácia	rozvoj portfólia

zdroj: Bournier, 1997; upravené

Tabuľka 13 Najčastejšie používané metódy vo vzťahu k dimenziám revidovanej Bloomovej taxonómie

KD	Proces	Pamätať si	Porozumieť	Aplikovať	Analyzovať	Hodnotiť	Tvoriť
	Cieľ	získanie informácií	upevnenie informácií	systematizácia vedomostí	dekomponovanie	reflexia	produkcia
AD	Proces	Vnímať		Reagovať	Hodnotiť	Organizovať	Tvoriť
	Cieľ	uvedenie		prepojenie	reflexia	harmomizácia	produkcia
PMD	Proces	Pozorovať	Pripraviť sa	Imitovať	Manipulovať	Adaptovať	Tvoriť
	Cieľ	uvedenie	systematizácia	inštruovanie (sa)	prevedenie	harmomizácia	produkcia
Prevažujúca organizačná forma		Prednáška		Seminár, cvičenie			
Metóda	Výklad	X	X				
	Príkladovanie	X	X	X			
	Modelovanie	X	X	X			
	Kazuistika	X	X	X			
	Simulácia	X	X	X			
	Nácvik		X	X	X		
	Výmena rolí			X	X		
	Aktívne sociálne učenie			X	X	X	
	Projektovanie			X	X	X	X
	Riešenie problému			X	X	X	X
	Spätná väzba			X	X	X	X
	Mentoring			X	X	X	X
	Konzultácie			X	X	X	X

Vysvetlivky: KD = kognitívna dimenzia; AD = afektívna dimenzia; PMD = psychomotorická dimenzia

2.3 Výsledky vzdelávania na úrovni študijných programov

Implementácia výsledkov vzdelávania na úroveň študijných programov sa primárne spája s definovaním **profilu absolventa**. Pri definovaní profilu absolventa sa primárne odvolávame na definované kompetencie viazané na uplatnenie absolventa na trhu práce (register kompetencií – odborných vedomostí, zručností a všeobecných spôsobilostí pre štandard kategórie/podkategórie príslušnej kvalifikácie), z ktorých odvodzujeme potrebné atribúty budúcich absolventov a kľúčové výsledky vzdelávania študijných predmetov tvoriacich jadro opisu daného študijného programu. Definovanie *profilu absolventa* nie je konečnou fázou tvorby študijného programu, ale „cyklickou“ procedúrou. Začneme ho definovať v počiatku primárne v nadväznosti už na spomínané štandardy príslušnej kvalifikácie a povolania, na výkon ktorej sa študent vzdelávaním profesijne pripravuje, a vraciame sa k nemu pri analýze prieniku vytvorených obsahových a výkonových štandardov jednotlivých študijných predmetov reflektujúcich požiadavky opisu daného študijného odboru.

Pri koncipovaní profilu absolventa (tabuľka 14) zohľadňujeme **KSC koncepciu** (knowledge – skill – competence), ktorá obsahuje informácie o vedomostiach, zručnostiach a kompetenciách absolventov (uvedená koncepcia KSC je aplikovaná aj na úrovni NKR ako aj v NSP). Rovnako by profil absolventa mal obsahovať informácie o možnostiach uplatnenia na trhu práce.

Snaha o definovanie výsledkov vzdelávania podľa jednotnej metodológie vychádzajúcej z konkrétnych teórií so sebou nesie aj perspektívu úpravy dokumentov, týkajúcich sa výsledkov vzdelávania v súlade s navrhovanou metodológiou. Tieto úpravy sa týkajú profilu absolventa, informačných listov predmetov, dodatku k diplomu, ale tiež všetkých „informačných miest“ a dokumentov, v ktorých sú zverejnené výsledky vzdelávania. Informačné listy predmetov v publikácii viažeme na kapitolu 2.4, v ktorej približujeme optimálnu implementáciu výsledkov vzdelávania na úrovni študijných predmetov. Uvedomujeme si však limity možnej úpravy a zásahov do dokumentov ako sú Dodatok k diplomu, či Informačný list predmetu v kontexte nadinštitucionálnych

rámcov viazaných na prijatú legislatívu MŠVVaŠ – napríklad na úrovni Vyhlášky o kreditovom systéme štúdia alebo usmernení Akreditačnej komisie a podobne.

Vo všeobecnej rovine profil absolventa predstavuje kľúčovú, verejne dostupnú informáciu. Má viacero funkcií.

(1) Reflektuje potreby praxe, resp. je odvodený z požiadaviek potenciálnych zamestnávateľov.

(2) Reprezentuje parciálne edukačné výsledky konkrétnych študijných predmetov akreditovaného študijného programu.

(3) Rámcovo informuje potenciálnych uchádzačov o obsahu vzdelávania a o jeho výsledkoch. Je teda záväznou informáciou pri tvorbe kurikula daného študijného programu, je v kontinuálnej interakcii s cyklickým procesom evaluácie vzdelávania, implicitne odkazuje na metódy vzdelávania a hodnotenia študentov.

Profil absolventa je východiskom i cieľovým bodom tvorby a „nastavenia“ realizácie študijného programu. V počiatočnej fáze vzdelávania hovorí o tom, čo má byť dosiahnuté a v záverečnej fáze hovorí, či to, čo malo byť dosiahnuté, aj bolo dosiahnuté a v akej miere. Preto by sa profil absolventa mal pri optimalizácii študijných programov premietnuť aj do dokumentu s názvom **Dodatok k diplomu**.

Tabuľka 14 Nevyhnutné súčasti štruktúry profilu absolventa

Profil absolventa	
1	Výsledky vzdelávania:
1.1	Vedomosti:
1.2	Zručnosti:
1.3	Kompetencie:
2	Možnosti uplatnenia:

Tabuľka 15 Optimalizácia bodu 4 Dodatku k diplomu z aspektu výsledkov vzdelávania

4	Informácia o obsahu štúdia a dosiahnutých výsledkoch:
4.1	Forma štúdia:
4.2	Výsledky vzdelávania:
4.2.1	Vedomosti:
4.2.2	Zručnosti:
4.2.3	Kompetencie:
4.3	Možnosti uplatnenia:
4.4	Zoznam absolvovaných predmetov, hodnotenie a počet získaných kreditov:
4.7	Klasifikačná stupnica:
4.8	Celkové hodnotenie štúdia:

Optimálny proces tvorby výsledkov vzdelávania na úrovni študijného programu reflektuje nasledovný algoritmus:

Krok 1: Identifikácia očakávaných výsledkov vzdelávania z pohľadu kategórie kvalifikácie (prax, zamestnávateľ, opis povolania) a s ohľadom na očakávané výsledky vzdelávania kladené NKR pre jednotlivé stupne vysokoškolského vzdelávania.

Krok 2: Prvá úroveň tvorby profilu absolventa – vytvárame profil absolventa primárne s ohľadom na atribúty absolventa odvodené v kroku 1, pričom z pohľadu metodologického prístupu k opisu očakávaných výsledkov využívame taxonómiu KSC (vedomosti – zručnosti - kompetencie).

Krok 3: Identifikácia a formulovanie výsledkov vzdelávania na úrovni jednotlivých študijných predmetov študijného programu – tvoríme výkonový štandard popísaný pre kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť v prepojení na obsahový štandard, dosahovanie a meranie výsledkov vzdelávania, pričom z pohľadu

formulácie očakávaných výsledkov vzdelávania v jednotlivých študijných predmetoch využívame Bloomovu revidovanú taxonómiu.

Krok 4: Definovanie prieniku vzdelávacích štandardov jednotlivých študijných predmetov príslušného študijného programu – výsledkom procesu je tvorba jadra študijného programu s využitím taxonómie KSC a doplnenie už vytvoreného profilu absolventa o kľúčové výsledky vzdelávania identifikované v prieniku vzdelávacích štandardov jednotlivých predmetov (druhá úroveň tvorby profilu absolventa).

Krok 5: Definovanie výsledkov vzdelávania na úrovni študijného programu v prepojení na identifikované jadro študijného programu a s ním spojené výsledky vzdelávania a v našich podmienkach i s ohľadom na ich vymedzenie v opise študijného odboru – taxonómia KSC (vedomosti - zručnosti – kompetencie).

2.4 Výsledky vzdelávania na úrovni študijných predmetov

Implementácia výsledkov vzdelávania do úrovne študijných predmetov sa primárne spája s ich definovaním na úrovni Informačného listu predmetu študijného programu. Vzor Informačného listu predmetu je viazaný na Vyhlášku MŠVVaŠ o kreditovom systéme štúdia, preto naše pohľady uvedené v ďalšej časti textu sú víziou k optimalizácii Informačných listov predmetov a môžu poslúžiť ako návrh pre tvorcov noviel vyhlášky, či vzorov informačných listov.

Skladba študijných predmetov v rámci študijného programu vychádza z opisu študijného odboru (podrobne jednotlivé opisy na <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>). Implementácia výsledkov vzdelávania do úrovne študijných predmetov primárne vychádza z Bloomovej revidovanej taxonómie, ktorú sme podrobne popísali v kapitole 2.1.

Pri koncipovaní informačného listu predmetu študijného programu musíme zohľadniť:

1. kreditovú záťaž študenta, hodnotením počtom kreditov,
2. hodinovú dotáciu predmetu,

3. formu výučby,
4. spôsob ukončenia predmetu.

(1) Kreditová záťaž predstavuje množstvo práce, ktoré musí vynaložiť priemerný študent na to, aby úspešne absolvoval študijný predmet. Ak vychádzame z toho, že 1 kredit predstavuje 30 hodín práce, potom kreditové zaťaženie študenta počas jedného semestra, resp. akademického roka, predstavuje 30, resp. 60 kreditov. Po prepočítaní na odpracované hodiny to predstavuje rovnakú pracovnú záťaž, ako keby bol študent zamestnaný. Z toho vyplýva, že by mal denne podať výkon, ktorý je porovnateľný so 7,5 až 9,5 hodinami práce v zamestnaní.

Predmet hodnotený 2 kreditmi teda bude od študenta vyžadovať výkon rovnajúci sa 60 hodinám práce. Ak navštívi prednášky, ktoré predstavujú povedzme 2 hodiny 12 týždňov prednáškového obdobia, potom jeho výkon počas prednáškového obdobia bude 24 hodín (ak nebude zaťažovaný ďalšou aktivitou). To znamená, že počas skúškového obdobia by sa mal pripravovať 36 hodín, t.j. približne 5 dní na daný predmet.

Predmet hodnotený 7 kreditmi bude od študenta vyžadovať 210 hodín práce. Pri 2 hodinách prednášky a 2 hodinách seminárov počas prednáškového obdobia to predstavuje približne 48 práce. Ak si k tomuto výkonu pripočítame čas nevyhnutný na prípravu seminárnej práce (v ideálnom prípade rovnaký ako čas určený spolu na prednášky a semináre, t.j. 48 hodín), potom počas prednáškového obdobia študent podá výkon rovný 96 hodinám. V skúškovom období mu teda ostáva 114 hodín prípravy, t.j. 12-14 dní sústavnej práce.

(2) a (3) Hodinová dotácia a forma. Hodinová dotácia sa vyjadruje pomerom prednáškových a seminárnych hodín predstavujúcich formu výučby predmetu, t.j. v podobe x/y.

Číslo 1/0 vyjadruje, že každý týždeň prednáškového obdobia by mal študent podľa študijného programu absolvovať jednu hodinu prednášky náležiacej predmetu, na ktorý je prihlásený. Cieľom predmetu s takto definovanou hodinovou dotáciou môže byť teda len nadobúdanie vedomostí, resp. osvojenie si pojmov.

Číslo 0/4 vyjadruje, že každý týždeň prednáškového obdobia by mal študent podľa študijného programu absolvovať štyri hodiny semináru náležiacého predmetu, na ktorý je prihlásený. Cieľom predmetu s takto definovanou hodinovou dotáciou môže byť posilnenie skúseností študenta, povedzme s dôrazom na afektívne alebo psychomotorické obsahy vzdelávania. Dominujúcou je oblasť aplikácie a schopnosti implementovať nadobudnuté vedomosti.

Číslo 2/2 vyjadruje, že každý týždeň prednáškového obdobia by mal študent podľa študijného poriadku absolvovať dve hodiny prednášky a dve hodiny semináru, náležiacim predmetu, na ktorý je prihlásený. V predmete s takto definovanou hodinovou dotáciou, by okrem osvojovania vedomostí malo byť cieľom aj rozvíjanie procesuálnej stránky kognitívnych procesov, t.j. schopnosti analyzovať, syntetizovať, komparovať, konfrontovať, abstrahovať, atď., resp. tvoriť.

(4) Spôsob ukončenia predmetu. Predmet študijného programu môže byť ukončený absolvovaním predmetu, priebežným hodnotením počas prednáškového obdobia a skúškou.

Absolvovanie predmetu sa týka predmetov, ktoré nie sú hodnotené známkou. Vyučujúci potvrdí získanie príslušnej kreditovej hodnoty za absolvovanie daného predmetu skratkou ABS v poslednom týždni prednáškového obdobia. Pre tento typ ukončenia študijného predmetu nie je potrebná jeho ďalšia príprava v skúškovom období.

Priebežné hodnotenie je hodnotením čiastkových výkonov študenta počas prednáškového obdobia. Celkové hodnotenie by teda malo pozostávať z viacerých parciálnych hodnotení, ktoré vyjadria výkon študenta. Udeľovanie priebežného hodnotenia sa finalizuje posledný týždeň prednáškového obdobia a nevyžaduje ďalšiu prípravu študenta v prednáškovom období.

Skúška je hodnotením študenta, resp. jeho prípravy počas skúškového obdobia. Jej forma (písomná, ústna, kombinovaná) by mala byť uvedená v informačnom liste predmetu. Rozsah a obsah skúšky by mal zohľadňovať kreditové hodnotenie predmetu.

Tabuľka 16 Informačný list predmetu študijného programu

Informačný list predmetu		
Kód:	Názov:	
Študijný program:		
Garantuje:	Zabezpečuje:	
Obdobie štúdia predmetu: Ročník: Semester:	Forma výučby:	Počet kreditov:
	Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách): Týždenný: Za obdobie štúdia:	
Podmieňujúce predmety:		
Spôsob hodnotenia a ukončenia predmetu: Priebežné hodnotenie: Záverečné hodnotenie:		
Všeobecný cieľ predmetu:		
Vzdelávací štandard	Obsahový štandard:	
	Výkonový štandard (výsledky vzdelávania):	
Metódy dosiahnutia výsledkov vzdelávania:		
Literatúra:		
Jazyk, v ktorom sa predmet vyučuje:		Podpis garanta a dátum poslednej úpravy listu:

3 Najčastejšie kladené otázky pri implementácii výsledkov vzdelávania do študijných programov a študijných predmetov

1. Čo je výsledok vzdelávania?

Všeobecne akceptovanou definíciou je nasledovná: „Výsledky vzdelávania sú prehľadom toho, čo má podľa očakávaní študent (žiak, edukant) vedieť, čomu má rozumieť a čo je schopný preukázať po ukončení procesu vzdelávania.“

Definícií výsledkov vzdelávania je množstvo. To v čom sa zhodujú, je poznanie, pochopenie a aplikovanie informácií po ukončení procesu vzdelávania.

2. Aký je rozdiel medzi cieľom a výsledkom vzdelávania?

Definícia výsledku vzdelávania je uvedená v odpovedi na otázku 1.

Cieľ vzdelávania môžeme definovať ako prehľad učiteľovho zámeru. To znamená, že vyjadruje jednu zo špecifických oblastí, ktorú učiteľ zamýšľa naplniť v procese vzdelávania.

Na prvý pohľad sa môže zdať, že hovoríme o tom istom výstupe. Týka sa totiž toho, čo máme dosiahnuť, resp. toho, čo očakávame, že dosiahneme v procese vzdelávania.

Rozdiel môžeme vnímať až po uvedení pôvodnej anglickej terminológie. Tá hovorí, že:

- „the objective (the goal) is a statement of teaching intention“ (cieľ je prehľadom učiteľského zámeru) „and belongs to teacher-centered approach“ (a patrí do učiteľom centrovaneho prístupu)
- „learning outcome is statement of what a learner is expected to ...“ (výsledok vzdelávania je očakávaním toho, čo má študent...) „and belongs to outcomes-based approach“ (a patrí do prístupu zameraného na výsledky).

To znamená, že operujeme s dvoma prístupmi. Jeden, zameraný na učiteľa, je založený na subjektivite vzdelávajúceho a nemusí mať priamy vzťah s potrebami študentov a praxe.

Druhý, zameraný na výsledky, vychádza z potrieb praxe a definovania kompetencií, ktoré budúci absolventi budú potrebovať pri výkone svojho povolania a až následne dáva priestor pre vlastné spracovanie učiteľom.

3. *V čom spočíva výhoda výsledkov vzdelávania (learning outcomes)?*

Výhodami výsledkov vzdelávania sú:

- jasný prehľad toho, čo má študent dosiahnuť, aby bol úspešný,
- presnosť,
- jednoduchšie definovanie v porovnaní s cieľmi vzdelávania,
- transparentnosť (viac v stati 1.6)

4. *Čo je vedomosť?*

Vedomosti sú konkrétne prejavy abstraktnej inteligencie vo vzťahu k sociálnemu kontextu. Zahŕňajú teórie, koncepty, skryté poznatky. Spadajú do kognitívnej kompetencie. Ich obsahom sú deklaratívne poznatky.

5. *Čo je zručnosť?*

Zručnosti sú psychomotorické atribúty výkonu, medzi ktoré patrí napríklad zameranie pozornosti a dobrá percepcia, rýchlosť a presnosť výkonu, dobrý muskulárny výkon, orientácia na cieľ, dobrá organizácia správania, automatizácia. Spadajú do funkcionálnej kompetencie.

6. *Čo je kompetencia?*

Zo sémantického hľadiska nazeráme na kompetencie ako na kombináciu vedomostí a zručností s dôrazom na ich uplatnenie pri plnení úloh či riešení problémov. Kompetenciu môžeme vnímať ako užitočný termín, ktorý premost'uje priepasť medzi edukáciou a požiadavkami zamestnania, ale tiež ako osobnostnú charakteristiku spojenú s vynikajúcim výkonom a vysokou motiváciou. Je spojená aj s takými charakteristikami osobnosti ako je sebauvedomenie, sebaregulácia a sociálne spôsobilosti.

7. Čo je metakognícia?

Metakognícia je vo všeobecnosti uvedomenie si, alebo poznanie svojich vlastných kognícií (poznávacích procesov a ich fungovania). Patria sem informácie o uplatňovaných stratégiách, o vhodných podmienkach a kontexte riešených úloh a informácie o sebe samom / samej, o vlastnom Ja, resp. identite.

Informácie o stratégiách sa týkajú učebných stratégií, myslenia a riešenia problémov a sú aplikovateľné generalizovane vo všetkých akademických disciplínach. Patria sem stratégie uplatňované pri zapamätávaní si učebného materiálu, abstrahovaní významu textu, pochopení počutého alebo videného. Takže ide o stratégie spracovania a organizácie informácií v podobe jednoduchých algoritmov alebo zložitých heuristik.

Informácie o úlohách majú vzdelávajúcemu sa pomôcť odpovedať na otázky: „čo?“, „ako?“, „kedy?“ a „kde?“ sa učiť. Ide teda o stratégie uplatňované pri riešení kognitívnych úloh, ktoré by mali zohľadňovať sociálny kontext, konvencie a kultúrne normy.

Sebapoznanie predstavuje informácie o sebe samom / samej, o svojej sile alebo slabosti. Týka sa uvedomenia si rozsahu a kvality informácií, ktoré sú obsahom poznania (viem alebo neviem dosť informácií na to, aby som absolvoval skúšku), ale tiež motivačných presvedčení, ako sú napríklad sebaúčinnosť, atribúcie (výborná známka alebo iba absolvovanie predmetu), subjektívne posúdenie hodnoty riešenej úlohy.

8. Čo je vzdelávací štandard?

Vzdelávací štandard je formulovaný výstup a zdôvodnené zaradenie obsahu vzdelávania. Je to štruktúrovaný popis spôsobilostí, ktorými má študent disponovať. Skladá sa z obsahového a výkonového štandardu.

9. Čo je obsahový štandard?

Obsahová časť vzdelávacieho štandardu určuje minimálny obsah vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania. Obsahovú časť tvorí učivo,

ktoré je všetkými študentmi osvojiteľné. Učivo je formulované v štyroch kategóriách: faktické poznatky, konceptuálne poznatky, procedurálne poznatky, metakognitívne poznatky.

10. Čo je výkonový štandard?

Výkonová časť je formulácia výkonov, ktorá určuje, na akej úrovni má študent dané minimálne učivo ovládať a čo má vykonať. Výkonový štandard je formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov (v našom prípade výsledkov vzdelávania) Jednotlivé úrovne výsledkov sú zamerané na kompetencie... rozvíjanie poznávacích schopností pamätať si, porozumieť ..., aplikovať, analyzovať, hodnotiť a ... tvoriť. Je požiadavkou na výstup zo stupňa vzdelania a zároveň požiadavkou na vstup do ďalšieho stupňa vzdelania. Popisuje produkt výučby, nie proces.

11. Čo je taxonomická tabuľka?

Taxonomická tabuľka je pomôcka pre definovanie výsledkov vzdelávania. Reflektuje revidovanú Bloomovu taxonomiu. Pozostáva z dvoch dimenzií: dimenzia Vedomostí a dimenzia Kognitívnych procesov. V originálnej verzii má nasledovnú podobu:

Tabuľka 17 Dimenzia kognitívnych procesov

	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti						
B. Konceptuálne vedomosti						
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

12. Pokrýva taxonomická tabuľka, s ohľadom na výsledky vzdelávania, všetky oblasti vzdelávania?

Je univerzálne aplikovateľná?

Ak by sme ostali pri revidovanej Bloomovej taxonómii, nutne by sme sa museli vysporiadať s problémom, ktorý spočíva v zameranosti na kognitívnu oblasť. Ten nevyhnutne implikuje, že nie vo všetkých študijných predmetoch študijných programov by bolo možné definovať výsledky vzdelávania pomocou tejto pomôcky. Niektoré predmety sú totiž zamerané na rozvoj emocionality, resp. psychomotoriky. Preto sme po vzore taxonomickej tabuľky vychádzajúcej z revidovanej Bloomovej taxonómie vytvorili taxonomické tabuľky reflektujúce pôvodné Bloomove myšlienky o nutnosti rozvíjať okrem kognitívnych procesov aj afektívne a psychomotorické. Zachovali sme dvojdimenzionalitu, ktorá bola uplatnená v taxonomickej tabuľke pre kognitívne procesy, pretože rozvíjanie afektívnych aj psychomotorických procesov nie je možné bez určitej vedomostnej základne.

Tabuľka 18 Dimenzia afektívnych procesov

	Dimenzia afektívnych procesov				
	1. Vnímať	2. Reagovať	3. Hodnotiť	4. Organizovať	5. Tvoriť
A. Faktické vedomosti					
B. Konceptuálne vedomosti					
C. Procedurálne vedomosti					
D. Metakognitívne vedomosti					

Tabuľka 19 Dimenzia psychomotorických procesov

	Dimenzia psychomotorických procesov					
	1. Pozorovať	2. Pripraviť sa	3. Imitovať	4. Manipulovať	5. Adaptovať	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti						
B. Konceptuálne vedomosti						
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

Taxonomické tabuľky uvedené v odpovediach na otázky 10 a 11 by mali spĺňať atribút univerzálnosti a výsledky vzdelávania všetkých študijných predmetov by mali byť definovateľné podľa nich.

13. Ako vyplňať taxonomickú tabuľku?

Pracujeme s podstatnými menami (dimenzia Vedomostí) v štvrtom páde jednotného čísla a so slovesami v tretej osobe jednotného čísla (dimenzia Kognitívnych procesov, resp. Afektívnych, resp. Psychomotorických procesov). Vzdelávacie štandardy (koncipované ako výsledky vzdelávania) pozostávajú z obsahovej a výkonovej zložky.

Pri definovaní výsledkov vzdelávania je nevyhnutné používať vhodné slovesá (odporúčania sú v texte publikácie) ako reprezentantov výkonu a podstatné mená ako reprezentantov obsahu (závislé od charakteru študijného odboru).

Príkladom by mohli byť nasledovné výsledky vzdelávania (predmet *Psychológia osobnosti*):

výsledok 1: študent si pamätá (výkon) základné teórie osobnosti (obsah) (bunka A1),

výsledok 2: študent analyzuje (výkon) naučené informácie o teóriách osobnosti (obsah) (bunka A4) a klasifikuje (výkon) teórie osobnosti (obsah) (bunka B2).

Ako vyplýva z uvedeného príkladu nižšie, výsledkov vzdelávania môže byť viac ako jeden a môžu reflektovať rôzne úrovne vedomostí a kognitívnych (afektívnych, psychomotorických) procesov. Logicky sa teda môžeme pýtať na ďalšiu otázku č.14.

Tabuľka 20 Ukážka taxonomickej tabuľky predmetu Psychológia osobnosti

	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	výsledok 1			výsledok 2		
B. Konceptuálne vedomosti		výsledok 2				
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

14. Aký je optimálny počet výstupov vzdelávania pre konkrétny študijný predmet?

Pri predmetoch s nízkou hodinovou dotáciou (napr. 1/0) a nízkou kreditovou záťažou (napr. 1-2 kredity) môžu byť definované jeden - dva výsledky vzdelávania (všeobecne definovaným napr. takto: študent si pamätá a rozumie faktom a teóriám).

Pri predmetoch s vysokou hodinovou dotáciou (napr. 2/2) a vysokou kreditovou záťažou (napr. 6-7 kreditov) odporúčame maximálne 7 výsledkov vzdelávania (všeobecne definovaných napr. takto: študent vysvetlí podstatu teórií, aplikuje osvojené poznatky a kriticky hodnotí fakty, na základe sebapoznania a v súlade s individuálnymi preferenciami hodnotí vlastné kompetencie).

15. Je potrebné vyplniť všetky polia taxonomickej tabuľky?

Z odpovedí na otázky 12 a 13 vyplýva, že to nie je potrebné. Existuje 24 hypoteticky obsaditeľných polí taxonomickej tabuľky (od bunky A1 po bunku D6). Výsledok vzdelávania môže sýtiť viac ako jednu bunku taxonomickej

tabuľky. Takže teoretická možnosť obsadenia všetkých buniek existuje. Prakticky však existuje len malý počet predmetov, pri definovaní ktorých obsadíme všetky bunky taxonomickej tabuľky.

16. *Ako vytvoriť profil absolventa?*

Pri definovaní profilu absolventa sa primárne odvolávame na potreby praxe, z ktorých odvodzujeme potrebné atribúty budúcich absolventov a výsledky vzdelávania študijných predmetov študijného programu.

Pri koncipovaní profilu absolventa zohľadňujeme KSC (knowledge / vedomosti – skills / zručnosti – competences / kompetencie) koncepciu, tzn. že obsahuje informácie o vedomostiach, zručnostiach a kompetenciách absolventov. Rovnako by profil absolventa mal obsahovať informácie o možnostiach uplatnenia na trhu práce.

17. *Ako vytvoriť informačný list predmetu?*

Po revízii cieľov študijných predmetov, resp. po koncipovaní výsledkov vzdelávania, je nutná úprava obsahu informačného listu predmetu. V tabuľke 13 sú obsiahnuté všetky významné zmeny pozostávajúce z:

- novej položky „Metódy dosahovania výsledkov vzdelávania“,
- zmeny položky „Cieľ predmetu“ na „Všeobecný cieľ predmetu“,
- komplexnej zmeny položky „Stručná osnova predmetu“ na „Vzdelávací štandard“, ktorý je ďalej rozdelený na „Obsahový štandard“ a „Výkonový štandard“.

Upozorňujeme na to, že pri koncipovaní informačného listu predmetu študijného programu musíme zohľadniť: kreditovú záťaž, hodinovú dotáciu predmetu, formu, spôsob ukončenia predmetu.

18. *Čo predstavuje jadro študijného programu z aspektu výsledkov vzdelávania?*

Jadro študijného programu z aspektu výsledkov vzdelávania predstavuje prienik výsledkov vzdelávania povinných predmetov. Ak sa chceme k tomuto prieniku dopracovať, využijeme taxonomické tabuľky a v nich definované výsledky

vzdelávania. Postupujeme tak, že „prekryjeme“ taxonomické tabuľky a identifikujeme výsledky vzdelávania, ktoré sú spoločné, resp. rozdielne.

Príklad by mohol vyzerat' nasledovne:

Predpokladajme, že korpusové predmety bakalárskeho študijného programu Psychológia v kombinácii sú Všeobecná psychológia, Ontogenetická psychológia, Sociálna psychológia.

Ku každej disciplíne máme vytvorenú taxonomickú tabuľku (pre kognitívne procesy) a definované výsledky vzdelávania vychádzajú z charakteru vedomostí a uplatnených kognitívnych procesov.

Tieto taxonomické tabuľky môžeme „poukladať na seba“ a zistíme, na aký druh vedomostí je kladený dôraz a aké kognitívne procesy majú študenti uplatniť.

Zistíme, že v našom zjednodušenom príklade je dôraz kladený na fakty, koncepcie a procedúry, metakognície nie sú rozvíjané vôbec. Z kognitívnych procesov je dôraz kladený na pamätanie, pochopenie a aplikáciu. Analýze je venovaný menší priestor a kognitívne procesy hodnotenia a tvorivosti nie sú zastúpené vôbec. Tieto výsledky vzdelávania predstavujú jadro študijného programu.

Tabuľka 21 Ukážka taxonomickej tabuľky predmetu Všeobecná psychológia

	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	výsledok 1			výsledok 2		
B. Konceptuálne vedomosti		výsledok 2	výsledok 3			
C. Procedurálne vedomosti		výsledok 3				
D. Metakognitívne vedomosti						

Tabuľka 22 Ukážka taxonomickej tabuľky predmetu Ontogenetická psychológia

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	výsledok 1		výsledok 2			
B. Konceptuálne vedomosti		výsledok 2		výsledok 3		
C. Procedurálne vedomosti			výsledok 3			
D. Metakognitívne vedomosti						

Tabuľka 23 Ukážka taxonomickej tabuľky predmetu Sociálna psychológia

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	výsledok 1	výsledok 2				
B. Konceptuálne vedomosti		výsledok 2	výsledok 3			
C. Procedurálne vedomosti			výsledok 3			
D. Metakognitívne vedomosti						

19. Na čo klásť dôraz pri tvorbe bakalárskeho študijného programu?

Najvšeobecnejším trendom uplatňovaným pri definovaní výsledkov vzdelávania by malo byť zvyšovanie komplexnosti a štruktúrovanosti psychických (psychomotorických) procesov. Je preto nevyhnutné, aby sme so zvyšovaním stupňa štúdia zvyšovali aj stupeň náročnosti vyjadrený posunom od faktov k metakogníciám a od простého pamätania si k tvorivosti.

V bakalárskom študijnom programe bude postačovať, aby sme výsledky vzdelávania koncipovali v taxonomickej tabuľke skôr vľavo hore, tzn. že dôraz

má byť kladený najmä na pamätanie, pochopenie a aplikovanie faktov, konceptov a procedúr. Samozrejme, ide o rámcové vymedzenie. Definovanie výsledkov vzdelávania (ak je v súlade s profilom absolventa) je plne v kompetencii učiteľa, ktorý definuje vzdelávací štandard predmetu. Spomínané vymedzenie by mohlo zhruba pokrývať túto oblasť taxonomických tabuliek:

Tabuľka 24 Prienik výsledkov vzdelávania korpusových predmetov bakalárskeho študijného programu

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti						
B. Konceptuálne vedomosti						
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

20. Na čo klásť dôraz pri tvorbe magisterského študijného programu?

(Pozri aj odpoveď na otázku 18)

V magisterskom študijnom programe predpokladáme existenciu určitého stupňa vedomostí a ich pochopenia. Preto by sme sa pri koncipovaní takéhoto študijného programu mali sústreďovať na aplikačný rozmer, schopnosť kriticky a realisticky hodnotiť, prípadne tvoriť. Je tiež vhodné, aby sme oblasť vedomostí začali posúvať smerom k metakogníciám. Spomínané vymedzenie by mohlo zhruba pokrývať túto oblasť taxonomických tabuliek:

Tabuľka 25 Prienik výsledkov vzdelávania korpusových predmetov magisterského študijného programu

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti						
B. Konceptuálne vedomosti						
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

21. Na čo klásť dôraz pri tvorbe doktorandského študijného programu?

(Pozri aj odpoveď na otázku 18 a 19)

V doktorandskom študijnom programe sa chceme sústreďovať na rozvoj najvyšších kognitívnych procesov v zmysle tvorivého procesu práce s informáciami, stratégiami, sebaútvárania a pod. Preto by výsledky vzdelávania mali byť koncipované v taxonomickej tabuľke skôr vpravo dole. Spomínané vymedzenie by mohlo zhruba pokrývať túto oblasť taxonomických tabuliek:

Tabuľka 26 Prienik výsledkov vzdelávania korpusových predmetov doktorandského študijného programu

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti						
B. Konceptuálne vedomosti						
C. Procedurálne vedomosti						
D. Metakognitívne vedomosti						

22. *Aké metódy použiť pri dosahovaní výsledkov vzdelávania?*

V publikácii sa odvolávame na viacero autorov, ktorí odporúčajú vyučovacie a učebné metódy (tabuľka 8, 9, 10). Ich problémom však je, že nerozlišujú metódy, formy, didaktické pomôcky, a všetko je zahrnuté pod jeden pojem – metódy. Preto v tabuľke 11 vymedzujeme rámcové použitie metód vhodných na dosahovanie výsledkov vzdelávania vo vzťahu k dimenziám revidovanej Bloomovej taxonómie. Ich počet a použitie nie je vyčerpávajúce a netreba ich chápať ako absolútne. Ide skôr o návod, ako sa zorientovať v oblasti odporúčaných metód.

23. *Aký je algoritmus (rámcový postup) definovania a implementácie definovaných očakávaných výsledkov vzdelávania do študijného programu?*

Krok 1: Identifikácia očakávaných výsledkov vzdelávania z pohľadu kategórie kvalifikácie (prax, zamestnávateľ, opis povolania) a s ohľadom na očakávané výsledky vzdelávania kladené NKR pre jednotlivé stupne vysokoškolského vzdelávania.

Krok 2: Profil absolventa – vytvárame profil absolventa primárne s ohľadom na atribúty absolventa odvodené v kroku 1- taxonómia KSC (vedomosti – zručnosti - kompetencie).

Krok 3: Študijný predmet – definujeme výsledky vzdelávania v jednotlivých študijných predmetoch študijného programu (výkonový štandard popísaný pre kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť v prepojení na obsahový štandard a dosahovanie výsledkov vzdelávania) – Bloomova revidovaná taxonómia

Krok 4: Definovanie prieniku vzdelávacích štandardov jednotlivých študijných predmetov príslušného študijného programu – tvorba jadra študijného programu – taxonómia KSC a doplnenie už vytvoreného profilu absolventa o kľúčové výsledky vzdelávania identifikované v prieniku vzdelávacích štandardov jednotlivých predmetov.

Krok 5: Študijný program - definovanie výsledkov vzdelávania na úrovni študijného programu v prepojení na ich definovanie v opise študijného odboru – taxonómia KSC (vedomosti - zručnosti – kompetencie).

3.1 Ukážka implementácie výsledkov vzdelávania do študijného programu a študijných predmetov

V tejto kapitole uvádzame konkrétne ukážky taxonomických tabuliek k predmetom študijných programov, informačné listy týchto predmetov a profily absolventov, ktoré nemajú ambíciu byť záväzné pre vybrané predmety a programy, sú len fiktívnou ukážkou slúžiacou ako model pre implementáciu výsledkov vzdelávania na úrovni študijných predmetov a študijného programu.

Chceme upozorniť na niekoľko bodov, ktoré ako dúfame, povedú k tomu, že sa vyhneme možným dezinterpretáciám:

- Definovanie *obsahového štandardu* musí byť v súlade so študijným odborom a v súlade s definovanými štandardmi pre príslušnú kvalifikáciu.
- Po definovaní *obsahového štandardu* je možné definovanie výkonového štandardu (výsledkov vzdelávania) pomocou *taxonomických tabuliek* (zasa v súlade s potrebami praxe a trhu).
- Tvorba *informačného listu* predmetu a jeho taxonomickej tabuľky je teda súbežný proces.
- Definovanie *profilu absolventa* nie je konečnou fázou tvorby študijného programu, ale „cyklickou“ procedúrou. Začneme ho definovať v počiatku primárne v nadväznosti na definované kompetencie viazané na uplatnenie absolventa na trhu práce (register kompetencií – odborných vedomostí, zručností a všeobecných spôsobilostí pre štandard kategórie/podkategórie príslušnej kvalifikácie) a vraciame sa k nemu pri analýze prieniku vytvorených obsahových a výkonových štandardov jednotlivých študijných predmetov reflektujúcich požiadavky opisu daného študijného odboru.

Ukážky, ktoré prezentujeme, sa týkajú bakalárskeho aj magisterského štúdia. Jeden predmet je vypracovaný pre magisterské štúdium a dva predmety sú vypracované pre bakalárske štúdium. Dôvodom zaradenia dvoch predmetov bakalárskeho štúdia je (1) snaha upozorniť na to, že definovanie predmetu mimo stanoveného rámca nie je nevyhnutne chybné, že (2) rozvíjanie metakognícií je možné a prípustné aj v bakalárskom štúdiu a že (3) existuje množstvo predmetov z oblasti sociálnych služieb, sociálnej práce, pedagogiky, telesnej výchovy, psychológie, etiky, telesnej výchovy a športu a pod., ktorých výsledkom nemá byť primárne rozvíjanie kognitívnych procesov, ale afektívnych alebo psychomotorických procesov, pre ktoré sme vytvorili špecifické taxonomické tabuľky pomáhajúce pri definovaní výsledkov vzdelávania, resp. výkonového štandardu študijného predmetu.

Dva predmety bakalárskeho štúdia rozlišujeme ako „štandardné“ a „neštandardné“. „Štandardnosť“ pritom chápeme v duchu odpovede číslo 19 v kapitole 3, tzn. s dôrazom na fakty, koncepty, procedúry a s dôrazom na kognitívne procesy, špeciálne pamätania si, porozumenia a aplikovania.

Tabuľka 27 Ukážka taxonomickej tabuľky „štandardného“ študijného predmetu bakalárskeho štúdia

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	VV1			VV4		
B. Konceptuálne vedomosti	VV1	VV2	VV3	VV4	VV5	
C. Procedurálne vedomosti			VV3			
D. Metakognitívne vedomosti						

Tabuľka 28 Ukážka informačného listu „štandardného“ študijného predmetu bakalárskeho štúdia

Informačný list predmetu		
Kód:	Názov: Psychológia osobnosti	
Študijný program: Učiteľstvo akademických predmetov Psychológia v kombinácii		
Garantuje:	Zabezpečuje:	
Obdobie štúdia predmetu: Ročník: druhý Semester: letný	Forma výučby: prednáška, seminár	Počet kreditov: 6
	Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách):	
	Týždenný: 2/2 Za obdobie štúdia: 48 hodín	
Podmieňujúce predmety: Všeobecná psychológia, Ontogenetická psychológia, Sociálna psychológia		
Spôsob hodnotenia a ukončenia predmetu:		
Priebežné hodnotenie: aktívna tvorivá práca na seminárnych hodinách, min. 80% účasť na seminároch, zvládnutie odbornej stránky a formálnej úpravy seminárnej práce.		
Záverečné hodnotenie: skúška - písomný test s dôrazom na vedomosti z povinnej literatúry a schopnosť aplikovať vedomosti do práce učiteľa v kontexte opísaných výsledkov vzdelávania.		
Všeobecný cieľ predmetu: Poznanie základných štrukturálnych prvkov osobnosti a dynamických vzťahov medzi nimi. Poznanie teórií osobnosti a ich hodnotenie vzhľadom na kontext učiteľskej práce.		
Vzdelávací štandard	Obsahový štandard:	
	1. Psychológia osobnosti – definovanie a základné pojmy 2. Biologická a socio-kultúrna determinácia osobnosti 3. Štruktúra osobnosti I 4. Štruktúra osobnosti II 5. Dynamika osobnosti 6. Teórie osobnosti: psychoanalytické 7. Teórie osobnosti: interpersonálne 8. Teórie osobnosti: behavioristické 9. Teórie osobnosti: humanistické 10. Teórie osobnosti: existencialistické 11. Teórie osobnosti: faktorovo-analytické 12. Teórie osobnosti: konštitučné	
	Výkonový štandard (výsledky vzdelávania):	
	1. Študent pozná štrukturálne prvky osobnosti a ich dynamický charakter. 2. Študent klasifikuje teórie osobnosti. 3. Študent aplikuje vedomosti o teóriách osobnosti pri riešení problému. 4. Študent vysvetlí podstatu teórií osobnosti. 5. Študent hodnotí uplatniteľnosť teórií osobnosti.	
	Metódy dosiahnutia výsledkov vzdelávania: výklad, exemplifikácia, modelovanie	
Literatúra:		
Říčan, P. (2010). Psychologie osobnosti. Obor v pohybu. Praha: Grada. Drapela, V.J. (2005). Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál. Hall, C.S., Lindzey, G. (1999). Psychológia osobnosti. Bratislava: SPN. Nakonečný, M. (2009). Psychologie osobnosti. Praha: Academia. Ruisel, I. (2008). Osobnosť a poznávanie. Bratislava: Ikar. Vágnerová, M. (2010). Psychologie osobnosti. Praha: Karolínium. Odborná časopisecká literatúra		

Jazyk, v ktorom sa predmet vyučuje: slovenský	Podpis garanta a dátum poslednej úpravy listu:
---	---

Taxonomická tabuľka predmetu bakalárskeho štúdia bola ilustratívne vypracovaná pre študijný predmet *Psychológia osobnosti*. Z troch možných typov taxonomických tabuliek (pre kognitívne, afektívne alebo psychomotorické procesy) sme si vybrali taxonomickú tabuľku pre kognitívne procesy, pretože tie sú jadrom študijného predmetu.

Psychológia osobnosti je študijný predmet, ktorý by sme mohli označiť ako „štandardný“, pretože je zameraný najmä na fakty, koncepty a procedúry a kognitívne procesy umiestnené v ľavej časti taxonomickej tabuľky pre kognitívne procesy (hoci niektoré výsledky vzdelávania sa týkajú aj vyšších kognitívnych procesov).

Definovali sme päť výsledkov vzdelávania (ich počet je v súlade s odporúčaniami pre predmet s relatívne vysokou kreditovou dotáciou): Študent (1) pozná štruktúrne prvky osobnosti a ich dynamický charakter, (2) klasifikuje teórie osobnosti, (3) aplikuje vedomosti o teóriách osobnosti pri riešení problému, (4) vysvetlí podstatu teórií osobnosti, (5) hodnotí uplatniteľnosť teórií osobnosti. Zaradenie výsledkov vzdelávania je uvedené v taxonomickej tabuľke 27.

Výsledky vzdelávania sa premietnu do obsahu informačného listu predmetu v časti *Vzdelávací štandard*, resp. *Výkonový štandard* (uvedené v tabuľke 28).

Taxonomická tabuľka predmetu bakalárskeho štúdia bola ilustratívne vypracovaná aj pre „neštandardný“ študijný predmet *Sociálno-psychologický výcvik*. *Sociálno-psychologický výcvik* nepatrí k štandardným predmetom bakalárskeho študijného programu v tom zmysle, že nie je primárne zameraný na pamätanie a porozumenie faktom, konceptom, procedúram. Je skôr zameraný na metakognície a organizáciu psychických procesov v zmysle sebariadania a sebariadania vo vzťahoch. Takéto zameranie je/ by malo byť skôr typické pre magisterské alebo doktorandské študijné programy. Zvolený predmet teda nie úplne spadá do vymedzeného rámca

bakalárskych študijných programov, pretože jeho cieľom nie je primárne rozvíjanie kognitívnych procesov, ale svojím obsahom patrí do taxonómie afektívnych procesov. Je teda ukážkou predmetov, ktoré sú zamerané na rozvíjanie iných ako kognitívnych procesov – afektívnych alebo psychomotorických.

Tabuľka 29 Ukážka taxonomickej tabuľky „neštandardného“ študijného predmetu bakalárskeho štúdia

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia afektívnych procesov				
	1. Vnímať	2. Reagovať	3. Hodnotiť	4. Organizovať	5. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	VV1			VV1	
B. Konceptuálne vedomosti					
C. Procedurálne vedomosti		VV3			
D. Metakognitívne vedomosti	VV2		VV2		

Z troch možných typov taxonomických tabuliek (pre kognitívne, afektívne alebo psychomotorické procesy) sme si vybrali taxonomickú tabuľku pre afektívne procesy, pretože tie sú jadrom študijného predmetu.

Definovali sme tri výsledky vzdelávania (ich počet je postačujúci vzhľadom na kreditovú dotáciu predmetu): Študent (1) stanoví efektívne pravidlá skupinovej práce, rozlíši a systematizuje podmienky otvorenej komunikácie v skupine, (2) akceptuje a identifikuje vlastné emócie, vlastnosti a zážitky, diferencuje ich a pracuje s nimi, (3) efektívne vstupuje do interakcie s inými, využíva techniky aktívneho počúvania a reagovania.

Zaradenie výsledkov vzdelávania je uvedené v taxonomickej tabuľke 29.

Výsledky vzdelávania sa premietnu do obsahu informačného listu predmetu v časti *Vzdelávací štandard*, resp. *Výkonový štandard* (uvedené nižšie v tabuľke 30).

Tabuľka 30 Ukážka informačného listu k „neštandardnému“ študijnému predmetu bakalárskeho štúdia

Informačný list predmetu			
Kód:	Názov: Sociálno-psychologický výcvik		
Študijný program: Učiteľstvo akademických predmetov Psychológia v kombinácii			
Garantuje:		Zabezpečuje:	
Obdobie štúdia predmetu: Ročník: tretí Semester: zimný	Forma výučby: prednáška, seminár		Počet kreditov: 3
	Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách):		
	Týždenný: 0/4 Za obdobie štúdia: 48 hodín		
Podmieňujúce predmety: Základy sociálnej psychológie			
Spôsob hodnotenia a ukončenia predmetu:			
Priebežné hodnotenie: aktívna účasť, viac ako 90%-ná účasť na seminároch			
Záverečné hodnotenie: absolvoval			
Všeobecný cieľ predmetu: Zvýšiť sociálnu kompetenciu s dôrazom na rozvoj sebapoznania, sociálneho poznávania a sociálnej interakcie, efektívneho zvládania rôznych sociálnych situácií a sociálnych rolí.			
Vzdelávací štandard	Obsahový štandard:		
	1. Budovanie skupinovej atmosféry – pravidlá skupiny, podmienky sebaotvorenia 2. Budovanie skupinovej atmosféry – „ice breaking“ 3. Sebapoznanie I 4. Sebapoznanie II 5. Sebapoznanie III 6. Emočné prežívanie I 7. Emočné prežívanie II 8. Postoje a hodnoty 9. Blízke sociálne vzťahy I 10. Blízke sociálne vzťahy II 11. Utváranie obrazu „toho druhého“ 12. Sebaaprezentácia v sociálnych interakciách		
	Výkonový štandard (výsledky vzdelávania):		
	1. Študent stanoví efektívne pravidlá skupinovej práce, rozlíši a systematizuje podmienky otvorenej komunikácie v skupine. 2. Študent akceptuje a identifikuje vlastné emócie, vlastnosti a zážitky, diferencuje ich a pracuje s nimi. 3. Študent efektívne vstupuje do interakcie s inými, využíva techniky aktívneho počúvania a reagovania.		
Metódy dosiahnutia výsledkov vzdelávania: aktívne sociálne učenie, experienciálne učenie			
Literatúra:			
Hermochová, S. (1989). Sociálne psychologický výcvik. Praha: SPN.			
Jazyk, v ktorom sa predmet vyučuje: slovenský		Podpis garanta a dátum poslednej úpravy listu:	

Vymedzený *Výkonový štandard* definovaného predmetu určuje aj metódy, ktoré boli zvolené na jeho dosiahnutie. V tomto konkrétnom prípade ide o metódu aktívneho učenia a experienciálne učenie.

Častiam *Vzdelávací štandard* a *Metódy dosiahnutia výsledkov vzdelávania* sme sa už venovali pri taxonomickej tabuľke. To, čomu sme nevenovali pozornosť, je *Všeobecný cieľ predmetu*. Ide o časť informačného listu, v ktorej definujeme zastrešujúci cieľ predmetu - prečo daný predmet vznikol a čo je univerzálny cieľ každej vyučovacej jednotky.

Literatúra. Táto časť by mala obsahovať povinnú i odporúčanú (doplnkovú) literatúru, pričom by mal platiť úzus, že na prvom mieste (maximálne prvých troch miestach) bude uvedené relevantná povinná literatúra, ktorej adekvátne naštudovanie by malo študentovi zaručovať dosiahnutie *Obsahového štandardu*.

Obsahový štandard je časť informačného listu, ktorá bola doposiaľ známa aj ako *Stručná osnova predmetu* a predstavuje veľmi stručný (rámcový) obsahový rámec tém predmetu viazaný na časový rozsah realizácie predmetu (počet tém obsahového štandardu zodpovedá počtu týždňov prednáškového obdobia každého semestra).

Ak budeme mať k dispozícii (všetky) informačné listy všetkých študijných predmetov bakalárskeho študijného programu, mali by sme hľadať ich spoločný prienik, ktorý určuje mieru štruktúrovanosti vedomostí a ich charakter. Z neho by mal vychádzať profil absolventa, ktorý by mal byť v súlade s definovanými požiadavkami pre príslušnú kvalifikáciu a potrebami trhu (ak bol obsah predmetu, resp. výsledky vzdelávania správne definované). Na ukážku uvádzame možný hypotetický obsah profilu absolventa v súlade s metodológiou KSC (vedomosti - zručnosti - kompetencie).

Tabuľka 31 Ukážka taxonomickej tabuľky študijného predmetu magisterského štúdia

Dimenzia Vedomostí	Dimenzia Kognitívnych procesov					
	1. Pamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické vedomosti	VV1	VV1		VV6	VV6	
B. Konceptuálne vedomosti		VV2		VV5		
C. Procedurálne vedomosti		VV3	VV4			VV3
D. Metakognitívne vedomosti						

Taxonomická tabuľka predmetu magisterského štúdia je ilustratívne vypracovaná pre študijný predmet *Poradenské techniky v učiteľskej práci*.

Z troch možných typov taxonomických tabuliek (pre kognitívne, afektívne alebo psychomotorické procesy) sme si vybrali taxonomickú tabuľku pre kognitívne procesy, pretože tie sú jadrom tohto študijného predmetu.

Definovali sme šesť výsledkov vzdelávania (VV): Študent (1) zaradí problém do teoretického rámca, (2) vysvetlí dôvody, ktoré oprávňujú výber poradenskej techniky, (3) vytvorí model sukcesie poradenských techník, (4) použije adekvátnu techniku, (5) vyberie smer, ktorý disponuje repertoárom vhodných techník, (6) posúdi možné alternatívne techniky.

Zaradenie výsledkov vzdelávania je uvedené v taxonomickej tabuľke. Ich výber je určený nutnosťou vyššej štruktúracie vedomostí v magisterskom štúdiu. Prvé tri výsledky vzdelávania reflektujú schopnosť porozumenia (VV3 však spadá tiež do tvorivosti), ďalšie sú zamerané na využitie vyšších kognitívnych procesov – schopnosť aplikácie, analýzy a hodnotenia.

Tabuľka 32 Ukážka informačného listu k študijnému predmetu magisterského štúdia

Informačný list predmetu		
Kód:	Názov: Poradenské techniky v učiteľskej práci	
Študijný program: Učiteľstvo akademických predmetov Psychológia v kombinácii		
Garantuje:	Zabezpečuje:	
Obdobie štúdia predmetu: Ročník: Prvý Semester: Zimný	Forma výučby: prednáška, seminár	Počet kreditov: 6
	Odporúčaný rozsah výučby (v hodinách): Týždenný: 2/2 Za obdobie štúdia: 48 hodín	
Podmieňujúce predmety: nedefinované		
Spôsob hodnotenia a ukončenia: Priebežné hodnotenie: aktívna tvorivá práca na seminárnych hodinách, min. 80% účasť na seminároch, zvládnutie odbornej a formálnej stránky seminárnej práce. Záverečné hodnotenie: skúška - ústna skúška s dôrazom na schopnosť aplikovať poznatky v každodenných situáciách v prostredí školy.		
Všeobecný cieľ predmetu: Systematizácia poradenských techník rôznych psychologických smerov s ohľadom na riešený problém a situácie, ktoré sa v prostredí školy vyskytujú.		
Vzdelávací štandard	Obsahový štandard: 1. Psychoanalytické techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi I 2. Psychoanalytické techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi II 3. Postpsychoanalytické techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi I 4. Postpsychoanalytické techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi II 5. Behavioristické techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi 6. Kognitívno-behaviorálne techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi 7. Gestalt techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi I 8. Gestalt techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi II 9. Humanistické techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi I 10. Humanistické techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi II 11. Existenciálne techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi I 12. Existenciálne techniky a ich aplikácia v učiteľskej praxi II	
	Výkonový štandard (výsledky vzdelávania): 1. Študent zaradí problém do teoretického rámca. 2. Študent vysvetlí dôvody, ktoré oprávňujú výber poradenskej techniky. 3. Študent vytvorí model sukcesie poradenských techník. 4. Študent použije adekvátnu techniku. 5. Študent vyberie smer, ktorý disponuje repertoárom vhodných techník. 6. Študent posúdi možné alternatívne techniky.	
	Metódy dosiahnutia výsledkov vzdelávania: výklad, experienciálne učenie, nácvik, modelovanie	
Literatúra: Čerešník, M. (2012). Základy poradenskej psychológie. Nitra: PF UKF. Prochaska, J.O., Norcross, J.C. (1999). Psychoterapeutické systémy. Praha: Grada. Kopřiva, K. (2011). Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál. Mearns, D., Thorne, B. (1997). Poradenstvo zamerané na človeka v praxi. Bratislava: PF UK. Matějček, Z. (2011). Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: Portál. Merry, T. (2004). Naučte sa byť poradcom. Bratislava: Ikar.		
Jazyk, v ktorom sa predmet vyučuje: slovenský		Podpis garanta a dátum poslednej úpravy listu:

Výsledky vzdelávania sa premietnu do obsahu informačného listu predmetu v časti *Vzdelávací štandard*, resp. *Výkonový štandard* (uvedené v tabuľke 32).

Takto definované výsledky vzdelávania študijného predmetu magisterského štúdia sú v súlade s požiadavkou vyššej štruktúrovanosti a zvyšovania kvality, s počtom kreditov určených danému predmetu, tzn. s časovou náročnosťou prípravy, s týždňovým rozsahom výučby. Tieto požiadavky sa premietnu i do výberu metód vyučovania. V našom prípade by šlo o výklad, experienciálne učenie, nácvik, modelovanie (uvedené v informačnom liste v časti *Metódy dosiahnutia výsledkov vzdelávania*).

Obdobne ako pri tvorbe profilu absolventa bakalárskeho štúdia by profil absolventa magisterského štúdia mal byť v súlade s definovanými štandardmi pre príslušnú kvalifikáciu a potrebami trhu (ak bol obsah predmetu, resp. výsledky vzdelávania správne definované) tvorený s využitím metodológie KSC (vedomosti - zručnosti - kompetencie).

ZÁVER

V publikácii sme priblížili kľúčové nadnárodné a národné rámce, dokumenty a sústavy, ktoré podmieňujú a určujú limity a pravidlá pre formulovanie výsledkov vzdelávania s dôrazom na vysokoškolské vzdelávanie. Zo známych prístupov k vytvoreniu vnútorného systému kvality vzdelávania na vysokých školách sme „zasadili“ výsledky vzdelávania do rámca Európskych noriem a smerníc (ESG).

Výsledky vzdelávania, tak ako ich poníma systém kvality založený na ESG, sú merateľným a overiteľným súborom poznatkov, zručností a/alebo kompetencií, ktoré jednotlivec získal a/alebo je schopný preukázať nie len po ukončení vzdelávacieho procesu ako celku, ale aj po ukončení každého modulu či bloku študijného programu, dokonca po ukončení každého predmetu študijného programu. V kontexte tohto ponímania je potrebné výsledky vzdelávania definovať samostatne pre študijný program ako celok, pre jednotlivé zložky/moduly/bloky študijného programu a pre jednotlivé predmety. Významným aspektom je prepojenosť výsledkov vzdelávania s profilom absolventa, ktorý je súčasťou akreditačného spisu príslušného študijného programu a uvádza sa aj v dodatku k diplomu, ktorý je jedným z dokladov o absolvovaní štúdia študijného programu. Systém kvality vzdelávania a študijných programov založený na ESG kladie dôraz aj na distribúciu a zverejňovanie výsledkov vzdelávania, garanciu postupnosti a súdržnosti výsledkov vzdelávania v rámci študijného programu a jeho častí.

Významnou témou v súlade s ESG je aj merateľnosť výsledkov vzdelávania na úrovni dosiahnutých poznatkov, zručností a/alebo kompetencií. Hoci v teoretickej rovine poukazujeme na význam merania vstupnej úrovne výsledkov vzdelávania z predchádzajúceho dosiahnutého vzdelania, v tejto publikácii sa podrobne problematike merania výsledkov nevenujeme. Avšak k tomu, aby meranie výsledkov vzdelávania malo rozmer objektívneho a platného výstupu, je dôležité vopred špecifikovať jasnú metodológiu hodnotenia výsledkov vzdelávania a ich merateľnosť, čomu sa v kapitole 2 publikácie podrobne venujeme. Z nami prezentovaných metodológií na základe vedeckej analýzy priblížujeme čitateľom

prístup k formulácii výsledkov vzdelávania a k ich implementácii do tvorby študijných programov a študijných predmetov. Plne akceptujeme fakt, že formulácia ako aj metodologický prístup k výsledkom vzdelávania sa na úrovni študijného programu a študijného predmetu líši (podobne napríklad aj v Learning Outcomes Handbook, v Background to a Learning Outcomes Approach at Dublin City University, vo výstupoch projektu Tuning, atď.). Na úrovni študijných programov, v prepojení na platný EKR a NKR je rozhodujúcou metodológia KSC (vedomosti - zručnosti – kompetencie). Samozrejme pred vytvorením profilu absolventa založenom na taxonómii KSC je nevyhnutné identifikovať očakávané výsledky vzdelávania z pohľadu kategórie kvalifikácie (prax, zamestnávateľ, opis povolania) a s ohľadom na očakávané výsledky vzdelávania kladené NKR pre jednotlivé stupne vysokoškolského vzdelávania. Opis výsledkov vzdelávania na úrovni študijného programu musí reflektovať aj opis študijného odboru (opäť taxonómia KSC : vedomosti - zručnosti - kompetencie). Metodológiu KSC spojenú s definovaním výsledkov vzdelávania na úrovni študijného programu pri tvorbe študijného programu spájame aj s definovaním prieniku vzdelávacích štandardov jednotlivých študijných predmetov príslušného študijného programu. Následne na úrovni študijného predmetu aplikujeme opis výsledkov vzdelávania v Informačných listoch predmetov (výkonový štandard popísaný pre kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť v prepojení na obsahový štandard a dosahovanie výsledkov vzdelávania) s preferenciou Bloomovej revidovanej taxonómie (platí pre väčšinu dostupných systémov tvorby výsledkov vzdelávania na univerzitách v EÚ).

Možno sa zhodnúť na fakte, že v Európe je mnoho rôznych vzdelávacích a tréningových systémov. Z dôvodu tejto diverzity je často ťažké pochopiť a porovnať systémy rôznych krajín. Hoci sú názvy rôznych akademických titulov rovnaké, môžu ukrývať rôzny obsah. Jedným zo spôsobov ako urobiť rôzne akademické tituly a označenia transparentné, pochopiteľné a porovnateľné, je popísať ich z hľadiska výsledkov vzdelávania. Výsledky vzdelávania okrem transparentnosti, zrozumiteľnosti a porovnateľnosti, prinášajú *benefit tak pre študenta* (napríklad ako popis toho, čo má študent dosiahnuť, aby bol úspešný; ako pomôcka pri sledovaní vzdelávacieho procesu a reflektovaní očakávaní učiteľov;

ako pomôcka v rozhodovaní sa pri výbere študijného programu ako aj pri výbere a zapísaní si študijného predmetu - povinne voliteľný či voliteľný; atď.), prinášajú *benefit učiteľom* (napríklad umožňujú zamerať obsah štúdia a usmerňovať očakávanie študentov; pomáhajú zosúladiť obsah s metódami vzdelávania a s očakávaným či dosiahnutým „výkonom“ a jeho hodnotením; atď.), prinášajú *benefit tvorcom a hodnotiteľom študijných programov* (napríklad spolu s kritériom študijnej záťaže študenta umožňujú správne nastaviť kreditovú hodnotu vzdelávacej jednotky- predmetu, modulu, časti štúdia; vytvárajú priestor pre plynulosť) a návaznosť cieľov vzdelávania v smere postupujúcich nárokov na študenta a umožňujú overiť ako jednotlivé predmety či moduly študijného programu na seba nadväzujú v rámci vyučovacieho procesu a nárastu vedomostí, zručností a kompetencií; uľahčujú návrh kurikula zviditeľnením oblastí „prekryvov“ medzi študijnými programami navzájom (primárne príbuznými) a študijnými predmetmi v rámci jedného študijného programu; jasne definujú študijný odbor, študijný program pre účely akreditácie a hodnotenia, atď.), prinášajú *benefit vysokej školy* (majú kľúčovú úlohu ako referenčné body pri vytváraní hodnotiacich štandardov, umožňujú zlepšiť metodiku hodnotenia kvality študijných programov; zefektívňujú mobilitu študentov čo do oblasti porozumenia obsahu vzdelávania a výkonovému štandardu príslušného študijného predmetu, ktorý je predmetom študentskej mobility na inej vysokej škole a zefektívňujú prenos výsledkov vzdelávania na rôznych vysokých školách) a samozrejme prinášajú *benefit aj pre verejnosť a perspektívnych zamestnávateľov*, pretože jednoznačne popisujú, čo absolvent vie, chápe a je schopný robiť po ukončení procesu vzdelávania a poskytujú tak informáciu potenciálnym zamestnávateľom o získaných kompetenciách absolventov jednotlivých odborov.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Adam, S. 2004. *Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels.* UK Bologna Seminar 1-2 July 2004, Edinburgh Scotland: Heriot-Watt University, 31p., ISBN 0 7559 1058 3.

Adam, S. 2007. *An introduction to learning outcomes A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area.* 24p. [Online:
http://ccs.dcu.ie/afi/docs/bologna/a_consideration_of_the_nature_function.pdf]

Adam, S. 2008. *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process.* Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience . February 2008, Edinburgh Scotland: Heriot-Watt University. 19p. [Online:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf]

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (eds.) 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman, 2001. ISBN 978-0-321-08405-7.

Barrie, S.C. 2004. A research-based approach to generic graduate attributes policy, In *Higher Education Research and Development*, Vol. 23, No. 3, p. 261–276. ISSN 0729-4360.

Biggs, J. 1999. What the Student Does: teaching for enhanced learning. In *Higher Research and Development*, Vol. 18, No. 1, p. 57-75. ISSN 0729-4360.

Biggs, J., Tang, C. 2007. *Teaching for Quality Learning at Univesity. What the Student Does.* (3rd edition). Bergshire: McGraw-Hill, 2007. ISBN 978-0-335-22126-4.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The clasiffication of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David McKay, 1956.

Bourner, T. 1997. Teaching methods for learning outcomes. In *Education + Training*, Vol. 39, No. 9, p. 344-348. ISSN 0040-0912.

Európska komisia. 2009. *Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (EKR).* Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2009, 15s., ISBN 978-92-79-08489-8

European Commission. 2009. *ECTS Users' Guide.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. ISBN 978-92-79-09728-7.

Flavell, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In *American Psychologist*, Vol. 34, No. 10, p. 906-911. ISSN 0003-066X.

Gall, M.D. 1970. The Use of Questions in Teaching. In *Review of Educational Research*, Vol. 40, No. 5, p. 707-721. ISSN 0034-6543.

Gonzáles, J., Wagenaar, R. 2008. *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction.* (2nd edition). Bilbao: Universidad de Deusto, 2008. ISBN 978-84-9830-132-8.

Grün, G., Tritscher-Archa, S., Weiß, S. 2009. *Guidelines for the Description of Learning outcomes*. European Commission and the Austrian Federal Ministry of Education, Arts and Culture (BMUKK), October 2009, p.14.

Kennedy, D., Hyland, Á., Ryan, N. 2006. *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. [Online:
http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf].

Krathwohl, D.R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. In *Theory and Practice*, Vol. 41, No. 4, p. 212-218. ISSN 1540-6520.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 2: The affective domain*. New York: David McKay, 1964.

Lewis, K.G. 2007. *Developing Questioning Skills. Section 5 Improving specific teaching techniques*. Texas: Center for Teaching Effectiveness, [Online:
<http://cms.binus.edu/DataSource/Resource/2009120411134124300000000/QS.pdf>].

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2012. *Národný kvalifikačný rámec*. [Online:
http://www.minedu.sk/data/files/289_Narodny%20kvalifikacny%20ramec%20SR_final.pdf].

Národná sústava povolání. Online: <http://www.sustavapovolani.sk/>].

Owen, W.L. 2006. Beyond Bloom - A new version of the cognitive taxonomy. In *Leslie Owen Wilson's Curriculum pages*.
[Online: <http://www.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm>].

Simpson, E. 1972. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain: The Psychomotor Domain*. Vol. 3. Washington, DC: Gryphon House, 1972.

Štátny pedagogický ústav. 2012. *Vzdelávacie štandardy*. [Online: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vzdelavacie-standardy.alej>].

Šťastná, V., Roskovec, V., Skuhrová, Š. 2008. *Národní soustava pro terciální vzdělávání – Úvod do diskuse*. Praha : MŠMT a NAEP.

Verešová, M. 2011. Learning Outcomes in the Prevention of Drug Addiction from the Aspect of Learning. In. *Teaching and Learning = Nasšava i učenje : Present Situation and Problems = Stanje i Problemi*. Užice : University of Kragujevac, 2011, p. 763-774, ISBN 978-86-80695-92-1.

Verešová, M., Žilová, R., Vozár L. 2012. *Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG)*. Nitra: UKF, 2012, 156s., ISBN 978-80-558-0175-9.

Wintertog, J., Delamare – Le Deist, F., Stringfellow, E. 2006. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification, of the concept and the prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. ISBN 92-896-0427-1.

Názov: **Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov**

Vydavateľ: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Autori: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
PhDr. Michal Čerešník, PhD.

Recenzenti: prof. Ing. Milota Vetráková, PhD.
doc. PhDr. Ružena Žilová, PhD.

Rok vydania: 2013

Formát: B5

Rozsah: 94

Náklad: 170 ks

ISBN 978-80-558-0247-3

EAN 9788055802473



ISBN 978-80-558-0247-3
EAN 9788055802473