



CEDEFOP

European Centre
for the Development
of Vocational Training

REFERNET

PĀREJA UZ MĀCĪŠANĀS REZULTĀTIEM

Konceptuālas, politiskas
un praktiskas norises Eiropā

Eiropas profesionālās izglītības attīstības centrs
(Cedefop) ir Eiropas Savienības uzzīņu centrs profesionālajā izglītībā. Mēs nodrošinām informāciju par profesionālās izglītības sistēmām, politiku, pētījumiem, praksi un tās analīzi. Cedefop ir dibināts 1975.gadā saskaņā ar Padomes noteikumiem (EEC) Nr. 337/75.

Adrese:
Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
GREECE
Tel. (+30) 2310 4901 11, Fakss (+30) 2310 4900 20
Epasts: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

First published in English as
The shift to learning outcomes – Conceptual, political and practical developments in Europe
by the Office for Official Publications of the European Communities
© European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2008

Latvian translation: © Academic Information Centre, 2008
Responsibility for the translation lies entirely with the
Academic Information Centre.

Adrese:
ReferNet Latvija
Akadēmiskās informācijas centrs
Vaļņu iela 2,
Rīga LV-1050
Fakss: +371 67 221006
Epasts: refernet@aic.lv
<http://refernet.lv/>

Daudz papildus informācijas par Eiropas Savienību ir pieejama internetā.

Informāciju meklēt caur Eiropas serveri (<http://europa.eu>).

Reģistrācijas dati atrodas publikācijas beigās.

Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008

Priekšvārds

Aizvien vairāk Eiropas valstis, kad izvirza vispārējos izglītības sistēmas mērķus un formulē un apraksta kvalifikācijas, atsaucas uz mācīšanās rezultātiem. Tā vietā, lai koncentrētos uz ieguldījuma (*input*) aspektiem, piemēram, ilgumu, vietu un konkrētām mācību metodēm, kas saistītas ar kvalifikāciju, uzmanība tiek pievērsta tam, ko audzēknis zina un prot izdarīt mācību procesa beigās. Eiropas valstīs ir iegūta ievērojama pieredze, un vairāk valstis veido nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, balstoties uz mācīšanās rezultātiem, citas valstis apsver iespēju veikt šādas pārmaiņas. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras (*European qualifications framework*, EKI) un Eiropas kredītpunktu sistēmas profesionālās izglītībā un apmācībā (*European credit system for vocational education and training*, ECVET) – abas ir balstītas uz mācīšanās rezultātiem – ieviešana ir palielinājusi mācīšanās rezultātu nozīmi, kurus var uzskatīt kā nacionālo reformu katalizatorus. Tādējādi uz mācīšanās rezultātu pieeju tiek liktas daudz lielākas cerības nekā iepriekš un daudzi šo pāreju uztver kā iespēju pielāgot izglītību individuālām vajadzībām, uzlabot saikni ar darba tirgu un attīstīt neformālās un ikdienas izglītībā iegūto mācīšanās rezultātu atzīšanas procedūru.

Kamēr pēdējos gados darbs ar mācīšanās rezultātiem ir piesaistījis ievērojamu uzmanību, Cedefop šī tēma nav nekas jauns. Mūsu darbs saistībā ar kvalifikāciju un kompetenču caurspīdīgumu 1990.to gadu laikā parādīja mācīšanās rezultātu perspektīvas nozīmīgumu, kā arī tās saikni ar profesionālās izglītības politiku un praksi. Cedefop pētījums laika posmā no 2003.-04.gada par atsauču līmeņiem profesionālajā izglītībā un apmācībā nodrošināja pamatus EKI un mācīšanās rezultātu izmantošanu kā šīs ietvarstruktūras pamatus. Cedefop darbs par neformālās un ikdienas izglītības novērtēšanu pēdējos 10 līdz 15 gadus ir palīdzējis veicināt metožu un institūciju izplatīšanos un pielietošanu visā Eiropā; visam balstoties un sekmējot izpratni par mācīšanās rezultātiem.

Šī brošūra, kas ir plaša Cedefop 2007.gadā vadītā pētījuma īss izklāsts (pilnīgs pētījums tiks publicēts), analizē mācīšanās pieejas ietekmi 32 Eiropas valstīs. Mēs ceram, ka šis teksts noderēs politikas veidotājiem, pētniekiem, sociāliem partneriem un šīs jomas speciālistiem.

Aviana Bulgarelli

Cedefop direktore

Pateicības

Šī brošūra ir komandas pūļu rezultāts un atspoguļo visu projektā iesaistīto ieguldījumu, īpaši:

- Cedefop, *Jens Bjornavold* un *Loukas Zahilas* par bukleta sastādīšanu un *Mara Brugia* par vispārēju publikācijas darbu vadīšanu;
- Kvalifikāciju un mācību programmu pārvaldes (*the Qualifications and Curriculum Authority, QCA*), *Tom Leney*, *Jean Gordon* un *Stephen Adam*, kuri apkopoja un analizēja visaptverošā salīdzinošā pētījuma materiālu, ko 2007.gadā vadīja Cedefop, un uz kura balstās šis buklets.

Visbeidzot paldies *Christine Nychas* no Cedefop par viņas tehnisko atbalstu, sagatavojot šo publikāciju.

Satura rādītājs

Kopsavilkums	7
1. Ievads	9
2. Mācīšanās rezultātu jēdziens	10
2.1 Pakāpeniskas mācīšanās rezultātu parādīšanās perspektīva	10
2.2 Mācīšanās rezultāti – aktīvas mācīšanās iespējas?	12
2.3 Mācīšanās rezultātu aprakstīšanas problēma	13
2.3.1 Uz kādām idejām balstās šie deskriptori?	15
2.3.2 Blūma taksonomija	16
2.3.3 Funkcionālā analīze	16
2.3.4 EKI formulējums	17
2.3.5 <i>Tuning</i> projekts	20
2.3.6 OECD DeSeCo projekts – „pamatkompetences”	20
2.3.7 ES pamatkompetences	21
2.3.8 Secinājumi	21
3. Mācīšanās rezultāti; pārmaiņu dzinējspēks	23
3.1 Mācīšanās rezultāti izglītības un apmācības apakšsektoros	23
3.2 Mācīšanās rezultāti un vērtēšana	25
3.3 Mācīšanās rezultāti un mūžizglītība	25
3.4 Mācīšanās rezultāti un ieinteresētās puses	27
3.4.1 Būtiskā sociālo partneru loma	28
3.4.2 Skolotāju loma	28
3.4.3 Audzēkņi loma un intereses	29
4. Nobeigums	30
Izmantotā literatūra	32
Interneta resursi	35

Attēlu saraksts

1.attēls: Dažas kategorijas, kuras tiek izmantotas, lai aprakstītu mācīšanās rezultātus	14
2.attēls. Blūma rezultātu taksonomija	16
3.attēls. Uz rezultātiem balstītu profesionālās izglītības kvalifikāciju izstrādes galvenie soļi Apvienotajā Karalistē	17
4.attēls. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra	18
5.attēls. <i>Tuning</i> projekta vispārīgie mācīšanās rezultāti	20
6.attēls. Astoņas ES/Eiropas pamatkompetences	21
7.attēls. Mācīšanās rezultātu etimoloģiskais iedalījums	22

Kopsavilkums

Gaidāmais Cedefop pētījums par mācīšanās rezultātiem¹ parāda pieaugošo mācīšanās rezultātu nozīmi, lai definētu un veidotu izglītības, apmācību un mūžizglītības mācīšanās stratēģijas.

Lielā mērā mācīšanās rezultāti veido daļu no inovatīvas mācīšanas un mācīšanās pieejas, kuru daži ir nosaukuši kā daļu no jaunās mācīšanās paradigmas. Mācīšanās rezultāti atrodas centrā un ieņem galveno lomu sistemātisku mērķu, izglītības programmu, pedagoģijas, vērtēšanas un kvalitātes nodrošināšanas organizēšanā. Pieaugošā mācīšanās rezultātu lietošana ievērojami palīdzēs vairāk attīstīt sistēmas, kas ir skolēna centrētas, organizēt institūcijas un skolotāju lomu un izglītību.

Vide, kurā mācīšanās rezultātu pieejas kļūst aizvien ievērojamākas, ir Eiropas profesionālās izglītības sistēmu pāreja uz mūžizglītības mācīšanās stratēģiju. Tas piešķir mācīšanās rezultātiem galveno lomu, pārdefinējot kvalifikācijas un profesionālās, vispārējās un augstākās izglītības programmas.

Mācīšanās rezultātus vislabāk var izskaidrot kā derīgu procesu un instrumentu apkopojumu, kurus var izmantot dažādos veidos dažādās politiskās, mācīšanas un mācīšanās situācijās. Tātad nepastāv viena pareiza vai piemērota to izmantošanas pieeja. Jēdzienam var būt virkne blakus nozīmju un apzīmējumu, jo tas tiek izmantots dažādos kontekstos. 2007.gada Cedefop pētījumā iegūtie dati parāda nepieciešamību ņemt vērā konkrēto kontekstu, kurā tiek lietoti mācīšanās rezultāti. Mācīšanās rezultātiem jāpilda vairākas funkcijas Eiropas valstu nacionālajās profesionālās izglītības sistēmās: sākotnējās izglītības atzīšana, kredītpunktu piešķiršana, kvalitāte, mācīšanās plāni, galvenās dzīves kompetences, darbu devēju uzticēšanās, kā arī profesionālās izglītības pārvaldes sistēmas modernizēšana, lai ietvertu mūžizglītību.

Uzsvars tiek likts uz mācīšanās rezultātu formulēšanu, lai veidotu audzēkņa pieredzi, nevis uz mācību priekšmetu saturu, kas ietilpst izglītības programmā. Skaidru un piemērotu mācīšanās rezultātu noteikšana kalpo kā derīgs skolu darbības organizēšanas princips. Mācīšanās rezultāti ieņem būtisku vietu līdzās sistēmas vai iestādes mērķiem, uzdevumiem un garam (*ethos*). Tiem ir tieša un formatīva ietekme uz izglītības programmām un mācību metodēm, piešķirot nozīmi, ko un kā cilvēki mācās, un vajadzētu būt ietekmei uz mācīšanās vērtēšanu.

Eiropā vispārējās izglītības pakāpe pēc obligātās izglītības ir fāze, kuru ir vismazāk ietekmējušas reformas idejas par mācīšanās rezultātiem. Ja mācīšanās rezultātiem parādītos formatīva ietekme uz augstskolu studiju programmām un mācību metodēm, laika gaitā tas var atstāt iespaidu uz vispārējā vidējās izglītības programmām, mācību metodēm un vērtēšanu.

Paredzams, ka mācīšanās rezultāti ietekmēs vērtēšanas stilus. Taču pētījumā iegūtie dati liecina, ka pašlaik mācīšanās rezultātu ietekme uz mācīšanās vērtēšanas ir ierobežota.

Mācīšanās rezultāti ir būtiski, veidojot nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras (*national qualification framework*, NQF) Eiropā. Ietvarstruktūru veidošana jāorganizē tā, lai notiekošajā sarunu procesā aktīvi iesaistītu galvenās ieinteresētās puses, piedāvātu kompromisu dažādos sistēmas līmeņos. NQF, kuras līmeņus noteikusi valsts pārvalde un kuras lietošana aprobežojas tikai ar formālām publikācijām, nav

¹ Cedefop, 2008 (tiks publicēts).

liela nozīme. Mācīšanās rezultātu definēšana var nodrošināt organizatorisko faktoru, lai paskaidrotu plaša loka audzēkņi, studentu un klausītāju sasniegumus, neraugoties uz mācīšanās tipu, veidu vai ilgumu, kurā viņi ir iesaistījušies.

Daudzās Eiropas profesionālās izglītības sistēmās aizvien lielāka prioritāte tiek piešķirta neformālās un ikdienas izglītības atzīšanai. To var skaidrot gan ar pieaugošo mācīšanās rezultātu izmantošanu, gan ar mēģinājumiem padarīt kvalifikāciju sistēmas saskaņotākas un saprotamākas.

Politikas veidotāji neizbēgami izmanto mācīšanās rezultātus savā ziņā atšķirīgi dažādos formulēšanas un reformu procesu posmos. Tagad viņiem ir jāstrādā ar vairākām ieinteresētām pusēm (sociāliem partneriem, pedagogiem, pētniekiem, audzēkņiem un studentiem un plašāku sabiedrību). Kamēr citi partneri kādu laiku jau tika atzīti kā aktīvā ieinteresētā puse, tagad arī audzēkņi un studentus vajadzētu atzīt kā aktīvu ieinteresēto pusi, kā tas notiek atsevišķās situācijās. Galvenās mācīšanās rezultātu definēšanā iesaistītās puses atšķiras profesionālajā, vispārējā un augstākā izglītībā.

Galvenajām ieinteresētām pusēm profesionālās izglītības jomā ir nozīme gan virzot pārmaiņas, gan attīstot un īstenojot mācīšanās rezultātus. Nepieciešama spēcīga ieinteresēto pušu iesaistīšanās notikumos sistēmas līmenī, un mācīšanās rezultātu attīstīšanai saskaņā ar nacionālās politikas attīstību būtu jābūt rūpīgam un diezgan atklātam procesam, nevis tikai valsts pārvaldes īstēnotam procesam. Mijiedarbība starp lejupejošo (*top-down*) un augšupejošo (*bottom-up*) iejaukšanos ir būtiska procesa daļa, un mācīšanās rezultātu noteikšanai jānotiek saprātīgas sadarbības rezultātā.

Mācīšanās rezultāti ir elastīgi un attīstoši instrumenti, kuri darbojas politiskā un strukturālā kontekstā. Lai mācīšanās rezultāti kļūtu par neatņemamu un efektīvu mūžizglītības stratēģiju daļu, kura veicina personas mācīšanās iespējas, nepieciešama dinamiska mijiedarbība starp pastāvošiem politiskiem ietvariem, institūcijām, mehānismiem un izveidotajiem instrumentiem.

1. Ievads

Šī brošūra pievēršas notiekošajai pārejai uz mācīšanās rezultātiem Eiropas profesionālajā izglītības politikā un praksē. Pašreizējais teksts balstās uz visaptverošo 2007.gada Cedefop salīdzinošo pētījumu (tiks publicēts atsevišķi), aptverot 32 Eiropas valstis, kuras piedalās Izglītība un apmācība 2010 programmā.

Interese par mācīšanās rezultātiem ir attīstījusies no pedagoģijas sfēras, aptverot citas jomas, īpaši valsts izglītības pārvaldes sistēmas. Minētais 2007.gada pētījuma laikā izdarītais galvenais secinājums balstījās uz plašu pētījumu, aptverot norises vispārējā izglītībā, profesionālajā izglītībā un augstākajā izglītībā. Šis pētījums kā izejas punktu izmantoja trīs jautājumu grupas:

- Jēdzienu noskaidrošana: kā mācīšanās rezultātu jēdzienu var padarīt skaidrāku, īpaši, kad tas tiek lietots saistībā ar tādiem terminiem kā kompetences un izglītības resursi (*input*)? Kā šis jēdziens tiek lietots dažādās valstīs, kultūrās un izglītības un apmācību apakšsistēmās?
- Mācīšanās rezultāti kā politisko reformu aspekts: kādas politiskās iniciatīvas saistībā ar mācīšanās rezultātiem var konstatēt Eiropas valstīs un kā tās ietekmē izglītības stratēģijas valsts, vietējā un institūciju līmenī?
- Mācīšanās rezultāti, kas ietekmē prakses reformu institūciju un audzēkņi vai studentu līmenī: kāds ir mācīšanās rezultātu pieeju iespaids uz audzēkņiem institūcijās – skolās, darba vietās vai citās mācību situācijās – mikro līmenī?

Šī īsā apkopojuma, kas koncentrējas uz mācīšanās rezultātu konceptuālo pamatu un galvenajām attīstības tendencēm, mērķis ir iepazīstināt ar minēto tematu un ar to saistītajiem izaicinājumiem.

2. Mācīšanās rezultātu jēdziens

Izglītības sektoros un valstīs, kur termins „mācīšanās rezultāti” reāli tiek lietots pastāv diezgan liela vienprātība par to, ka definēt šo jēdzienu. *Tuning* (saskaņošanās) projekts augstākajai izglītībai (*González un Wagenaar, 2003*) formulē mācīšanās rezultātus kā „apgalvojumus par to, ko audzēkņam būtu jāzina, jāsaprot un/vai jāspēj demonstrēt pēc mācīšanās procesa pabeigšanas”. Kanādā Britu Kolumbijas Izglītības ministrija (*Adam, 2006*) mācīšanās rezultātus skolu izglītībā apraksta kā „apgalvojumus par to, ko audzēkņam būtu jāzina un jādara norādītajā klasē”.

Mācīšanās rezultātu definīcija, kura tiek izmantota Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrā, tiek lietota kopīgi un ir plaši pieņemta. Tā līdzinās divām augstāk minētajām un piedāvā derīgu sākuma punktu.

EKI mācīšanās rezultātus definē kā apgalvojumus par to, ko audzēknis zina, saprot un prot izdarīt, pabeidzot mācīšanās procesu (*European Commission, 2006*).

EKI mācīšanās rezultātu definīcija tika izveidota, balstoties uz plašiem pētījumiem un diskusijām. Par šo definīciju ir vienojušās valdības un sociālie partneri, piedaloties Izglītībā un apmācībā 2010. Tomēr, izmantojot to dažādās sistēmās un kontekstos, kurus aptvēra Cedefop pētījums, šī definīcija tika vēl vairāk vienkāršota, lai maksimāli paplašinātu termina lietošanas iespējas. Tādēļ pētījumam tika pieņemta sekojoša definīcija:

Mācīšanās rezultāti ir apgalvojumi par to, ko audzēknis zina, saprot un prot izdarīt pēc mācību beigām.

Taču vienkāršība un vispusīgums sāk izzust, tiklīdz jāskatās ar saistīto terminu, īpaši kompetences, sarežģītību, un valstis izmanto terminus pēc savas izpratnes.

Skaidrs, ka termini „mācīšanās rezultāti” un „kompetences” bieži tiek lietoti pamīšus. Sekojošās nodaļās tiks parādīts, kā pakāpeniski izveidojās mācīšanās rezultātu jēdziens, kā tas ir saistīts ar dažādām teorijām par mācīšanās rezultātiem un kā to skaidro dažādos mācīšanās rezultātu formulēšanas mēģinājumos, kas atklās arī dažas no saiknēm un daļējām sakritībām ar kompetences jēdzienu.

2.1 Pakāpeniskas mācīšanās rezultātu parādīšanās perspektīva

Kopumā uz rezultātiem balstītas pieejas sāka gūt ietekmi 1980.to gadu vidū, kad tās ieviesa kā daļu no reformām, kuru mērķis bija uzlabot darba tirgus saistību ar profesionālām kvalifikācijām. Sākotnēji uzmanība tika vērsta uz profesionālo izglītību, un audzēknis tika skatīts kā persona, kas strādā darba tirgū un darba vietā. Viens no ieviestajiem instrumentiem bija profesiju funkcionālā analīze ar mācīšanās rezultātiem (bieži sauktiem par kompetencēm) kā vienu no galvenajiem metodoloģijas elementiem. Šī pieeja bija augsti attīstīta angļiski runājošo valstu literatūrā, bet bija iekļauta funkcionālās analīzes pieejās, kas tika lietotas, piemēram, Vācijā un Francijā.

Pēdējos gados, kad izglītības politikas veidotāji ir sākuši diskutēt par dzīvei un darbam 21.gadsimtā piemērotu izglītības veidu, parādījušās dažādas un daudz atšķirīgākās mācīšanās rezultātu jēdziena izpratnes. Viens aktuāls piemērs ir *socle*

commun Francijā, kurā galvenā uzmanība tiek pievērsta pilsonim, un katra kompetence ir būtiskāko zināšanu, prasmju, spēju un attieksmju kombinācija. *Socle commun* tiek apgūts pakāpeniski no pirmskolas izglītības līdz pat obligātās izglītības beigām, atceroties, ka katra kompetence būtu jāapgūst vairāk nekā vienā priekšmetā un ka katram priekšmetam jāsekmē vairāku kompetenču apgūšana.

Cita pieeja tika novērota Zviedrijā, kur vispārējā izglītības programma obligātai izglītībai (7-16 gadus veciem audzēkņiem), pirmskolai un brīvā laika pavadīšanas centriem (*Skolverket*, 2006) ietver divu veidu galvenos izglītības mērķus. Tie ir: mērķi, uz kuriem jātiecas, un mērķi, kuri jāsasniedz. Pirmie nosaka vispārīgo darba virzienu, kas jāveic skolā; šie mērķi precīzē vēlamu kvalitatīvo attīstību skolā, turpretī, pēdējie mērķi nosaka minimālo līmeni, kurš audzēkņam jāsasniedz, beidzot skolu. Daži no mērķiem ir diezgan līdzīgi kompetencēm Francijas *socle commun*, tomēr citiem mērķiem Zviedrijas kontekstā ir atšķirīga nozīme.

Līdzīgas norises pašlaik vērojamas Apvienotajā Karalistē. Ziemeļīrijas izglītības programmas mērķis ir „dot iespēju jauniešiem īstenot viņu potenciālu un pieņemt zinošus un atbildīgus lēmumus dzīves laikā”³. Anglijas izglītības programmā ir arī minēti galvenie pamata kompetenču elementi, piemēram, „jābūt būtiskākajām pamata prasmēm lasīšanā un rakstīšanā, informācijas un komunikācijas tehnoloģijā”, bet izglītības programmas mērķis ir arī rosināt jauniešus kļūt „pārliecinātām personām, kurām (...) piemīt pašvērtības un personības identitātes izjūta, kuri labi saprotas ar citiem un veido labas attiecības, ir pašapzinīgi un veiksmīgi kontrolē savas emocijas”.

Šie ir tikai daži piemēri, kā vispārējā izglītībā, īpaši obligātajā izglītībā, atbilstošā veidā tiek integrēts mācīšanās rezultātu aspekts. Taču, liekas, vismaz pašlaik vispārējās vidusskolas izglītību, kuru apliecinošie dokumenti (*baccalauréat general*, *Abitur* utt.) paver iespējas studēt augstskolā, vismazāk ietekmē reformas, kas saistītas ar mācīšanās rezultātiem. Nododot notiekošos procesus augstākajai izglītībai, tas var mainīties dažos sekojošos gados.

Augstākajā izglītībā Boloņas process atrodas agrīnā reformu fāzē, kuras aptver mācīšanās rezultātus. Saskaņā ar pašu jaunāko valstu izglītības ministru deklarāciju augstākās izglītības iestāžu uzdevumiem vajadzētu ietvert:

„sagatavot studentus dzīvei kā aktīvus pilsoņus demokrātiskā sabiedrībā; sagatavot studentus nākotnes karjerai un rosināt viņu personības attīstību, radīt un uzturēt plašu, padziļinātu zināšanu bāzi, kā arī sekmēt pētniecību un inovācijas” (*European Ministers of Education*, 2007).

Ņemot vērā augstāk minēto, ir skaidrs, ka mācīšanās rezultātu jēdziena pielietojums atšķirsies atkarībā no tā, vai tiek aplūkota profesionālā izglītība, vispārējā vai augstākā izglītība. Lai izpētītu, kā valstis pašlaik izmanto mācīšanās rezultātus, veidojot to izglītības politiku, jāatceras gan mērķu, gan kontekstu dažādība, lai arī pāri un virs nacionālām atšķirībām pastāv kopīgi nolūki. Starptautiskiem salīdzinājumiem šajā aspektā ir pieaugoša nozīme. Starptautiskie SSNP (PISA) pētījumiem⁴ ir ievērojama ietekme vairākās valstīs, SSNP testi ir paredzēti, lai novērtētu, kā audzēkņi spēj izmantot to, ko ir mācījušies. Ietekme izpaudās tādējādi, ka dažas valstis, kuras iepriekš atradās labās pozīcijās, balstoties uz resursu (*input*) salīdzinājumu, mācīšanās rezultātu novērtēšanas skalā ievērojami noslīdēja uz leju. Daudzos gadījumos tas rosināja pārdomas, pārbaudes un reformas. SSNP pētījumu rezultātiem ir bijusi ietekme uz nesenajām reformām Austrijā, Vācijā, Luksemburgā un Norvēģijā.

² Zviedrijas Nacionālā izglītības aģentūra (*The Swedish National Agency for Education*).

³ Vairāk informācijas par Ziemeļīrijas izglītības programmu skatīt: <http://www.nicurriculum.org.uk/>

⁴ OECD PISA ziņojumi: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236130_1_1_1_1_1_1,00.html (skatīts 6.3.2008).

2.2 Mācīšanās rezultāti – aktīvas mācīšanās iespējas?

Prioritātes piešķiršana mācīšanās rezultātiem bieži tiek raksturota kā jaunas mācīšanās un mācīšanas pieejas pazīme un veicinošs faktors. Tāpēc Cedefop, Grūtings un Nīlsons (*Grootings* un *Nielson*, 2008, tiks publicēts) pētījumā par politikas paradigmas maiņas pielietojumu profesionālās izglītības reformās jaunattīstītajās valstīs apgalvo, ka, kopš formālas profesionālās izglītības sistēmu izveides, kas iekļauj standartizētas programmas, audzēkni iesaistīšana sekmīgā mācīšanās procesā ir bijis izaicinājums. Teorija un pētniecība piedāvā dažādus skaidrojumus, kāpēc, kur un kā cilvēki mācās un kas viņus motivē.

Apkopojot dažas no visietekmīgākajām idejām par veiksmīgu mācīšanos, Cedefop, Grūtings un Nīlsons pretstata divas atšķirīgas pieejas. No vienas puses tradicionālās (biheiviorisma un kognitīvisma) pieejas⁵ pieņem, ka:

- Mācīšanās būtībā ir nepārtraukta atsevišķu zināšanu un prasmju uzkrāšana, kuras var pasniegt skolēniem;
- Pastāv viens vislabākais mācīšanās veids;
- Mācīšanās faktiski ir individuāla aktivitāte;
- Mācīšanās, kas ir neskaidra vai vārdos neizsakāma, ir mazvērtīga;
- Mācīšanās koncentrējas uz stabilo un nezūdošo – faktiem un pierādījumiem;
- Mācīšanās ir atkārtojama.

No otras puses aktīvas mācīšanās (konstruktīvisms) pieejas skaidro mācīšanos kā selektīvu procesu, kurā cilvēki informācijai piešķir savu nozīmi, pastāvīgi mijiedarbojoties ar dažādām vidēm. Tādējādi:

- Cilvēki veido savu izpratni, balstoties uz to, ko viņi jau zina un kā viņi uztver pasauli sev apkārt;
- Dažādi cilvēki vienu lietu interpretē dažādi, var saglabāt dažādus aspektus un var dažādi rīkoties, pamatojoties uz vienu un to pašu informāciju;
- Pastāv daudzi veidi, kā cilvēki var mācīties, pedagogiem nepasniedzot ekspertu zināšanas;
- Mācīšanās ir sociāla darbība un daudz kas no mācīšanās ir vārdos nepasakāms (*Lave* un *Wenger*, 1991; *Wenger*, 1999; *Schön*, 1983);
- Mācīšanās ir dinamiska un saistīta ar kontekstu, un tāpēc laba mācīšanās ir atkarīga no jēgpilnām mācīšanās vidēm (*Kolb*, 1984).

Pretstatot šīs mācīšanās pieejas, Cedefop, Grūtings un Nīlsons uzskata, ka pret aktīvu mācīšanos pamatoti jāattiecas kā jauno paradigmu, kura kļūst aizvien vairāk piemērota mūsdienām. Nākamais:

„Aktīvās mācīšanās paradigma uzsver nepieciešamību veidot jaunus un jauna veida mācīšanās rezultātu kritērijus” (Cedefop, *Grootings* un *Nielson*, 2008, tiks publicēts).

Svarīgi, ka kognitīvā pieeja sliecas uzsvērt noteiktu mācīšanās veidos pastāvošo individuālo apguvi, kamēr pieejas, kuras balstās uz aktīvās mācīšanās idejām, sliecas uzsvērt sociālo attiecību dinamisko nozīmi un situācijas, kurās notiek

⁵ Kritiskam salīdzinājumam skatīt *Driscoll* (2000).

mācīšanās. Leiva un Vengera pētījumā un teorijā (*Lave un Wenger, 1991; Wenger, 1999*) abas šīs izpratnes tiek apvienotas, īstenojot kopienas praktisko mācīšanos (*community of practice*). Kopienas praktiskās mācīšanās jēdziens nav rezultātu tabulu sastādīšana, bet kopienas praktiskā mācīšanās pašlaik ievērojami ietekmē mācīšanās norises veidu un līdz ar to rezultātus.

Tagad aktīvas mācīšanās pieejas Eiropas politikas debatēs – vai nu valstu, sektoru vai Eiropas līmenī – tiek uzskatītas par svarīgām. Vai nu tās fundamentāli maina paradigmu vai pārveido mērķi ir diskutabls jautājums. Mišels (*Michel*) apraksta pašreizējo skolas izglītības paradigmu, kura bija lauksaimnieciskās un rūpnieciskās Francijas izglītības pamatā 19.gadsimta beigās, skrupulozi sekojot klasiskā teātra „trim vienotībām”: laika vienotība (mācību stunda), vietas vienotība (klase) un darbības vienotība (skolotājs klases priekšā)(*Michel, 2007*)⁶. Šī metafora ir izmantojama lielākajā daļā Eiropas un citās sistēmās.

Augstākajā izglītībā un Eiropas profesionālās izglītības spektrā Adams (*Adam, 2004*) novēroja, ka mācīšanās rezultātu pieejas ir ieguvušas augstu prioritāti daudzos oficiālos dokumentos un konferencēs Eiropā. Būdam pārliecināts, ka mācīšanās rezultāti ir izglītības pārmaiņu priekšgalā, Adams iesaka uzmanīties – mācīšanās rezultāti bieži netiek izmantoti praktiski un nereti ir vāji izprasti.

Adams, līdzīgi kā citi novērotāji, secina, ka vairums Eiropas valstis, iespējams, joprojām izmanto mācīšanās rezultātus ierobežotā apmērā un nesaprotami vai nelieto kopveselumā. Taču dati parāda, ka šī darbības joma piesaista daudz uzmanības vismaz noteikti politikas attīstībā un varbūt arī mācību procesos vietējā līmenī. Augstākā izglītība noteikti ir adaptējusi mācīšanās rezultātus, lai izteiktu dažādus ārēju atsauču punktus, ieskaitot EKI līmeņus, un lai vispārējā Boloņas ietvarstruktūrā Eiropas augstākās izglītības telpas (*European higher education area, EAIT*) kvalifikācijām definētu ciklus (Dublinas deskriptori).

2.3 Mācīšanās rezultātu aprakstīšanas problēma

Valoda, kuru politiskā līmenī izmanto valdības, lai aprakstītu veiktās reformas, palīdz mums saprast, kādā mērā izglītības sistēmas ir orientētas uz resursiem vai procesu, vai mācību iznākumiem.

Ja valstis izmanto mācīšanās rezultātus, tos bieži sauc par kompetencēm. Attēlā zemāk ir parādīti dažu atslēgu vārdu salīdzinājumi, kā kompetences tiek iedalītas dažādos modeļos un dažādās valstīs. Lai šī salīdzinošā tabula iekļautos starptautiskā kontekstā, kas galvenokārt balstās uz mācīšanās rezultātiem, aptverot visas mācīšanās formas, mēs esam izvēlējušies četrus UNESCO mācīšanās stūrakmeņus:

- Mācīšanās zināt,
- Mācīšanās darīt,
- Mācīšanās dzīvot kopā,
- Mācīšanās būt.

Sākotnēji šie stūrakmeņi tika minēti Starptautiskās komisijas ziņojumā izglītība 21.gadsimtam, vadītājs Žaks Delors (*Jacques Delors, 1998*), UNESCO. Cedefop pētījuma (2008, tiks publicēts) gadījumā četriem stūrakmeņiem bija vairākas priekšrocības, salīdzinot ar ISCED sistēmu, jo tie aptver visus mūžizglītības veidus.

⁶ Lai iepazītu šādus jautājumus, skatīt arī *Carneiro et al. 2007*.

Sekojošā tabulā UNESCO izveidotā shēmā ir attēloti labākie terminu apzīmējumi, kurus izmanto dažādas sistēmas.

1.attēls: Dažas kategorijas, kuras tiek izmantotas, lai aprakstītu mācīšanās rezultātus

Valsts/modelis	Mācīšanās zināt	Mācīšanās darīt	Mācīšanās dzīvot kopā	Mācīšanās būt
Francija	<i>Savoir</i>	<i>Savoir faire</i>		<i>Savoir être</i>
Francija (<i>socle commun</i>)	<i>Connaissances</i>	<i>Capacités</i>	<i>Attitude</i>	<i>Attitude</i>
Īrija	Zināšanas (plašums un veids)	Zināt kā un prasme (virkne un selektivitāte)		Kompetence (konteksts, loma, mācīšanās mācīties un izpratne)
Malta (Blūma taksonomija)	Zināšanas	Prasmes		Attieksmes
Portugāle (vidējā izglītība)	<i>Competências cognitivas</i>	<i>Competências funcionais</i>	<i>Competências sociais</i>	<i>Competências sociais</i>
Kipra	Kognitīvs (meistarība)			Emocionāls, nodošana
<i>Tuning</i> projekts	Neatkarīgas	Interpersonālas		Sistēmiskas
EKI	Zināšanas	Prasmes		Kompetences
ES pamata kompetences	Zināšanas	Prasmes		Attieksmes

Jau no sākuma ir skaidrs, ka realitātē valstis, kā arī akadēmiķi un attīstības projekti, atšķirīgi definē un skaidro mācīšanās rezultātus un kompetences. Tas attiecas uz valstīm, kuras iekļautas nesen veiktajā *Eurydice* tīkla pētījumā (*Eurydice*, 2008, tiks publicēts).

Austrija un Vācija mācīšanās rezultātus iekļauj kā daļu no izglītības standartiem (*Bildungsstandards*). Austrijā tiek noteiktas kompetences, kuras audzēkņiem jābūt apguvušiem, pabeidzot konkrētu klasi. Vācijā mācīšanās rezultāti ir definēti plašāk, kā „ar priekšmetiem saistītas” un „blakus priekšmetiem esošas” pamata kvalifikācijas, kuras attiecas uz tālāko vispārējo un profesionālo izglītību. Kiprai un Čehijai ir līdzīgas pieejas. Pirmajā gadījumā mācīšanās rezultāti tiek definēti kā virkne mērķu un uzdevumu, kuri parāda vispārēju sasniegumu standartus, piešķirot audzēkņiem konkrētas atzīmes katras izglītības pakāpes noslēgumā. Otrā gadījumā katram izglītības līmenim vai veidam ir definētas galvenās kompetences, kuras skaidro mācīšanās rezultātus. Grieķijā mācīšanās rezultāti tiek iedalīti citādāk, tos piesaistot speciālo prasmju attīstībai, piemēram, komunikācija, funkcionālā matemātika, komandas darbs, lēmumu pieņemšana vai resursu pārvalde. Zviedrija skaidri nelieto „mācīšanās rezultātus”, taču, kā norādīts augstāk, valsts sistēma ir skaidri orientēta uz mērķiem, izdalot „mērķus, kurus sasniegt” un „mērķus, uz kuriem tiekties”.

Augstāk minētais apliecina, ka var noteikt skaidru atšķirību starp mērķiem un uzdevumiem, kuri apraksta, ko sistēma, skola vai skolotājs vēlas sasniegt, un mācīšanās rezultātiem, kuri uzsver to, ko audzēknis zina, saprot un prot izdarīt.

Nacionālās kultūras, izglītības tradīcijas un politikas lēmumu pieņemšana rada iespaidu, ka abiem jēdzieniem ir kopīgi elementi un dažādas pieejas. Tas liek uzskatīt, ka var pastāvēt spriedze starp daudziem stingri izvirzītiem mērķiem, kuri

izteikti mācīšanās rezultātu formā, un plašākas pieejas izmantošanu, lai noteiktu mācīšanās mērķus vai uzdevumus, kuri nav noteikti jāsaista ar sasniegumu standartu.

Par augstāko izglītību šajā aspektā tiek runāts *Tuning*⁷ projektā par augstākās izglītības reformu. Augstākajā izglītībā mācīšanās rezultāti tiek skaidroti kā „apgalvojumi par to, kas studentam būtu jāzina, jāsaprot un/vai jāprot nodemonstrēt pēc mācīšanās beigām” (*Wagenaar*, 2004). Mācīšanās rezultāti tiek formulēti kā kompetences, kuras apzīmē dinamisku īpašību, spēju un attieksmju kombināciju. Tās var attīstīt augstākā līmenī nekā prasa mācīšanās rezultāti, t.i. veidojas diezgan nevienmērīgs, nevis līdzens profils. Vienlīdz ar vispārējiem aspektiem tiek uzsvērti priekšmetam specifiskie aspekti; daudzi augstākajā izglītībā šaubās par kompetenču jēdzienu, uztverot to kā pārāk šauru un lielā mērā veltītu darba tirgum derīgām prasmēm.

Rodas pamata jautājums par piemērotu līdzsvaru, valstīm uzsākot lietot mācīšanās rezultātus. Piemērots līdzsvars dažādās nacionālās sistēmas daļās starp mācīšanās resursiem, mācību procesu un mācīšanās rezultātiem prasa lielu apdomu. Tas pats attiecas uz līdzsvaru starp daudzu stingru mērķu izvirzīšanu un plašākas, kopveseluma pieejas izmantošanu.

2.3.1 Uz kādām idejām balstās šie deskriptori?

Bieži ir grūti noteikt avotu, no kura ir cēlušies mācīšanās rezultātu jēdziens, kā tika veikta to izstrāde un sadarbībā ar kuriem ekspertiem, parteriem un/vai ieinteresētām pusēm.

Dažos gadījumos informācija ir kārtīgi dokumentēta un izplatīta. Vācijā profesionālās izglītības *Kompetenz* izstrādes metodoloģija ietvēra spēcīgu mijiedarbību starp pētniekiem (universitātēs vai privātās aģentūrās), politikas veidotājiem un speciālistiem, iesaistot pilotprojektus utt. Apvienotās Karalistes funkcionālā metodoloģija profesionālo profilu un standartu analizēšanai, kas noved pie kompetenču noteikšanas, kuras apgūtas mācībās vai darbā, tad novērtētas, ir labi pazīstama un plaši adaptēta, un lietota centrālajā un austrumu Eiropā. Lai gan detaļas ir atšķirīgas, Francijā mācīšanās satura un novērtēšanas prasību noteikšanas metodoloģijai piemīt vairākas līdzības. Abas metodoloģijas nepieciešamo prasmju noteikšanai ievērojamo vietu atvēl darba devējiem vai sociāliem partneriem. Informācija no Slovēnijas liecina, ka profesiju standartos iekļauto mācīšanās rezultātu vai kompetenču noteikšanas procesu ir ietekmējusi Blūma taksonomija (skatīt zemāk).

Eiropas līmenī rezultātu apgalvoju izcelsme un izstrāde ir savā ziņā skaidrāka. Augstākajā izglītībā *Tuning* projekts izveidoja sarežģītu tipoloģiju, kas balstījās uz trīs veida kompetencēm: instrumentālās, interpersonālās un sistemātiskās. Līdzīgi izstrādājot Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru, līdz astoņu līmeņu ietvarstruktūrai, kura ir balstīta uz apgalvojumiem par zināšanām, prasmēm un kompetencēm, noveda virkne ekspertu ziņojumu, konsultāciju un Eiropas Savienības valdību vienprātība. Boloņas process kā pamatu trīs augstākās izglītības cikliem pieņēma „Dublinas deskriptorus”, kurus izstrādāja vienotās kvalitātes iniciatīvas (*joint quality initiative*, VKI) ietvaros. Šie deskriptori ir veidoti, balstoties uz zināšanām un izpratni, zināšanu un izpratnes pielietošanu, lēmumu pieņemšanu, komunikācijas prasmēm un mācīšanās prasmēm⁸. Vairāku gadu laikā tika izveidota sešu līmeņu shēma valodām, iesaistot lingvistiskus apguves apgalvojumus dažādu prasmju veidos, tika

⁷ Skatīt: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html (skatīts: 6.3.2008).

⁸ Skatīt Boloņas darba grupu par kvalifikāciju ietvarstruktūrām (*Bologna working group on qualifications frameworks*, 2005).

iekļautas arī saistītās pašvērtējuma un ārējā vērtējuma shēmas, balstoties uz tiem pašiem principiem un dizainu.

Turklāt bieži vien tiek sniegta miglaina atbilde uz jautājumu: no kurienes radušies standarti vai mācīšanās rezultātu apgalvojumi? Tādēļ ir svarīgi īsumā aplūkot ietekmīgākās idejas, kuras varētu saistīt ar mācīšanās rezultātu izpratnes izveidošanos.

2.3.2 Blūma taksonomija

Pēdējā laikā Blūma taksonomija ir plaši pazīstama kā zināšanu un prasmju iedalījuma veids. Tai noteikti bija tieša ietekme uz dažu mācīšanās rezultātu pieeju attīstību, un var uzskatīt, ka, lai gan ieinteresētām pusēm, kuras veidoja mācīšanās rezultātu shēmas, tieši nebija zināms formulējums, tai joprojām varēja būt netieša ietekme. Sākotnēji (*Bloom et al., 1964*) taksonomijā tika izdalītas kognitīvā un emocionālā sfēra. Taksonomija patiesi ir radusies no agrāk aprakstītas kognitīvās tradīcijas, bet tās ietekme ir bijusi ļoti plaša. Trešā dimensija, kas tagad vienmēr tiek iekļauta Blūma taksonomijā, tika izveidota vēlāk, t.i. psihomotorā sfēra (*Cedefop, Winterton, 2006*). Kognitīvā sfēra ir saistīta ar prāta prasmēm vai zināšanām. Emocionālā sfēra ir saistīta ar jūtām, attieksmēm un mācīšanās emocionāliem aspektiem. Psihomotorās prasmes attiecas uz roku, meistarības un fiziskām prasmēm. Taksonomija (tabulā) virs šiem trīs nosaukumiem tiek izteikta ar mācīšanās rezultātiem, kuru kārtību nosaka secīgas grūtības pakāpes.

2.attēls. Blūma rezultātu taksonomija

Izvērtēšana	Vērtību pārņemšana	Izveidošanās
Sintēze	Organizēšana un prioritātes noteikšana	Adaptācija
Analīze	Izvērtēšana	Sarežģīta atklāta reakcija
Izmantošana	Aktīva piedalīšanās	Mehānisms
Izpratne	Saprašana un uzmanība	Vadīta reakcija
Zināšanas		Noteikta reakcija
		Uztvere
KOGNITĪVĀS PRASMES	EMOCIONĀLĀS PRASMES	PSIHOMOTORĀS PRASMES

Blūma un līdzīgas taksonomijas ir noteikti ietekmējušas daudzas plašas organizācijas (*Cedefop, Winterton, 2006*), un nešaubīgi izstrādātos mācīšanās rezultātu skaidrojumus dažās valstīs. Bieži šāda iedalīšana kategorijās noved pie pārāk daudzām apakš-kategorijām, dažkārt hierarhiskām, dažkārt ne. Praksē taksonomijas stiprā puse ir fakts, ka tā pievērš uzmanību vajadzībai apsvērt audzēkņa progresu.

2.3.3 Funkcionālā analīze

Vairumā gadījumu funkcionālo analīzi lieto, lai izstrādātu mācīšanās rezultātus vai kompetences profesionālai izglītībai un apmācībai. Šī metode kādu laiku tika plaši lietota Apvienotajā Karalistē, kā minēts iepriekš, ir lietota dažos sponsoru atbalstītos projektos par darba tirgus un profesionālās izglītības attīstību. Bieži Apvienotajā Karalistē funkcionālās analīzes metode, lai izstrādātu uz rezultātiem balstītas profesionālās izglītības kvalifikācijas, tiek īstenota saskaņā ar noteiktu procedūru.

3.attēls. Uz rezultātiem balstītu profesionālās izglītības kvalifikāciju izstrādes galvenie soļi Apvienotajā Karalistē

Apvienotajā Karalistē Nacionālie profesiju standarti (*National occupational standards*, NPS) veido profesionālās izglītības kvalifikāciju blokus. Sektoru prasmju padomes (*Sector skills councils*, NPP) un citas standartus noteicošas iestādes (SNI) izstrādā standartus, iesaistot savas nozares un darba devējus. Daudzos gadījumos NPS tiek izmantoti, lai izstrādātu profesionālās kvalifikācijas. NPS veido atsevišķi apgalvojumi, kurus kvalifikācijas piešķirošās iestādes lieto, lai izstrādātu mācību vienības un kvalifikācijas.

Kvalifikācijas piešķirošās iestādes lieto NPS komplektu, konsultējoties ar attiecīgām SPP vai SNI, kā arī citām saistītām partneru organizācijām, lai izveidotu jaunu kvalifikāciju struktūru. Parasti kvalifikāciju struktūra ietver gan obligātās, gan izvēles daļas. Katra daļa ietver mācīšanās rezultātu kopu, kura audzēkņiem jāasniedz, lai veiksmīgi pabeigtu daļu un iegūtu novērtējumu. Mācīšanās rezultāti noteiks, ko audzēknis zinās un pratīs izdarīt pēc mācību aktivitātes.

Avots: Cortes, 2007.

2.3.4 EKI formulējums

Zināms, ka EKI ir izteikta astoņu līmeņu tabulā, katrs līmenis ietver virkni apgalvojumu saistībā ar zināšanām, prasmēm un kompetencēm. Uzsverot mācīšanās rezultātus, ir ņemta vērā nepieciešamība definēt šādus rezultātus mūžizglītības kontekstā, nevis piesaistīt šo sistēmu konkrētiem institūciju veidiem un fāzēm, izglītības programmām un kvalifikācijām.

Pirms izstrādāt EKI, agrākie kvalifikāciju un mācīšanās rezultātu ietvarstruktūru formulējumi balstījās uz atšķirīgu ietvarstruktūras līmeņu skaitu. Pat Apvienotajā Karalistē un Īrijā, Īrijas ietvarstruktūrai ir 10 līmeņi, Skotijai – 12 un Anglijai (kopā ar Velsu un Ziemeļīriju) – astoņi līmeņi. Savukārt, Eiropas Padomes vienotā Eiropas valodu atsauces ietvarstruktūra lieto sešus līmeņus. Noskaidrojot mācīšanās rezultātu jēdzienu, līmeņi ir augstākā mērā kontekstuāli, un līmeņu skaits un precīzs formulējums atspoguļo gan kvalifikāciju vēsturi konkrētā valstī vai reģionā, gan galvenās izraisītās debates un iesaistītās puses. Taču, kā liecina nesenais ziņojums par Eiropas kvalifikāciju ietvaru (Coles, 2007), pašlaik Eiropas valstis, t.sk. Beļģija, Čehija, Lietuva, Slovākija un Spānija, apsverot, kā izstrādāt savas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, liekas, dod priekšroku astoņiem līmeņiem. Par gaidāmo EKI ietekmi tiek runāts vairākos dokumentos. Tas nenozīmē, ka attiecībā uz augstāko izglītību, ieviešot EKI, trīs Boloņas ciklu ietvaros valstīm būtu jāveido papildus līmeņi. Pretēji populāriem pieņēmumiem, Boloņas cikli ir paredzēti kā vispārīgas vadlīnijas, kuras nodrošinās ārējus atsauču punktus, sakārtojot nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, tādējādi palīdzot valstīm veidot savus līmeņus.

4.attēls. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra

Katru no šiem astoņiem līmeņiem definē ar deskriptoru kopumu, kas norāda mācīšanās rezultātus, kuri atbilst kvalifikācijai attiecīgajā līmenī jebkurā kvalifikāciju sistēmā.

Līmenis	Zināšanas <i>aprakstītas kā teorētiskas un/vai faktu zināšanas</i>	Prasmes <i>aprakstītas kā kognitīvas (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas izmantošana) un praktiskas (ietverot roku veiklību un metožu, materiālu, darba rīku un instrumentu izmantošanu)</i>	Kompetences <i>aprakstītas saistībā ar atbildību un autonomiju</i>
1.	vispārīgas pamatzināšanas	pamata prasmes, kas vajadzīgas, lai veiktu vienkāršus uzdevumus	darbs vai mācības, ko veic tiešā pārraudzībā strukturētā kontekstā
2.	darba vai studiju jomas pamatfaktu zināšanas	pamata kognitīvās un praktiskās prasmes, kas vajadzīgas, lai, izmantojot attiecīgu informāciju, pildītu uzdevumus un, izmantojot vienkāršus noteikumus un līdzekļus, risinātu kārtējās problēmas.	darbs vai mācības, ko veic pārraudzībā, ar zināmu autonomiju
3.	faktu, principu, procesu un vispārējo jēdzienu zināšana darba vai studiju jomā	dažādas kognitīvās un praktiskas prasmes, kas vajadzīgas, lai veiktu uzdevumus un risinātu problēmas, izvēloties un piemērojot pamata metodes, līdzekļus, materiālus un informāciju	uzņemties atbildību par darba vai mācību uzdevumu veikšanu uzdevumu risināšanas laikā pielāgot savu rīcību apstākļiem
4.	faktu un teorētiskas zināšanas darba vai studiju jomas plašā izpratnē	dažādas kognitīvās un praktiskas prasmes, kas vajadzīgas, lai rastu risinājumus īpašām problēmām darba vai studiju jomā	prast virzīt savu darbību atbilstoši pamatnostādņem darba vai studiju situācijās, kas parasti ir paredzamas, bet var arī mainīties pārraudzīt citu cilvēku ikdienas darbu, uzņemties konkrētu atbildību par darba vai mācību vērtēšanu un uzlabošanu

Līmenis	Zināšanas aprakstītas kā teorētiskas un/vai faktu zināšanas	Prasmes aprakstītas kā kognitīvas (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas izmantošana) un praktiskas (ietverot roku veiklību un metožu, materiālu, darba rīku un instrumentu izmantošanu)	Kompetences aprakstītas saistībā ar atbildību un autonomiju
5.	visaptverošas, specializētas, faktu un teorētiskas zināšanas darba vai studiju jomā un šo zināšanu robežu apzināšanās	visaptverošs tādu kognitīvu un praktisku prasmju kopums, kas vajadzīgs, lai izveidotu radošus risinājumus abstraktām problēmām	veikt vadību un pārraudzību saistībā ar tādām darba vai/un mācību aktivitātēm, kur iespējamas neprognozējamas izmaiņas izvērtēt un pilnveidot savu un citu cilvēku darbību
6.	dziļas zināšanas darba vai studiju jomā, ietverot teoriju un principu kritisku izpratni	augsta līmeņa prasmes, kas liecina par meistarību un inovāciju un kas vajadzīgas, lai risinātu sarežģītas un neprognozējamas problēmas specializētā darba vai studiju jomā	vadīt sarežģītas tehniskas vai profesionālas darbības vai projektus, uzņemoties atbildību par lēmumu pieņemšanu neprognozējamās darba vai mācību apstākļos uzņemties atbildību par individu vai grupu profesionālās attīstības vadību
7.	ļoti specifiskas zināšanas, kuras daļēji ir darba vai studiju jomas zināšanu avangardā un kuras ir pamats oriģinālai domāšanai vai izpētei kritiska izpratne par jautājumiem saistībā ar zināšanu problēmām konkrētā jomā un dažādu jomu saskarē	specifiskas problēmu risināšanas prasmes, kas vajadzīgas pētījumiem vai inovācijai, lai radītu jaunas zināšanas un procedūras un integrētu zināšanas no dažādām jomām	vadīt un pārveidot sarežģītus un neprognozējamus darba vai mācību apstākļus, kas prasa jaunas stratēģiskas pieejas uzņemties atbildību par ieguldījumu profesionālajās zināšanās un praksē un/vai par grupu stratēģisko rezultātu pārskatīšanu
8.	zināšanu augšējā robeža darba vai mācību jomā un dažādu jomu saskarē	vistālāk attīstītās un visspecifiskākās prasmes un darba tehnikas, tostarp sintēze un izvērtēšana, kas vajadzīgas, lai risinātu pētniecības un/vai inovācijas kritiskas problēmas un paplašinātu un dotu jaunu izpratni esošām zināšanām un profesionālai praksei	parādīt vērā ņemamu autoritāti, inovāciju, autonomiju, zinātnisko un profesionālo patstāvību un pastāvīgu nodošanos jaunu ideju un procesu attīstībai darba un studiju jomas avangardā, tostarp pētniecībā

Avots: Eiropas Komisija (*European Commission*, 2007).

2.3.5 Tuning projekts

Kā skaidro *Tuning* (saskaņošanās) projekts, Boloņas process cenšas uzsvērt mācīšanās rezultātus. *Tuning* projektā ir izstrādāti sava vispārīgu mācīšanās rezultātu klasifikācija, kas ir izteikta instrumentālās kompetencēs, interpersonālās kompetencēs un sistēmiskās kompetencēs. Klasifikāciju var attēlot tabulā (skatīt zemāk).

5.attēls. Tuning projekta vispārīgie mācīšanās rezultāti

Instrumentālās kompetences	Interpersonālās kompetences	Sistēmiskās kompetences
Analīzes un sintēzes spējas	Kritiskās un paškritiskās spējas	Spējas pielietot zināšanas praksē
Organizatoriskas un plānošanas spējas	Komandas darbs	Pētniecības prasmes
Pamata vispārējās zināšanas	Interpersonālās prasmes	Spēja mācīties
Profesionālās priekšzināšanas	Spēja strādāt starpnozaru komandā	Spēja pielāgoties jaunām situācijām
Mutiska un rakstiska saziņa	Spēja sazināties ar citu jomu ekspertiem	Radošums
Otras valodas zināšanas	Dažādības un multikultūru novērtēšana	Vadība
Datora lietošanas prasmes	Spēja strādāt starptautiskā kontekstā	Citu kultūru izpratne
Informācijas pārvaldes prasmes	Ētiskas saistības	Spēja strādāt autonomi
Problēmu risināšana		Projektu veidošana un vadīšana
Lēmumu pieņemšana		Iniciatīvas un uzņēmības gars
		Rūpes par kvalitāti
		Vēlme gūt sekmes

Avots: Adam, 2004.

Valstīs, kuru augstākās izglītības sistēmas ir piekritušas piedalīties Boloņas procesā, šai klasifikācijai var būt ietekme politikas līmenī un, iespējams, dažādos veidos mācīšanās un mācīšanas līmenī augstākajā izglītībā. Ietekmes apjoms ir apšaubāms, jo līdz šim *Tuning* mācīšanās rezultātu galvenā funkcija bija popularizēt vispārīgo kompetenču nozīmi, kuras netiek balstītas uz priekšmetiem, bet gan ir vispārīgas un pārnesamas. Viens no kritiskiem punktiem ir, ka absolventi, darba devēji un akadēmiķi bieži izmanto atšķirīgas prasmju klasifikācijas, pamatojoties uz prasmju svarīgumu.

2.3.6 OECD DeSeCo projekts – „pamatkompetences”

OECD ir izstrādājusi pamatkompetenču klasifikāciju. Kompetenču definīcijas un izvēles (*definition and selection of competencies*, DeSeCo) projekts (OECD, 2005) skaidro, ka klasifikācija ir tapusi sadarbībā ar ekspertiem, pētniekiem un institūcijām un balstīta uz saskaņotu teorētisku izpratni. Katra „pamatkompetencei” (*key competency*), kas tiek lietots „kompetences” (*competence*) jēdziena vietā, jāsekmē vērtīgi rezultāti personām un sabiedrībai, jāpalīdz cilvēkiem mūsdienu pasaulē izpildīt virkni prasību un būt visiem vajadzīgiem, ne tikai speciālistiem. Trīs plašas kategorijas ir: interaktīva instrumentu izmantošana (piemēram, valoda un tehnoloģijas), sazināšanās neviendabīgās grupās un autonoma darbošanās.

Dokumenti no Somijas liecina, ka DeSeCo deskriptori ir ietekmējuši obligātās izglītības programmas veidošanu, kura attiecas uz pamatzglītību, vidējo vispārējo un profesionālo izglītību, kā arī skolotāju izglītību. Dažkārt ir grūti saprast, vai Somijas piemērs galvenokārt ir saistīts ar mācīšanās rezultātiem vai arī tas ir viduspunkts starp

mācīšanās rezultātiem, mācīšanas un mācīšanās procesiem (saīsināto obligātās izglītības programmu) un mācīšanās resursiem (pasniegtiem priekšmetiem un kontaktstundām). Piespējams, OECD kompetenču shēma svārstās starp mācīšanās rezultātu pieeju un mācīšanas un mācīšanās pieeju. Ungārijā mācīšanās rezultātu izpratne, kura tiek veidota, aizvien vairāk tiek balstīta uz OECD DeSeCo projekta rezultātiem un ES rekomendācijām par „pamatkompetencēm”.

2.3.7 ES pamatkompetences

Kā daļu no „Izglītības un apmācības 2010” programmas, ES arī izveidoja pamatkompetenču kopumu, strādājot ar ekspertu grupām no dalībvalstīm un konsultējoties (*European Commission, 2005*). ES izmanto jēdzienu „kompetence” (*competence*). Astoņu pamatkompetenču deskriptori balstās uz zināšanu, prasmju un attieksmju kategorijām. Līdz šim nav bijuši mēģinājumi izstrādāt minēto kategoriju līmeņus, izņemot atsevišķi izstrādātos līmeņus valodu sfērā (*Lenz un Schneider, 2004*) un IKT.

6.attēls. Astoņas ES/Eiropas pamatkompetences

Sazināšana dzimtajā valodā	Mācīšanās mācīties
Sazināšana svešvalodās	Starppersonu, starpkultūru un sociālā kompetences un pilsoniskā kompetence
Matemātiskā kompetence un pamatkompetences zinātnē un tehnoloģijā	Uzņēmība
Datoru lietošanas kompetence	Kultūras izpausme

Avots: Adaptēts no Eiropas Komisijas (*European Commission, 2005*).

Detalizētie deskriptori, kuri ir pieejami citētajā dokumentā, attiecas uz „spējām...”. ES pamatkompetences iedalās trīs grupās. Pirmkārt, kognitīvās kompetences (piemēram, matemātiskā kompetence) ir mērāmas nacionālā un starptautiskā līmenī. Otrkārt, pastāv kompetences, kuras prasa augstākas pakāpes starppriekšmetu organizāciju, lai tiktu sasniegtas (datoru lietošanas kompetence, mācīšanās mācīties, sociālās un pilsoniskās kompetences). Treškārt, pastāv transversālo kompetenču grupa, piemēram, kritiskā domāšana, radošums, iniciatīva, problēmu risināšana, riska novērtēšana, lēmumu pieņemšana un konstruktīva emociju vadība. Turklāt, Eiropas Padomes vienotā valodu atsauces ietvarstruktūra ir neapšaubāmi saistīta ar mācīšanās rezultātiem, nevis apguves veidiem, klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas sfēru ietvaros. Eiropas Komisija ir koordinējusi starpvalstu pētījumu par pamatkompetencēm vispārējā izglītībā, un tas būs viens no daudziem konstruktīviem veidiem, kā var turpināt šo pētījumu.

2.3.8 Secinājumi

Augstāk apkopotās mācīšanās rezultātu shematisko aprakstu shēmas palīdz formulēt jautājumu par to, kā konkrētās situācijās tiek veidoti mācīšanās rezultāti. Rodas sekojoši jautājumi:

- Vai konkrētais mācīšanās rezultātu kopums ir balstīts uz konkrētu teorētisku nostāju vai noteiktiem pētījumu rezultātiem?
- Vai konkrētais mācīšanās rezultātu kopums ir ieinteresēto pušu sarunu procesa rezultāts? Ja ir, var noteikt vadošās ieinteresētās puses un to motivāciju;
- Vai mācīšanās rezultātu kopums ir „gatavs” komplekts, kurš ir attīstīts saistībā ar ārējiem atsauces punktiem, piemēram, EKI vai Boloņas process?

- Kāda ir proporcija starp vispārējiem un tehniskiem/priekšmeta speciāliem/sektoriāliem mācīšanās rezultātiem un vai pastāv, piemēram, pastiprināts uzsvars uz kādu no kognitīvajiem aspektiem?

Secīgi iespējams izveidot trīsdaļīgu tipoloģiju, pamatojoties uz mācīšanās rezultātu sistēmas etimoloģiju.

7.attēls. Mācīšanās rezultātu etimoloģiskais iedalījums

1. tips	2. tips	3. tips
Mācīšanās rezultāti, kas balstās uz teorētisku vai pētniecisku formulējumu	Mācīšanās rezultāti, kas balstās uz sarunām starp ieinteresētām pusēm	Mācīšanās rezultāti, kas aizgūti/adaptēti no citurienes

3. Mācīšanās rezultāti; pārmaiņu dzinējspēks

2007.gada Cedefop pētījums piedāvā detalizētu ainu, kā ir pieņemtas uz mācīšanās rezultātiem balstītas perspektīvas un pieejas vispārējās izglītības, augstākās izglītības un profesionālās izglītības un apmācības apakšsistēmās. Pētījums arī nodrošina ieskatu par mācīšanās rezultātu pielietošanu, veidojot un reformējot vērtēšanu, kā tas saistās ar mūžizglītības politiku un nepieciešamo galveno ieinteresēto pušu iesaistīšanu mācīšanās rezultātu pieeju izveidošanā un īstenošanā.

3.1 Mācīšanās rezultāti izglītības un apmācības apakšsektoros

Sekojošās nodaļas ietver pārskatu par vadošajām tendencēm un izaicinājumiem galvenajās izglītības un apmācības sfērās. Lai gan šis pārskats raksturo skaidru pāreju uz mācīšanās rezultātiem, joprojām var redzēt būtiskas atšķirības starp dažādiem apakšsektoriem.

- Profesionālā izglītība un apmācība: iniciatīva pārdefinēt kvalifikācijas un izglītības programmas, izmantojot mācīšanās rezultātus, visskaidrāk saskatāma profesionālā izglītībā. Pašlaik mācību programmas un uz skolu un uz darbu balstītas mācīšanās sajaukums aizvien vairāk un vairāk koncentrējas uz mācīšanās rezultātiem, kuri tiek pieprasīti darba dzīvē. Notiek vienlaicīga pāreja, lai noteiktu vispārējās jeb **pielāgojamās** prasmes (*transferable skills*), kuras pieprasa modernais darba tirgus, kopā ar specifiskām zināšanām un prasmēm. Jebkurā gadījumā izaicinājums ir nodrošināt, ka audzēknis apgūst **pielāgojamās** prasmes (*transferable skills*), kuras ir nepieciešamas neparedzamās profesionālās darbības situācijās, kā arī vienlaicīgi audzēknim jāapgūst darba tirgū nepieciešamās tehniskās prasmes. Vairums Eiropas valstu ir izveidojušas vai veido pieejas profesionālās izglītības kvalifikācijām, kuras nosaka mācīšanās rezultātus, balstoties uz standartiem, kuru novērtēšanas procedūru un pārvaldi un kvalitātes nodrošināšanu īsteno atzītas nacionālas, federālas un reģionālās aģentūras.
- Augstākā izglītība: mācīšanās rezultātiem ir aizvien lielāka nozīme arī augstākajā izglītībā. Līdz šim Eiropas līmenī Boloņas process galvenokārt ir koncentrēts uz kopīgi pieņemtu jaunu struktūru izveidi. Tādejādi augstskolu grādi tiek pārveidoti par bakalauriem, maģistriem un doktori. Mācīšanās rezultātu pieeja, par kuru pastāv plaša vienošanās Eiropas politikas līmenī un bieži politiskā līmenī dalībvalstīs, tiek pieņemta daudz lēnāk augstākās izglītības iestāžu līmenī. Saskaņotie vispārējo un speciālo kompetenču formulējumi vai vietēji pieņemti varianti tikai tiek pakāpeniski ieviesti reformētās augstākās izglītības kursos un modeļos. Kā liecina dati, pat ja mācīšanās rezultātiem pašlaik ir ierobežota ietekme uz augstāko izglītību, skaidrs, ka ilgākā laika posmā tā būs nozīmīgākā pārmaiņa augstākās izglītības mācīšanās un mācīšanās reformā. Mācīšanās rezultātu veidošanu augstākajā izglītībā var salīdzināt ar lēni degošu degli: saskaņotiem mācīšanās rezultātu formulējumiem augstākajā izglītībā vēl ir ierobežota ietekme, bet vidējā un ilgākā laika posmā visticamāk ietekme kļūs ievērojama uz mācīšanu un mācīšanos augstākajā izglītībā.
- Vispārējā izglītība: aizvien vairāk mācīšanās rezultāti tiek ieviesti kā orientējošais mehānisms, lai skaidrotu vispārējās izglītības reformas. Uzsvars tiek likts uz mācīšanās rezultātu definēšanu, lai veidotu audzēkņa pieredzi, nevis lai galveno nozīmi piešķirtu priekšmetu saturam, kuri veido izglītības programmu. Mācīšanās

rezultāti tiek lietoti virknē valstu, lai parādītu veidu, kā modernizēt ES izglītības sistēmas, tādējādi ietekmējot aktualizēšanu un reformēšanu dažādos līmeņos – valsts pārvaldes, sistēmas reformas, izglītības programmas, mācību metožu un vērtēšanas līmeņos. Pētījums parāda, ka obligātajā izglītībā pastāv divi veidi, kādos dažādās valstīs mācīšanās rezultātiem tiek piešķirta nozīmīga vieta izglītības programmās. Pirmajā pieejā mācīšanās rezultātu kodols tiek definēts, atsaucoties uz skolu izglītības programmām. Tiek paredzēts, ka audzēknis šos rezultātus sasniegs, izmantojot mācīšanās pieredzi: daži rezultāti ir saistīti ar konkrētiem priekšmetiem obligātajā izglītības programmā, turpretī, citi tiek apgūti visas izglītības programmas ietvaros, ieskaitot plašāku un neformālu pieredzi. Otra pieeja izceļ mācīšanās rezultātus kopveselumā, kurus audzēkņam parasti vajadzētu sasniegt posma vai visas izglītības beigās. Šie mācīšanās rezultāti asociējas ar saskaņotiem izglītības sistēmas mērķiem un uzdevumiem. Tikai pēc tam tiek izdalīti vai ieviesti piemēroti priekšmeti un priekšmetu grupas. Šajā gadījumā paveras iespējas mācīšanās procesā ieviest jaunas idejas par mācību programmu plānošanu. Paredzams, ka šīs pieejas radīs jaunus izaicinājumus pedagoģijai un skolu organizācijai.

Abās šajās pieejās mācīšanās rezultātu loma ir nodrošināt jaunu organizatorisku mērķi mācīšanās un mācīšanās procesam, un tas var iezīmēt radikālu pārmaiņu no tradicionālās, uz priekšmetiem balstītās pieejas izglītības programmai. To var saukt par skolēnu centrēto pieeju. Tā kā par mācīšanās procesu var saprast vairāk, veicot pētījumus jomās ārpus tradicionālām izglītības pētniecības sfērām, paredzams, ka jaunu pētījumu rezultāti radīs jaunus izaicinājumus pedagoģijai un skolu organizācijai. Jaunās pieejas, kad mācīšanās rezultāti ir iekļauti izglītības programmās, ir bieži saistītas ar decentralizāciju izglītības programmu veidošanā. Pēdējās divās desmitgadēs Eiropas valstu izglītības sistēmās novērotas dažādas decentralizācijas formu tendences.

Tas nenozīmē, ka pieaugošais uzsvars uz mācīšanās rezultātiem liecina, ka izglītības programmu definēšana un saturs ir kļuvis mazsvarīgs. Drīzāk skaidru un noteiktu mācīšanās rezultātu formulēšana kalpo par derīgu skolu darbības organizēšanas principu. Mācīšanās rezultāti ieņem būtisku vietu līdzās sistēmas vai institūcijas mērķiem, uzdevumiem un garam. Tiem ir tieša un formatīva ietekme uz izglītības programmām un mācību metodēm, piešķirot nozīmi, ko un kā cilvēki mācās, un vajadzētu būt ietekmei uz mācīšanās vērtēšanas veidu.

- Pēcobligātā vispārējā izglītība: Eiropā pēcobligātās vispārējās izglītības posms ir tā izglītības sistēmas daļa, kuru vismazāk ietekmējušas reformējošās idejas par mācīšanās rezultātiem. Lielā mērā tādēļ, ka, piemēram, vidējai vispārējai izglītībai ir izglītojoša funkcija, savukārt, pēcobligāto izglītību aizēno izvēles funkcija. Lielākajā daļā Eiropas valstu vidējās vispārējās izglītības uzdevums ir sagatavot augstākajai izglītībai, un universitāte ir pieejama ierobežotai vecuma grupai vai paaudzei. Kā rezultātā, daudzos, bet ne visos aspektos saglabājas vispārējās vidējās izglītības piesaiste detalizētām izglītības programmu vai mācību priekšmetu programmu prasībām, kuru izpilde bieži tiek novērtēta rakstiskā gala eksāmenā. Šajā gadījumā mācīšanās rezultātus ierobežo atbilstošo priekšmetu grupu mācīšanās prasības, ko cieši novēro attiecīgās nozares speciālisti no universitātēm. Ja mācīšanās rezultāti sāk ietekmēt universitātes studiju programmu veidošanu un metodes, secīgi tas var atstāt iespaidu uz vidējās vispārējās izglītības programmu, mācību metodēm un vērtēšanu.

3.2 Mācīšanās rezultāti un vērtēšana

Ja tiek ņemti vērā augstāk minētie pierādījumi un argumenti, paredzams, ka mācīšanās rezultāti ietekmēs vērtēšanas stilus. Taču šim ziņojumam apkopotie dati liecina, ka mācīšanās rezultātiem pašlaik ir ierobežota ietekme uz mācīšanās vērtēšanas veidiem, kam pētniecībai, politikas un praktiķiem būtu jāpievērš vairāk uzmanības.

Šajā sakarā nesenās reformas dažās valstīs nodrošina interesantus atsevišķā gadījuma pētījumus, parādot mācīšanās rezultātu ieviešanas veidu kā ierosmi efektīvam vērtēšanas veidam, aizvietojojam tradicionālos vērtēšanas aspektus, piemēram, kursa noslēguma un pārbaudes darbi, lai novērtētu saturs apguvi, kuri abi ir atkarīgi no mācību resursiem. Ziņojums ir atklājis vairākas šādas inovācijas. Norvēģijā jaunā nacionālā vērtēšanas sistēma balstās uz saskaņotiem mācīšanās rezultātu formulējumiem, un kvalitātes nodrošināšanai tie vairāk ir paredzēti kā formatīvi nekā tikai vienkārši summatīvi. Somijā visu līmeņu profesionālajā izglītībā vērtēšana tiek pārveidota no kursu vai tēmu noslēguma un formālām pārbaudēm uz t.s. „demonstrējuma” vērtēšanu. Tas attiecas uz skolās īstenotām un politehnikumu profesionālās izglītības kvalifikācijām, kā arī neformāli un ikdienā apgūto prasmju atzīšanu pieaugušajiem darba vietās. Īrijā mācīšanās rezultāti ir pastāvīgs faktors nesen izveidotajā un elastīgajā neformālās un ikdienas izglītības atzīšanas sistēmā, tikmēr inovatīvā Rumānijas pieaugušo izglītības atzīšanas centru sistēma stingri balstās uz kompetencēm kā mācīšanās rezultātiem. Šīs vērtēšanas pieejas balstās uz tādiem vērtēšanas līdzekļiem kā audzēkņa portfolio, projektu prezentācijām un mājas darbiem, kurus audzēknis ir izpildījis pēc sarunām vai vienošanās ar skolotājiem, kā arī uz formatīvu mācīšanās pieredzes vērtējumu kopienā vai darba vietā.

Lai gan mācīšanās rezultātiem ir mazāka ietekme uz vērtēšanu nekā uz citiem izglītības reformas aspektiem, identificējot aktīvu mācīšanos kā jaunu vai aizvien nozīmīgāku paradigmu, noteikti rodas jautājums par piemērotiem vērtēšanas veidiem. Risinājums var būt vērtēšanas piesaiste aktīvas mācīšanās ciklam, kas ietver ievērojamu nepieciešamību izmantot formatīvu vērtēšanu un veidot pašvērtējuma kultūru kā neatņemamu mācīšanās vērtēšanas daļu. Tradicionālo kvalifikācijas gala eksāmenu kārtošana var būt izvēles pārbaudījums, taču eksāmeni patiesībā nespēj veikt šo formatīvo funkciju.

Taču jāatzīst, ka vērtējumam ir dažādi uzdevumi. Praksē politikas veidotāji, praktiķi un pētnieki visi vēlas atrast vērtējumu, kurš sastāv no derīguma un uzticamības kombinācijas. Lai gan var nepastāvēt vienprātība par to, kur vajadzētu atrasties līdzsvars, konstatētā pāreja no mācīšanās rezultātiem prasa vairākas ievērojamas pārmaiņas sen izveidotās kontroles un vērtēšanas tradīcijās⁹.

Profesionālā izglītība ir bijusi izglītības daļa, kurā pirmajā visskaidrāk tika ieviesti mācīšanās rezultāti. Tagad izaicinājums ir atrast pareizos deskriptorus un metaforas, kuras var palīdzēt izmantot mācīšanās rezultātus citās izglītības sistēmas daļās pilnīgā saskaņā ar tādām aktuālajām norisēm kā nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras.

Šis jautājums tiks vēlreiz aplūkots nākamajā noslēguma nodaļā.

3.3 Mācīšanās rezultāti un mūžizglītība

Bez konkrētu kvalifikāciju, izglītības programmu un vērtēšanas procedūru reformas šis ziņojums parādīja, kā iezīmējam mācīšanās rezultātu vitālā loma

⁹ Šī rindopa apkopo Steinerja (*Steiner*) prezentāciju un Pola Bleka (*Paul Black*) pienesumu Cedefop mācīšanās rezultātu konferencei, 2007.gada oktobrī.

mēģinājumos attīstīt modernu, vispārēju pieeju visos izglītības un apmācības aspektos. Mūžizglītības politika ir paredzēta, lai palīdzētu tikt galā ar izaicinājumiem, ar kuriem sastopas modernās sabiedrības, ieskaitot izaicinājumus, ar kuriem sastopas personas, kopienas, darba tirgus un ekonomika.

Eiropā vairums dalībvalstu ziņo (*Council of the European Union, 2008*), ka saskaņotas mūžizglītības politikas attīstība ir prioritāte, lai gan dažās dalībvalstīs mūžizglītības stratēģijas īstenošana var būt vairāk attīstīta. Taču kopumā īstenošana labākajā gadījumā joprojām ir juceklīga. Pamata motivācija mūžizglītības stratēģijas ieviešanai, kā varētu sagaidīt no dažādām sociālās un ekonomiskās politikas veidošanas tradīcijām un pieejām Eiropas Savienībā, atšķiras pa valstīm. Dažas valstis uzsver sociālo dimensiju un visu cilvēku tiesības iesaistīties mūžizglītībā, balstoties uz pēc iespējas līdzvērtīgākiem pamatiem. Citi, neignorējot sociālo iekļaušanos un saskaņotību, primāri uzsver nodarbinātību un prasmju paaugstināšanu darba vietās. Trešā grupa uzskata, ka sociālās un ekonomiskās prioritātes ir pilnībā savījušās ar mūžizglītības stratēģijas veidošanu, nevis, ka tās ir atsevišķas vai alternatīvas nostājas. Visos gadījumos pastāv spēcīga tendence identificēt vispārējus mācīšanās rezultātus, lai veidotu politiku nacionālā līmenī.

Visskaidrāk tas vērojams gadījumā, kad pastāv vai tiek veidota nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra un kad pat pastāv centieni nodrošināt visu mācību pieredzes atzīšanu, neskatoties, vai mācību situācijas ir formālas vai neformālas, tiešas vai netiešas.

Cedefop pētījumā (2008, tiks publicēts) ir atrasti neskaitāmi piemēri no pašreizējās pieredzes, kā mācīšanās rezultātus var definēt un sagrupēt. Konkrētu formulējumu var veidot, adaptējot vai lietojot teorijas un pētījumus par mācīšanās rezultātiem, kā arī organizējot sarunas starp ieinteresētajām pusēm vai vienkārši aizņemoties definīciju no citiem. Praksē mācīšanās rezultātu noteikšanai, lai veidotu nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras līmeņus, vajadzētu pielietot rūpīgi izvērtētu minēto avotu sajaukumu. Daudzos gadījumos nav skaidra vietējo rezultātu formulējumu izcelsme un to izveides metode. Šo aspektu vajadzētu vairāk izvērst, veicot izstrādi un starptautisku salīdzināšanu.

Pašas par sevi kvalifikāciju ietvarstruktūras ir mazvērtīgas, to dinamiskais uzdevums ir palīdzēt atrisināt problēmas sistēmā, kurām ir nepieciešama stratēģiska pieeja. Dažos gadījumos tā ir profesionālās izglītības sistēma, kura neatbilst darba tirgus vai profesionālo asociāciju prasībām. Citos gadījumos spiediens veikt plašāku reformu pavērs izglītības vai kvalifikācijas paaugstināšanas iespējas sociālām grupām, kurām ir liegta iespēja turpināt izglītību vai kuri saskaras ar ievērojamiem šķēršļiem. Tātad jāievieš lielāka saskaņotība izglītības sistēmā, kurā iepriekš vispārējā izglītība, augstākā izglītība un profesionālā izglītība veidoja norobežotas iedaļas ar minimāliem saskares un pārejas punktiem. Kvalifikāciju ietvarstruktūra visvairāk palīdz radīt aktīvu sadarbības tīklu un saskares punktus ieinteresētām pusēm, kuras ir iesaistītas sarežģītajā uzdevumā ilglaicīgi reformēt galvenos izglītības sistēmas aspektus. Tādēļ NKI attīstība jāuztver kā aktīvs instruments, kurš galvenās ieinteresētās puses iesaista notiekošo sarunu procesā un, iespējams, ielaižas kompromisā dažādos sistēmas līmeņos. Šī ideja ir Skotijas kredītpunktu un kvalifikāciju ietvarstruktūras (*Scottish credit and qualifications framework, SKKI*) pamatā, kura „pieder” ieinteresēto pušu konsorcijam un neatrodas valdības departamenta iekšienē.

Tagad daudzām valstīm ir savas kvalifikāciju ietvarstruktūras, vēl vairākas tiek izstrādātas, un dalībvalstis ir vienojušās par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru, kura nodrošina atsauču punktus ES partnerības valstīm. Starpība starp kvalifikāciju veidošanu un kvalifikāciju ietvarstruktūru ir tā, ka pirmā vienkārši apraksta pastāvošās kvalifikācijas (vecums, pakāpe un ilgums), tikmēr pēdējā nodrošina vienotas vadlīnijas, lai sakārtotu dažādas kvalifikācijas vai kvalifikāciju veidus. Vispārēji mācīšanās

rezultātu apgalvojumi ir pieeja, kura var savā ziņā saistīt dažādu veidu kvalifikācijas, līdz ar to arī centienus identificēt šādus rezultātus.

Pašreizējā EKI attīstības ietekme var novest pie vienotām deskriptoru normām un līmeņiem, kuri ir līdzīgi EKI līmeņiem. No vienas puses, pareizi, ka valstis, kuras veido savus NKI, attīsta citus formulējumus, balstoties uz pētījumiem vai teorijām, vai pamatojumiem attīstīt savu politiku. Taču nacionālie konteksti un problēmas ir specifiski, un katrai dalībvalstij ir priekšrocības iestrādāt savas vajadzības un izvēlēties, kā palīdzēt nacionālajām stratēģijām, attīstot un lietojot piemērotu nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru. Viens no nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras uzdevumiem ir starptautiska kvalifikāciju salīdzināmība un skaidrība. Tas ietver politiku mācīšanos, bet ne aizņemšanos; konstruktīvu līdzekli Eiropas līmenī jau veido atvērtā koordinācijas metode un savstarpēja mācīšanās.

Attīstot un lietojot nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, var secināt sekojošo. Pirmkārt, nacionālā kvalifikāciju ietvarstruktūra vislabāk sekmē aktīvu partneru iesaistīšanos projektos, kuri sniedz ieguldījumu dažu galveno izglītības sistēmas problēmu risināšanā. Otrkārt, izveide prasa laiku, un formālai izstrādei no augšas uz apakšu, pielietojot noteiktu procedūru, labākajā gadījumā būs neliela ietekme, bet visliktākajā gadījumā – izveide nebūs produktīva. Treškārt, lietderīgas ietvarstruktūras izveide ir laikietilpīgs un pakāpenisks process.

3.4 Mācīšanās rezultāti un ieinteresētās puses

Tā kā inovācijas punkti politikā un praksē ir lielā mērā atkarīgi no mācīšanās rezultātiem, tagad sistēmās tos var izmantot decentralizēti, ko noteikti nevar pārvaldīt centralizēti. Visām galvenajām izglītībā iesaistītām pusēm ir nozīme gan pārmaiņu veicināšanā, gan mācīšanās rezultātu attīstīšanā un pielietošanā.

Tagad valsts un vietējie politikas veidotāji galvenokārt darbojas decentralizētā izglītības vidē. Tātad laba valsts pārvalde aizvien vairāk balstās uz vienprātīgiem lēmumiem, iesaistot daudzas puses plašos ietvaros, kuri nosaka mērķus un uzdevumus. Dažās Eiropas valstīs tas izpaužas likumu veidā, savukārt, citās valstīs priekšroka tiek dota augšupejošai, evolucionārai pārmaiņai. Mācīšanās rezultāti ir sekmīgi adaptēti uz mērķiem balstītās pieejās izglītības reformās, nekā daudz tradicionālākās pieejās, kas balstās uz mācību resursiem, piemēram, detalizētiem galvenajiem izglītības programmas noteikumiem un vērtēšanu, kura pārbauda zināšanas par izglītības programmas saturu.

Tādejādi politikas veidotājiem jāpiedalās dažādās reformu jomās, kurās vairāk tiek izvērsti piedalīšanās procesi, nevis atsevišķas centralizētas iestādes politiskie lēmumi. Šajā situācijā mācīšanās rezultātu lietošana veicina sekmīgu politiku rašanos un uz skolēna centrētu pieeju izmantošanu mācībās.

Kā tika parādīts, politikas veidotājiem ir jāizvērtē daudzie mācīšanās rezultātu pielietojumi, t.i. vai izvirzīt uzdevumus mūžizglītībai, kvalifikāciju ietvarstruktūras vai kvalitātes nodrošināšanas sistēmas attīstībai, vai veikt galveno kvalifikāciju aspektu, izglītības programmu vai vērtēšanas reformu vispārējā vai augstākajā izglītībā, vai profesionālajā izglītībā. Šis pluralitātes piemērs ir redzams veidos, kā Vācija pieiet mācīšanās rezultātu formulējumam, veidojot nacionālo kvalifikāciju ietvarstruktūru. Attīstības fāzē tiek izdalīti vispārīgi mācīšanās rezultātu apgalvojumi vai metaietvarstruktūra, kuru var izmantot, lai kvalifikācijām piesaistītos mācīšanās rezultātus saistītu ar visiem izglītības apakšsektoriem, un vairāk specifiski rezultāti, kuri

raksturo mācīšanās kontekstu katrā no apakšsektoriem¹⁰. Tas ir ideāls mācīšanās rezultātu hierarhijas modelis, kā arī reāls modelis, lai aprakstītu mācīšanās rezultātus katrai galvenajai nacionālo kvalifikāciju grupai. Jāatceras, ka noteikti politikas veidotāji savā ziņā atšķirīgi lieto mācīšanās rezultātus dažādos izstrādes un reformu procesa līmeņos.

3.4.1 Būtiskā sociālo partneru loma

Sociāliem partneriem kā iesaistītai pusei ir ievērojama loma norisēs profesionālajā izglītībā. Kā parādīts iepriekš, standartu noteikšanā, no kuriem ir atkarīga kvalifikāciju, izglītības programmu un vērtēšanas izstrāde, kā likums tiek iesaistīti sociālie partneri. Vairāk tas attiecas gan un darba devēju, gan darbinieku organizācijām. Efektīvās sistēmās sociālie partneri vairāk iesaistās vietējā līmenī, piemēram, uzņemoties vadošo lomu mācekļu apmācībā, nodrošinot audzēkņiem darba vietas un bieži vien iesaistoties vietējās partnerattiecībās, kuras optimizē mācīšanās un vērtēšanas procesu. Dažos gadījumos darba devēji vilcinās nopietni iesaistīties savu darbinieku tālākajā apmācībā. Nereti tiek apgalvots, ka darba devējus vairāk interesē jauno darbinieku prasmes, nevis to iegūtie diplomi. Līdzīgi izglītības un nodarbinātības ministrijas var vilcināties vai būt nepieredzējušas darbā ar iesaistītām pusēm. Tādā gadījumā, jo diplomi ir caurskatāmāki, pateicoties mācīšanās rezultātiem, jo labāk.

Sociāliem partneriem kā iesaistītai pusei ir arī likumīgas tiesības piedalīties mācīšanās rezultātu reformās citās izglītības sistēmas daļās. Taču acīmredzot nodarbinātība nav vienīgā veiksmīgu izglītības sistēmu pievienotā vērtība. Darba prasmēm Eiropas konkurētspējas virzīšanā ir neatņemama nozīme, bet tās ir jāabalansē ar citiem specifiskiem un plaši sociāliem mērķiem gan augstākajā izglītībā, gan vispārējā, gan profesionālajā izglītībā.

3.4.2 Skolotāju loma

Skolotāji atrodas mācīšanās rezultātu reformas centrā. Lai gan pāreja uz mācīšanās rezultātiem liecina par virzīšanos no skolu un skolotāju pārsvara, kuru tie var nodrošināt, uz pievēršanos audzēkņi vajadzībām un darba dzīves un plašākas sabiedrības prasībām. Uzsvars tiek likts uz profesionālās darbības mainīšanu un optimizēšanu. Virzīšanās no tradicionālām izglītības programmām un vērtēšanas uz pieejām, kas balstītas uz mācīšanās rezultātiem, iezīmē pāreju, kurai vismaz skolotājiem ir jābūt attiecīgi gataviem.

Ja vispārīgi definēs mācīšanās rezultātus, skolotājam būs jāieņem veicināšanas loma. Labi definēti mācīšanās rezultāti prasa lielu apdomu un saprātīgas pedagoģiskās metodes, lai tos sekmētu. Plaši definēti un holistiski mācīšanās rezultāti ir progresīvās mācīšanas un mācīšanās pieejas pamats. Labākajā gadījumā tas nozīmē, ka skolotāji iesaistās plānošanā visos līmeņos, kā arī uz mācīšanās rezultātiem balstīto reformu īstenošanā. Taču bieži tas nenotiek. Kā norādīts iepriekš, detalizēts pedagoģu (ieskaitot skolu vadītāju un karjeras konsultantu) jautājums atrodas ārpus šī pētījuma uzdevumu loka un ir nepieciešams veikt šo jautājumu tālāku izpēti. Šāds darbs tiek veikts citur, atzīstot, ka daudzās valstīs un Eiropas līmenī šim aspektam nav pievērsta pietiekama uzmanība. Jādomā, ka mācīšanās rezultātu ietekme uz skolotājiem dažādos izglītības sektoros un pakāpēs ir savā ziņā atšķirīga.

Pētnieki var apliecināt, ka politikas veidotāji un praktiķi reformas un jaunas darbības balsta uz saprātīgiem pamatojumiem un bieži var piedalīties gan jaunu darbību pārbaudēs, gan iniciatīvu ietekmes izvērtēšanā. Darbs saistībā ar mācīšanās rezultātiem joprojām ir inovatīvs attiecībā uz pierastu un pieņemtu praksi, un tas

¹⁰ Šis piemērs ir citēts, atsaucoties uz prof. Folkera Gēmliha (*Volker Gehmlich*) prezentāciju (Cedefop konferencē par mācīšanās rezultātiem), UAS Osnabrūka, Vācija – skatīt augstāk.

pētniekiem rada iespējas un pienākumus. Nepieciešams vairāk veikt salīdzinošus pētījumus un īpaši vietējiem un valsts pētniekiem ir jāinformē politikas veidotāji un praktiķi gan par iniciatīvu iespējām, gan trūkumiem, kuras ir sekmējušas mācīšanās rezultātu ievērojamo nozīmi citur. Izglītības pētnieki būtu jāmudina īstenot daudznozaru darbu, lai aktivētu idejas, zināšanas un saziņu par mācīšanās rezultātiem. Svarīgi ir paplašināt pieeju jaunām idejām par mācīšanos, kas radušās no pētniecības tradīcijām, kuras ir plašākas nekā tās, kuras ietver izglītības pētniecība.

3.4.3 Audzēkņi loma un intereses

Loģiski, ka audzēkņi jāuztver kā iesaistītā puse, kā tas pašlaik notiek dažās sistēmās. Tas attiecas gan uz nacionālām debatēm un reformām, gan vietējiem, institūciju ietvariem. Audzēkņiem var būt aktīva loma, piedaloties plānošanā, vai vairāk ierobežota loma, piemēram, veidojot izlases vai tiešsaistē aizpildot anketas. Iepriekš tika parādīts, kā pāreja uz mācīšanās rezultātiem daudzās sistēmās ir saistīta ar virzīšanos uz vairāk individualizētu mācīšanos, ieskaitot individuālu mācīšanās plānu lietošanu. Šajā gadījumā audzēkņi gandrīz kā likums iesaistās mācību programmu apspriešanā un piemērotu pārbaudes un vērtēšanas formu noteikšanā. Tas nozīmē, ka mikromācīšanās līmenī audzēkņi jāiesaista kā partneris.

Protams, šis apkopojums par iesaistītajām pusēm nav izsmeļošs. Faktiski, neskaitāmas citas ieinteresētās puses no pilsoniskās sabiedrības, piemēram, sabiedriskas organizācijas, vēl tikai gaida, kad iegūs likumīgas tiesības piedalīties.

4. Nobeigums

Lai gan nav iespējams aplūkot visu interesanto norišu un darbību piemērus, 2007.gada Cedefop pētījums ir atklājis daudzus piemērus, kā mācīšanās rezultāti ir ieņēmuši vietu Eiropas izglītības sistēmās un reformās.

Skaidrs, ka pētījums ir atklājis politikas aspektu, kurā jau ir ievērojama un pieaugoša aktivitāte dažādos līmeņos gan nacionālās, gan vietējās sistēmās.

Politikas veidotājiem, skolu vadītājiem un praktiķiem vajadzētu atcerēties, ka mācīšanās rezultāti nav vienīgais attīstības elements. Ja plānotā mācīšanās pieredze tiek lietota kā minētā pētījuma pamats, var konstatēt pāreju no izglītības programmas, kas balstīta uz saturu, uz mācīšanās rezultātu pieeju. Mainās mērķis, bet citas procesa sastāvdaļas nepazūd. Mācīšanās rezultāti ir mērķis un ieņem galveno lomu sistēmas mērķu, izglītības programmu, mācību metožu, vērtēšanas un kvalitātes nodrošināšanas veidošanā. Šie citi faktori saglabā nozīmi plānošanā un īstenošanā.

Meklējot skaidru un ārēju atsaucē punktu, mācīšanās rezultāti bieži tiek saistīti ar darba tirgus standartiem un prasmēm. Tas ir kārdinoši, jo darba prasmes ir svarīgas un daudzās valstīs mācīšanās rezultātu noteikšana aizsākās profesionālās izglītības sektorā. Taču efektīvai attīstībai nepieciešams ņemt vērā konkrēto kontekstu īpatnības. Lai gan var vienoties par idealizētiem apgalvojumiem apakšsektoru sasaistei, realitātē mācīšanās rezultāti turpinās būt dažādi un būs atkarīgi no to konteksta un lietošanas mērķa.

Mācīšanās rezultātu lomas palielināšanās ir cieši saistīta ar pāreju uz aktīvu mācīšanos, kā arī tā nojauc distanci starp teorētisko un praktisko mācīšanos. Tas palīdz gan politikas veidotājiem, gan praktiķiem, kad viņi cenšas integrēt dažādus mācīšanās veidus, piemēram, teorētisko un profesionālo, un motivēt dažādus audzēkņus, studentus vai klausītājus. Bieži to saista ar modulāru vai uz stundu vērtējumu balstītu mācību programmu veidošanu. To saista ar Eiropas un valstu līmeņa centieniem attīstīt kredītu uzkrāšanas un pārneses sistēmas. Vajadzētu veikt pārbaudes, vai mācīšanās rezultāti reāli var palīdzēt apvienot dažādas pieejas izglītības un apmācības 2010.gadam Eiropas kontekstā. Cedefop konferencē, kurā tika aplūkoti šī pētījuma starpposma rezultāti, veidojās diskusija par atšķirīgajām praktizētajām mācīšanās rezultātu pieejām kā par Eiropas līmeņa kredītu sistēmu pamatu augstākajā izglītībā (ECTS, *the European credit transfer scheme* – Eiropas kredītu pārneses shēma) un profesionālajā izglītībā un apmācībā (ECVET, *European credit for vocational education and training* – Eiropas kredītpunktu sistēma profesionālai izglītībai un apmācībai).

Sekmīgas valsts pārvaldes pieejas pieņemšana, kuras mērķu un uzdevumu izvirzīšanu dažādos izglītības sistēmas līmeņos ir saistīta ar jaunām decentralizācijas formām un jaunu izpratni par mācīšanās rezultātiem, prasa jaunus partnerības veidus. Tāpēc nepieciešama cieša sociālo partneru iesaistīšanās norisēs, piemēram, valsts vai federālās pārvaldes sistēmu līmenī. Augstāk minētais gadījums arī liecina, ka mācīšanās rezultātu veidošanai saskaņā ar nacionālo politikas attīstību būtu jābūt rūpīgam un pietiekami atvērtam procesam, kuru nevirza tikai valsts pārvalde. Lai mācīšanās rezultāti būtu jēgpilni, tie ir jānosaka, sadarbojoties ieinteresētām pusēm.

Tādējādi vietējā līmenī ir nepieciešams veidot jaunas sadarbības formas. Programmām, kuras apvieno teorētiskās mācības ar praksi, var būt nepieciešama dinamiska sadarbība, iesaistot skolu vietējo konsorciju, vietējās pārvaldes un darba devējus vai kopienas grupas. Šajā gadījumā var būt dalīta atbildība par mācīšanās rezultātiem. Jaunu izglītības programmu pieeju veidošana var ietvert skolotāju un universitāšu pētnieku piedalīšanos, lai attīstītu un novērtētu iniciatīvas. Tāpēc kļūs iespējams veikt vietējos pētījumus.

Kas attiecas uz mācīšanās rezultātiem, galvenais arguments, kurš radās pētījuma laikā, mācīšanās rezultātu pārņemšana ir būtiska sekmīga ietvara daļa jebkura līmeņa Eiropas izglītības un apmācības sistēmās. Tas ietver arī kultūras maiņu, kuru nevar sasniegt, izmantojot lejupejošu (*top-down*) pieeju. Tādēļ, veicot pārmaiņas, ir arī nepieciešams pietiekams laiks un efektīvi līdzekļi, lai pārmaiņas notiktu.

Izmantotā literatūra

- Adam, S. 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. In Froment, E.; Kohler, J. (eds). *EUA Bologna Handbook*. Berlin: Raabe Verlag, 2006.
- Adam, S. *New challenges in recognition: the recognition of prior learning. Official Bologna Process Seminar: why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning?* Riga: AIC, 2007. Available from Internet: http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S_Adam_background_report.pdf [cited 7.3.2008].
- Adam, S. *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*. Edinburgh: Scottish Executive, 2004.
- Agency for Vocational Education. *CARDS 2002 projekt: Strukovno obrazovanje i osposobljavanje: modernizacija i izgradnja, institucija = White Paper: proposals and recommendations concerning VET policy, strategy and legislation*. Available from Internet: http://www.aso.hr/data/VET_white_paper_english.pdf [cited 7.3.2008].
- Allais, Stephanie Matseleng. Why the South African NQF failed: lessons for countries that want to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, 2007, Vol. 42, No 4.
- Bloom, B.; Mesia, B.; Krathwohl, D. *Taxonomy of educational objectives* (Vols 1 and 2). New York: David McKay, 1964.
- Bologna working group on qualifications frameworks. *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.
- Bouder, A.; Kirsch, J.L. The French vocational education and training system: like an unrecognised prototype? *European Journal of Education*, 2007, Vol. 42, No 4.
- Brockmann, Michaela. *Qualifications, learning outcomes and competencies: a review of the literature*. Draft working paper. Available from Internet: <http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents155-1.pdf> [cited 6.3.2008].
- Carneiro, R. et al. Futures of learning: a compelling agenda. *European Journal of Education*, 2007, Vol. 42, No 2.
- Cedefop. The role of learning outcomes in national education and training policies and practices: a comparative study. Luxembourg: Publications Office, 2008 (forthcoming).
- Cedefop; Béduwé, C. et al. New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring M. (eds). *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Publications Office, 2006. (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Cedefop fourth research report: modernising vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office, 2008 [forthcoming].
- Cedefop; Grootings, P.; Nielsen, S. Policy learning: applying the changing learning paradigm for policy advice on VET reforms in transition countries. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Modernising vocational education and training: fourth report on VET research in Europe*. Thessaloniki: Cedefop, 2008 [forthcoming].
- Cedefop; Winterton, J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg; Publications Office, 2006. (Cedefop Reference series).
- Coles, M. *Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform*. Conference paper presented at Making the European learning area a reality, 3-5 June 2007, Munich, 2007.
- Cortes, S. *Note on the development of national occupational standards and learning outcomes in UK vocational qualifications*. London: QCA, 2007 [unpublished].
- Council of the European Union. *Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the Education and training 2010 work programme: delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation: adoption*. Brussels: Council of the
- European Union, 2008. (EDUC 29 SOC 46). Available from Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport08/council_en.pdf [cited 11.3.2008].

- Council of the European Union. *Education and training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms: draft joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems Europe*. Brussels: Council of the European Union, 2004. Available from Internet: <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/04/st06/st06236.en04.pdf> [cited 11.3.2008].
- Crosier, D; Purser, L; Smidt, H. *Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European Universities Association, 2007. Available from Internet: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf [cited 6.3.2008].
- Delors, Jacques. *Education for the twenty-first century: issues and prospects: contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-First Century: Education on the move*. Paris: Unesco, 1998.
- DfES. *Bologna process stocktaking report 2007*. London: DfES, 2007. Available from Internet: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Reports/Stocktaking.pdf [cited 6.3.2008].
- Dreyfus, H; Dreyfus, S. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Driscoll, M. *Psychology of learning for instruction*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- ENQA. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005. Available from Internet: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf [cited 7.3.2008].
- EUNEC. *State of affairs of the European education policy, September 2007*. Brussels: European Network of Education Councils, 2007.
- European Commission. *Development of vocational training policy: common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Brussels: European Commission, 2004. Available from Internet: http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/EC_common_principles_validation_20040303.pdf [cited 6.3.2008].
- European Commission. *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission, 2005. (COM (2005) 548 final).
- European Commission. *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning*. Brussels: European Commission, 2006. (COM (2006) 459 final).
- European Ministers of Education. *London communiqué: towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London: Bologna 5th Ministerial Conference, 2007. Available from Internet: <http://www.cicic.ca/docs/bologna/2007LondonCommunique.en.pdf> [cited 11.3.2008].
- Eurydice. *Learning outcomes*. Slough, UK: Eurydice at NFER, 2008 [forthcoming].
- Flavell, J. et al. *Cognitive development*. [3rd ed.]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.
- Fretwell, D; Lewis, M; Deij, A. *A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries*. Washington, DC: World Bank, 2001.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bloomsbury, 1996.
- Goleman, Daniel. *Social intelligence: the new science of human relationships*. New York: Bantam Books, 2006.
- González, J.; Wagenaar, R. *Tuning educational structures in Europe: final report of the socrates project (Phase 1): glossary*. Bilbao: University of Deusto, 2003. Available from Internet: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5 [cited 11.3.2008].
- Gordon J. Approaches to transparency of vocational qualifications in the EU. *European Journal of Education*, 1999, Vol. 34, No 2.
- Haasler, B.; Erpenbeck, J. Assessing vocational competences. In Rauner, F.; Mclean, R. (eds). *Handbook on VET research*. Dordrecht: Springer, 2008 [forthcoming].
- Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. We feel therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education Journal*, Blackwell Publishing, 2007. Available from Internet: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x> [cited 11.3.2008].

- Kolb, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Leney T. *Trends and issues in level 3 qualifications: a survey of four countries*. London: QCA, 2002.
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*. Brussels: European Commission, 2005. Available from Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf [cited 11.3.2008].
- Lenz, P.; Schneider, G. *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European language portfolios*. Friburg: University of Friburg, 2004.
- Marginson, S.; Van Der Wende, M. *Globalization and higher education*. Paris: OECD, 2007.
- Michel, Alain. Parcours et compétences: les EPLE sont-ils prêts. *Administration et Education*, No 114, 2007.
- Ministry of Education, Youth and Sport. *National programme for the development of education in the Czech Republic: white paper*. Prague: IIE, 2001. Available from Internet: <http://www.msmt.cz/files/pdf/whitepaper.pdf> [cited 11.3.2008].
- Oberheidt, Stéphanie; Delhaxhe, Arlette. *Focus on the structure of higher education in Europe: 2006/07 national trends in the Bologna process*. Brussels: Eurydice, 2007.
- OECD. *The definition and selection of key competences: executive summary: DeSeCo project*. Paris: OECD, 2005. Available from Internet: http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html [cited 14.3.2008].
- Parkes, D.; Nielsen, S. *A cross country analysis of ETF peer reviews on curricular reform in vocational education and training in four South East European transition countries*. Turin: ETF, 2006.
- Raffe, David. Making haste slowly: the evolution of a unified qualifications framework in Scotland. *European Journal of Education*, No 42, 2007.
- Rychen, D.S.; Salganic, L.H. A holistic model of competence. In Rychen, D.S.; Salganic, L.H. (eds). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe and Huber, 2003.
- Schön, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Skolverket. *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisuretime centre*. Stockholm: LPO 94, 2006. Available from Internet: http://www.isn.nacka.se/engelska/isn_allmant/lpo94eng.pdf [cited 11.3.2008].
- Verloop, N; Lowyck, J. (eds). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters, 2003.
- Wagenaar, R. *The tuning approach: a case study*. Presentation: Edinburgh, Scottish Executive 2004.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Wolf, A. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

Interneta resursi

BMUKK, Austrian Federal Ministry for Education, the Arts and Culture
http://www.bmukk.gv.at/enfr/min_en/index.xml

Cedefop is the European Centre for the Development of Vocational Training.
<http://www.cedefop.europa.eu/>

DCSF, 2007 Bologna process stocktaking London 2007 DfES/Socrates. Available online:
www.dfes.gov.uk/londonbologna/

Eurydice is an institutional network for gathering, monitoring, processing and circulating reliable and readily comparable information on education systems and policies throughout Europe.
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

NCCA, Ireland National Council for Curriculum and Assessment. <http://www.ncca.ie>

PISA The Programme for international student assessment (PISA) is an internationally standardised assessment that was jointly developed by participating countries and administered to 15 year-olds in schools. http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html

Tuning Reports (EU Socrates project) are on <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training)

The shift to learning outcomes

Conceptual, political and practical
developments in Europe

Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

2008 – IV, 47 pp. – 17.6 x 25 cm

ISBN 978-92-896-0540-3

Cat. No: TI-00-00-000-EN-C

No of publication: 4079

Kā iegūt ES publikācijas

Mūsu maksas publikācijas ir pieejamas ES Grāmatu veikalā (<http://bookshop.europa.eu>), kur jūs varat veikt pasūtījumu, izvēloties tirdzniecības pārstāvi.

Izdevniecībai ir pasaules mēroga tirdzniecības pārstāvju tīkls. Jūs varat iegūt pārstāvju kontaktinformāciju, sūtot faksu uz numuru (352) 29 29-42758.