



KVALIFIKACIJŲ IR PROFESINIO  
MOKYMO PLĖTROS CENTRAS



REFERNET



# Mokymosi rezultatų nustatymas, formulavimas ir taikymas



EUROPOS VADOVAS – ANTRASIS LEIDIMAS

Leidinys iš anglų kalbos išverstas ir publikuotas  
įgyvendinant ReferNet veiklos programą 2022 m.,  
sutarties Nr. 2022-CED.354/GP/DSI/ReferNet-  
SGA/001/21

Europos Komisijos parama verčiant ir publikuojant šį leidinį  
nereiškia, kad patvirtina turinį, kuris atspindi tik autoriu požiūrį,  
ir Europos Komisija negali būti laikoma atsakinga už bet kokį  
jame esančios informacijos naudojimą.

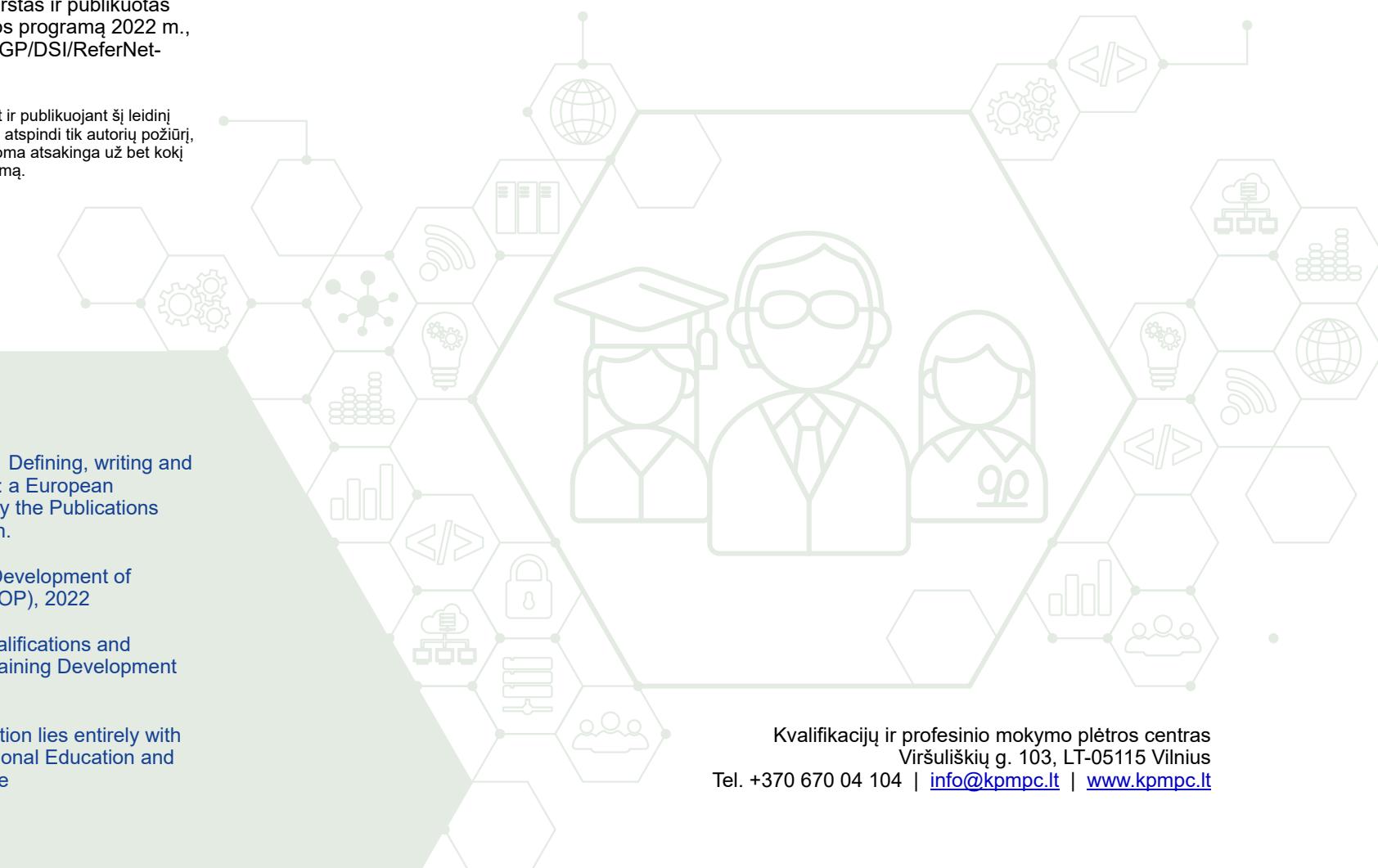
First published in English as Defining, writing and  
applying learning outcomes: a European  
handbook - second edition by the Publications  
Office of the European Union.

© European Centre for the Development of  
Vocational Training (CEDEFOP), 2022

Lithuanian translation: © Qualifications and  
Vocational Education and Training Development  
Centre, 2022

Responsibility for the translation lies entirely with  
the Qualifications and Vocational Education and  
Training Development Centre

Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras  
Viršuliškių g. 103, LT-05115 Vilnius  
Tel. +370 670 04 104 | [info@kpmpc.lt](mailto:info@kpmpc.lt) | [www.kpmpc.lt](http://www.kpmpc.lt)



# LEIDINIO PASKIRTIS

Leidinys skirtas asmenims ir institucijoms, aktyviai dalyvaujančioms nustatant ir formuluojant visos švietimo ir mokymo sistemos mokymosi rezultatus, ypatingą dėmesį skiriant profesiniam mokymui. Jis padeda taikyti mokymosi rezultatų metodą taip, kad jis tiesiogiai pagerintų mokymosi procesų kokybę ir aktualumą visoje Europoje.

Europos vadovas bus naudojamas kaip atskaitos taškas bendradarbiaujant ir dalijantis patirtimi, kuri galėtų paskatinti taikyti mokymosi rezultatus kaip pagrindinę priemonę, padedančią palaikyti dialogą tarp švietimo, mokymo bei darbo rinkos pasaulių.



# TURINYS

<b>LEIDINIO PASKIRTIS SANTRAUKA</b>	<b>3 7</b>
<b>1. IVADAS</b>	<b>7</b>
1.1. Vadovo turinys	8
1.2. Vadovo struktūra	8
 <b>I DALIS</b>	
<b>MOKYMOJI REZULTATAI: NAUDOTOJAI IR PRIEMONĖS</b>	<b>9</b>
<b>2. PAGRINDINIAI MOKYMOJI REZULTATŲ NAUDOTOJAI</b>	<b>9</b>
2.1. Besimokantysis	9
2.2. Mokytojas ir instruktorius	9
2.3. Vertintojas	10
2.4. Švietimo ir mokymo paslaugų teikėjas	10
2.5. Darbo rinka ir visuomenė	10
<b>3. MOKYMOJI REZULTATŲ SIEKIMO PRIEMONĖS</b>	<b>12</b>
3.1. Kvalifikacijų sandaros	12
3.2. Mokymo programos	15
3.3. Kvalifikacijos standartai	17
3.4. Profesiniai standartai	18
3.5. Vertinimo kriterijai	21
<b>4. NACIONALINĖS MOKYMO PROGRAMOS – DILEMOS IR GALIMYBĖS</b>	<b>24</b>
4.1. Vokietijos sisteminės (nacionalinės) mažmeninės prekybos ir el. komercijos mokymo programos	24
4.2. Graikija – automobilių technikas ir rinkodaros specialistas	27
4.3. Norvegija – matematika pagrindiniams profesiniams mokymui (statybos ir projektavimas)	32
4.4. Lyginamoji analizė	34

<b>II DALIS</b>	
<b>MOKYMOJI REZULTATAI – BŪTINOS KONCEPTUALIOSIOS SĀLYGOS</b>	<b>35</b>
<b>5. MOKYMOJI REZULTATŲ NUSTATYMAS</b>	<b>35</b>
5.1. Kompetencija	36
5.2. Mokymosi tikslai ir uždaviniai	36
<b>6. MOKYMOJI REZULTATŲ FORMULAVIMAS – KAIP ĮVERTINTI MOKYMOJI PAŽANGĄ IR SUDĒTINGUMĄ?</b>	<b>38</b>
6.1. Mokymosi rezultatai ir mokymosi pažanga	38
6.2. Alternatyvios taksonomijos ir galima jų įtaka mokymosi rezultatų nustatymui ir formulavimui	39
6.3. Biheviорistinis tendencingumas	40
<b>7. UNIVERSALIEJI ĮGŪDŽIAI IR KOMPETENCIJOS</b>	<b>42</b>
7.1. Universalijų įgūdžių ir kompetencijų sąvokos iššifravimas	42
7.2. Įtaka mokymosi rezultatams	43
7.3. ESCO reikšmė ateityje	44
<b>8. MOKYMOJI REZULTATŲ KURIAMOS PRIDĒTINĖS VERTĖS KVESTIONAVIMAS</b>	<b>45</b>
8.1. Švietimo ir mokymo sistemos „supaprastinimas“	45
8.2. Mokymosi rezultatų trūkumų šalinimas	45

# TURINYS

## III DALIS

### PAGRINDINĖS TAISYKLĖS

#### 9. PAGRINDINĖS MOKYMOJIŲ REZULTATŲ NUSTATYMO IR FORMULAVIMO TAISYKLĖS

9.1. Pagrindai	47
9.2. Nustatymas ir formulavimas	49
9.3. Vertikalioji mokymosi rezultatų teiginių dimensija	49
9.4. Horizontalioji mokymosi rezultatų teiginių dimensija	52
9.5. Mokymosi rezultatų naudojimas mokymuisi ir vertinimui	55
9.6. Santrauka	59

#### IV DALIS IŠTEKLIAI IR ŠALTINIAI, KURIAIS GRINDŽIAMAS MOKYMOJIŲ REZULTATŲ NUSTATYMAS, FORMULAVIMAS IR TAIKYMAS

#### 10. LITERATŪROS PAIEŠKA IR DUOMENŲ BAZĖS KŪRIMAS

#### 11. MOKYMOJIŲ REZULTATŲ ŠALTINIAI

#### SANTRUMPOS ŠALTINIAI PAPILDOMA LITERATŪRA



## LETELĖS

1. EKS lygių aprašai – pagrindiniai elementai	12
2. Mokymosi rezultatų lygių aprašai (4 ir 5 lygių pavyzdžiai), naudojami Lenkijos kvalifikacijų sandaroje	13
3. Vokietijos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų sandaros lygių aprašai	14
4. Kelionių agentūros administratoriaus standarto pavyzdys – viešojo maitinimo ir turizmo sektorius	19
5. Gebėjimų standartas – parduotuvės vadovas	20
6. Prieglobščio ir priėmimo pareigūnų profesinių standartai	21
7. Kvalifikacijos modulio „Bendravimas verslo aplinkoje“ mokymosi rezultatai, JK, Anglija (ištrauka, trys iš aštuonių numatomų mokymosi rezultatų sričių)	22
8. Rašinio vertinimo kriterijų pavyzdys	22
9. Rinkodaros programos („3E“)	30
10. Profesinio mokymo matematikos mokymosi rezultatai: Norvegija	33
11. Santykis tarp numatytyų ir faktiškai pasiektų mokymosi rezultatų	36
12. Stebimų mokymosi rezultatų struktūra (SOLO)	39
13. Pagrindinė mokymosi rezultatų teiginių struktūra	49
14. Vertikaliosios mokymosi rezultatų dimensijos pavyzdžiai – didėjantis savarankiškumo ir atsakomybės sudėtingumas (EKS aprašai)	50
15. Dviprasmiški ir tikslūs veiksmažodžiai	50
16. Dviprasmybės problema	51
17. Mokymosi rezultatų pavyzdžiai „prieš ir po“	51
18. Deklaratyvieji ir procedūriniai veiksmažodžiai	52
19. Mokymosi sritys su žinių lygio ir dažnai vartojamų veiksmažodžių pavyzdžiais	53
20. Airijos nacionalinė kvalifikacijų sandara	53
21. Horizontaliosios dimensijos pavyzdys – Vokietijos kvalifikacijų sandara	53
22. Horizontaliosios dimensijos pavyzdys – Flandrijos profesinėms kvalifikacijoms naudojamos mokymosi sritys	54
23. Pagrindiniai NKS lygių aprašų elementai Airijoje	54
24. Mokymosi sričių taikymas Vokietijos nacionalinėse mokymo programose	55

## LETELĖS

25. Mokymo / mokymosi ir vertinimo suderinimas su numatomais mokymosi rezultatais	57
26. Pasiekimų lygiai vertinimo kriteriuose – Suomijos profesinė kvalifikacija (padavėjas)	58
27. Konsultacinės medžiagos, susijusios su mokymosi rezultatų formulavimu, nustatymu ir naudojimu, apžvalga	61

## PAVEIKSLĖLIAI

1. Mokymosi ir darbo rinkos grįztamojo ryšio ciklas	11
2. LKS lygių aprašų struktūra	14
3. Santykis tarp numatytyų ir pasiektų mokymosi rezultatų	35
4. Bloomo taksonomija: pažintinė, psichomotorinė ir afektinė sritis	38
5. Universalijų įgūdžių ir kompetencijų modelis	43

## PAVYZDŽIAI

1. Mokymo programa, skirta komandų valdymo statybos pramonėje aukšto lygio moduliu	16
2. 2 lygio šalto maisto paruošimo kurso mokymosi rezultatai	16
3. Logistikos specialistų kvalifikacijos standartų pavyzdžiai	17
4. Profesijos standarto pavyzdys: mažmeninės prekybos maisto produktais veiklų nustatymas ir priežiūra	18
5. Nuo pradedančiojo iki eksperto	39
6. Vertinimo kriterijai ir metodai	58
7. Išmatuojamumo sunkumai	58
8. WRL įrankis	60

## SANTRAUKA

Šis atnaujintas ir praplėstas „Cedefop“ 2017 m. [Europos vadovo „Mokymosi rezultatų nustatymas, formulavimas ir taikymas“](#) leidimas padeda siekti keturių pagrindinių tikslų. Pirma, atsižvelgiant į tai, kaip skirtingi naudotojai taiko mokymosi rezultatus įvairiais tikslais, leidinyje numatoma, kad siekiant sėkmingai naudoti šį metodą reikia pritaikyti jį tam tikram kontekstui. Tačiau atsižvelgiant į kontekstą privaloma nepamiršti mokymosi rezultatų suderinimo, kuris užtikrintų, kad skirtingais tikslais taikomi rezultatai atitiktų ir sustiprintų vieni kitus.

Antra, vadove apžvelgiami pagrindiniai sąvokų ir terminų iššūkiai, kurie gali turėti įtakos mokymosi rezultatų taikymui. Tai ne tik padeda išsiaiškinti sąlygas, kuriomis galima panaudoti visą šio metodo potencialą, bet ir nurodo jam būdingus ribojimus.

Pirmojoje ir antrojoje dalyje pristatytos ižvalgos yra apibendrinamos pateikiant „pagrindines taisykles“, praktinius patarimus specialistams, atsakingiems už mokymosi rezultatų nustatymą, formulavimą ir taikymą.

Ketvirta, vadove apžvelgiama ir pristatoma tiesioginė nuoroda į esamą konsultacinię medžiagą ir šios srities mokslinius tyrimus. Šis internetinis išteklius leidžia skaitytojams plačiau susipažinti su iššūkiais, kylančiais dėl metodo aktualumo.

Šiame vadove laikomasi minties, kad nėra vieno „tinkamo“ ar „netinkamo“ būdo nustatyti, formuluoti ir taikyti mokymosi rezultatus. Geriau dalytis sėkmės ir nesėkmės istorijomis. Tikimės, kad šis vadovas, kuriame pateikiamas atnaujintos nuorodos į konsultacinię medžiagą ir mokslinius tyrimus, galėsapti atskaitos tašku ateities pokalbiams ir dialogui.

## 1 SKYRIUS | ĮVADAS

Mokymosi rezultatų metodas, numatantis ir paaiškinantasis tai, ką besimokantysis turėtų žinoti, gebéti ir suprasti pasibaigus mokymosi procesui, tapo didžiosios dalies Europos švietimo ir mokymo sistemų pagrindu („Cedefop“, 2016; 2021). Mokymosi rezultatai apibrežia visų lygių ir beveik visas švietimo ir mokymo sistemos dalis sudarančias kvalifikacijas ir programas. Jie taip pat atlieka svarbų vaidmenį palaikant švietimo ir mokymo institucijų bei darbo rinkos atstovų dialogą, padėdami išreikšti, kokie gebėjimai ir kompetencijos yra reikalingi, bei tiesiogiai ir netiesiogiai skatindami peržiūrėti ir atnaujinti kvalifikacijas ir švietimo programas („Cedefop“, 2021). Iš esmės stebime bendrą Europos politikos formuotojų ir suinteresuotųjų subjektų sutarimą dėl mokymosi rezultatų poreikio ir naudingumo.

Tačiau šis politinis jsipareigojimas negarantuoja, kad mokymosi rezultatai bus formuluojami ir taikomi taip, kad teiktų naudą galutiniams naudotojams, pavyzdžiu, besimokantiesiems, mokytojams ar darbdaviams. Mokslieninkai (Allais, 2017; Winch, 2021) įspėja dėl galimų mokymosi rezultatų nulemtų apribojimų ir net neigiamo jų poveikio. Kaip teigiamą, neapgalvotas mokymosi rezultatų taikymas gali nenumatytais supaprastinti sudėtingus ir daugialypius mokymosi procesus. Svarbu ne tik nustatyti mokymosi rezultatų pridėtinę vertę, bet ir nurodyti jų nulemtus apribojimus bei galimas neigiamas pasekmes.

Naujausias šio vadovo leidimas skirtas tiems, kurie aktyviai dalyvauja nustatant ir formulujant mokymosi rezultatus. Panašiai, kaip ir [pirmajame leidime, pristatyrame 2017 m.](#), siekiame remtis ir plačiau paaiškinti esamą konsultacinię medžiagą as gaires ir mokslinius tyrimus.

Svarbiausia šio vadovo mintis yra ta, kad suformuluoti ir nustatyti mokymosi rezultatai turi būti įgyvendinti per mokymą, mokymąsi ir vertinimą. Kaip pabrėžia Biggas ir Tangas (2007), kritiškai svarbu suderinti mokymosi rezultatų teiginius, mokymo bei mokymosi veiklas ir jų vertinimo procesus. Tai lemia, ar mokymosi rezultatai kuria pridėtinę mokymosi proceso vertę ir lemia mūsų gebėjimą pereiti nuo numatomų mokymosi rezultatų prie (faktiškai) pasiekėtų rezultatų.

## 1.1. VADOVO TURINYS

- 2 „Cedefop“ („Cedefop“, 2009; 2016; 2021) tyrimais nustatytą, kad mokymosi rezultatų metodas itin integruotas į Europos švietimo ir mokymo politiką ir praktiką. Nors mokymosi rezultatais grindžiamos iniciatyvos į Europos politikos dokumentus įtrauktos dar šio tūkstantmečio pradžioje, nacionalinės iniciatyvos išvydo dienos šviesą daug ankščiau, pavyzdžiu, 1980 m. ir 1990 m. vykdant reformas Jungtinėje Karalystėje ir Suomijoje. Dauguma Europos šalių dabar taiko mokymosi rezultatus norėdamos išreikštį tai, ką tikisi, kad studentas ar mokinys žinos, gebės ir supras pabaigęs mokymosi programą arba mokymosi procesą. Mokymosi rezultatų svarba reformuojant ir modernizuojant švietimo ir mokymo sistemą aiškiai pabrėžiama, kai rengiant kvalifikacijos sandaras ir peržiūrint ugdymo turinio bei mokymo programas atsižvelgiant į mokymosi rezultatus. Šios srities didelis progresas pasiektas per pastaruosius du dešimtmečius (1).
- 3 Kaip ir šveicariškas peiliukas, atliekantis jvairias funkcijas, mokymosi rezultatai turi įtakos skirtinę lygių ir sričių iniciatyvoms. Mokymosi rezultatai dažnai naudojami kvalifikacijų sandaru lygiams apibrėžti, ugdymo turiniui orientuoti, kvalifikacijų standartams nustatyti, programoms ir vertinimo specifikacijoms aprašyti. Mokymosi rezultatai taip pat nulemia mokymo metodus, mokymosi aplinką ir vertinimo praktiką. Europoje, tiek Bolonijos, tiek Kopenhagos procesuose, mokymosi rezultatai laikomi vadinamaisiais „klijais“, jungiančiais jvairias politines iniciatyvas ir priemones, bei būtina salyga skaidrioms ir aiškių suprantamoms švietimo ir mokymo sistemoms, kuri gali stiprinti ryšius tarp profesinių ir akademinių programų. Ši didėjanti mokymosi rezultatų įtaka daugumoje Europos šalių ir (beveik) visuose švietimo bei mokymo sektoriuose atspindi tvirtą politinį sutarimą dėl šio metodo naudingumo.
- 4 Europos iniciatyvos nesivysto vakuumė ir yra tiesiogiai veikiamos platesnių tarptautinių tendencijų, kaip, pavyzdžiu, „mokymosi rezultatais grįsto mokymosi“ judėjimo JAV, prasidėjusio 1960 m. ir besitęsiančio iki šiol. Paraleliu galima rasti tarp jvairių švietimo reformų judėjimų, kurie propaguoja mokymosi rezultatais grindžiamus metodus, pristatydamis juos kartu su tokiais teiginiais, kaip „mokslo programos“, „mokymo tikslai“, „kriterijais pagrįstas vertinimas“ ir „i besimokantijų“ orientuotas mokymas“.

## 1.2. VADOVO STRUKTŪRA

Pirmojoje vadovo dalyje aptariamos pagrindinės perėjimo prie mokymosi rezultatų taikymo priežastys (2 skyrius) ir būdai, kuriuos taikydami skirtinį naudotojai pasieka mokymosi rezultatų jvairiomis priemonėmis (3 skyrius). Pagrindinė mintis, pristatoma šioje vadovo dalyje – mokymosi rezultatų teiginiai, naudojami kvalifikacijų sandarose, mokymo programose, kvalifikacijų standartuose ir vertinimo kriteriuose, turėtų būti tarpusavyje susiję, tačiau skirtis specifika ir apibendrinimu. Atsižvelgiant į tai, kad mokymosi rezultatai laikomi svarbiais švietimo sektorius, 4 skyriuje pristatoma išsami diskusija apie mokymosi rezultatų naudojimą profesinio mokymo programose.

Antrojoje dalyje išsamiai aptariami konceptualūs iššūkiai, su kuriais susiduriama dirbant su mokymosi rezultatais. Pradedant diskusijomis apie mokymosi rezultatų sampratą ir apie tai, kaip šie rezultatai susiję su tokiomis sąvokomis kaip mokymosi tikslai ir kompetencija (-os) (5 skyrius), vadove taip pat nagrinėjami abstraktūs ir terminologijos iššūkiai, susiję su mokymosi gilumu ir platumu. Dėmesys skiriamas iššūkiams, kylantiems dirbant su universaliaisiais įgūdžiais ir kompetencijomis (6 skyrius). Ši vadovo dalis baigiamā diskusija apie neigiamas mokymosi rezultatų naudojimo pasekmes (7 skyrius).

Trečiojoje vadovo dalyje (8 ir 9 skyriuose) pateikiama keli pagrindiniai aspektai („pagrindinės taisyklės“), į kuriuos reikia atsižvelgti formuluojant ir nustatant mokymosi rezultatus. Šios „pagrindinės taisyklės“ iliustruojamos konkrečiais pavyzdžiais apie abstrakčių principų įgyvendinimą.

Ketvirtojoje šio vadovo dalyje pateikiama nuorodos į išsamią šios srities konsultacinię medžiagą ir mokslinius tyrimus. Tai labai pravers šios srities politikos formuotojams ir praktikams.

(1) Mokymosi rezultatų svarbą nacionalinėms švietimo ir mokymo sistemoms pagrindžia EKS paraleliojo palyginimo ataskaita (2021). Kuriant šį dokumentą šešios šalys narei atliko išsamią 4, 5, ir 6 EKS lygio informacinių technologijų ir sveikatos mokslo kvalifikacijų mokymosi rezultatų teiginį analizę. Jos metu išsiaiškinta, kad, nepaisant skirtinio stiliaus ir ilgio, visose šalyse mokymosi rezultatai yra naudojami sistemiškai. Panašias išvadas galima daryti ir peržiūrėjus EKS ir „Europass“ kvalifikacijų aprašus (2021–2022) (skirtus duomenų bazėms ir kvalifikacijų piedams), kur 12 šalių narių, remdamosi savo nacionaliniais mokymosi rezultatų metodais, sukūrė bendrą visos Europos metodą, padedantį formuluoти trumpus (ir aiškius) aprašus.

## MOKYMO REZULTATAI: NAUDOTOJAI IR PRIEMONĖS

Pirmojoje vadovo dalyje aprašomi pagrindiniai mokymosi rezultatų naudojimo tikslai, naudotojai ir priemonės, kuriomis jų siekiama. Papildyta pavyzdžiais ši dalis paaškina, kaip mokymosi rezultatai turi būti nustatyti, suformuluoti bei pritaikyti įvairiaus tikslais, ir kad néra vieno „universalaus“ mokymosi rezultatų taikymo būdo.

### 2 SKYRIUS | Pagrindiniai mokymosi rezultatų naudotojai

## PAGRINDINIAI MOKYMO REZULTATŲ NAUDOTOJAI

Mokymosi rezultatai naudojami įvairiems tikslams ir įvairių naudotojų. Tiesiogiai ir netiesiogiai atspindėdami skirtingus poreikius, jie turi būti nustatomi ir formuluojami taip, kad jų formatas, dydis, išsamumas patenkintų naudotojus ir atitinktų jų poreikius. Kvalifikacijų sandaros lygio aprašai néra naudojami tuo pačiu išsamumo ir specifišumo lygiu kaip mokymo programų ir vertinimo specifikacijų mokymosi rezultatų teiginiai. Kvalifikacijų sandara yra tapusi bendru atskaitos tašku kvalifikacijoms palyginti ir lygiams nustatyti, o mokymosi rezultatais grįstos mokymo programas ir vertinimo reikalavimai turi būti apibréžti ir suformuluoti taip, kad būtų suprantami besimokantiesiems bei mokytojams ir kurtų pridėtinę vertę mokymosi procesui. Tolesniuose skyriuose aprašomi pagrindiniai mokymosi rezultatų naudotojai ir jų poreikiai.

### 2.1. BESIMOKANTYSIS

Mokymosi rezultatų teiginiai paaškina, ką besimokantysis turėtų žinoti ir gebeti bei suprasti baigęs mokymosi kursą, modulį, programą ar įgijęs kvalifikaciją. Jais remiantis gali būti priimtas švietimo ir mokymo pasirinkimas; jie padeda orientuoti patį mokymosi procesą ir gali paaškinti, ko tikėtis vertinimo ar patikrinimo metu. Tačiau tam, kad mokymosi rezultatų teiginiai kažką reikštų besimokantiesiems, jie turi būti matomi ir naudojami kaip atskaitos taškas visais švietimo ir mokymosi proceso etapais: nuo mokymo programas pasirinkimo iki galutinio vertinimo. Kai kuriais atvejais perėjimas prie mokymosi rezultatų yra laikomas tik administraciniu reikalavimu, neturinčiu jokios įtakos mokymosi procesui. Kai taip nutinka (tikėtina, jog tam turi įtakos per mažas suinteresuotujų subjektų ir procese dalyvaujančių institucijų palaikymas), rezultatų įtaka bus ribota ir suteiks labai mažą pridėtinę vertę besimokančiam. Mokymosi rezultatų pridėtinė vertė besimokantiesiems priklauso nuo to, kokiu mastu šis principas yra suprantamas ir priimamas institucijose, kurios yra atsakingos už jo įgyvendinimą.

### 2.2. MOKYTOJAS IR INSTRUKTORIUS

Mokytojui / instruktoriui mokymosi rezultatų metodas padeda orientuoti mokymą, pasirinkti tinkamus metodus ir mokymosi proceso metu padėti besimokantiesiems. Nurodydami, kokias žinias ir gebėjimus reikia įgti ir koks pasiekimų lygis turi būti užtikrintas, mokymosi rezultatai yra itin svarbūs planuojant ir organizuojant mokymą ir mokymąsi. Mokytojai gali formuluoti mokymosi rezultatus dvem labai skirtingais būdais: teiginiai gali būti nustatomi ir aprašomi labai išsamiai ir kuo aiškiau nurodyti mokytojui, kokios mokymo krypties laikytis. Teiginiai gali būti apibendrinamojo pobūdžio ir suteikti galimybę pritaikyti mokymosi rezultatus skirtingomis situacijomis ir skirtingais kontekstais. Egzistuoja pavyzdžių įrodančių, jog kritikos sulaukia abiejų rūšių teiginiai – dėl per didelio neapibréžtumo ar painumo arba per didelio išsamumo ir kontrolės. Nors dėl mokymosi rezultatų teiginių pobūdžio turi apsispresti suinteresuotieji subjektai, procese dalyvaujantys asmenys turi žinoti apie šią priešpriešą.

## 2.3. VERTINTOJAS

Vertintojui mokymosi rezultatai turėtų nurodyti sėkmės / nesėkmės (2) ir veiklos atlikimo kriterijus (3). Jūsose taip pat turi būti įvardijama vertinama mokymosi sritis, tai, kas vertinimui svarbu ir nesvarbu. Nors dažniausiai mokymosi rezultatai siejami su apibendrinamuoju vertinimu, jie gali padėti ir taikant formuojamajį vertinimą viso mokymosi proceso metu. Mokymosi rezultatų svarba vertinimui gerai parodoma palaispsniui Europos šalyse pristatant neformaliojo ir savaiminio (ankstesnio) mokymosi pripažinimo sistemą. Tobulinant šias sistemas buvo svarbu pereiti prie mokymosi rezultatų, nes tai leido įvertinti (išsiaiškinti ir pripažinti) mokymąsi ne klasėje, darbe ir laisvalaikiu. Mokymosi rezultatais grįsti kvalifikacijų standartai leidžia vertintojui remtis tais pačiais atskaitos taškais skirtingais tikslais ir skirtiniems galutiniams naudotojams, pavyzdžiu, siekiant įvertinti mokymąsi klasėje, neformalujį ir savaiminį mokymąsi.

## 2.4. ŠVIETIMO IR MOKYMO PASLAUGŲ TEIKĖJAS

Švietimo ir mokymo įstaigai mokymosi rezultatai yra svarbi programų ir kvalifikacijų sudarymo bei atnaujinimo priemonė. Šis metodas taip pat skatina sisteminį dialogą apie besikeičiančius gebėjimų poreikius su darbo rinkos ir visuomenės suinteresuotaisiais subjektais. Mokymosi rezultatų metodas padeda nustatyti kurso, programos ar kvalifikacijos tikslą ir orientaciją bei paaiškinti, kaip jie susiję / persidengia su kitaik kursais / programomis ir kvalifikacijomis. Mokymosi rezultatai gali tapti svarbiu atskaitos tašku kokybės užtikrinimui ir glaudžiam dialogui su galutiniais naudotojais. Numatomų ir faktinių mokymosi rezultatų sąsaja labai svarbi ir turi būti vertinama sistemiškai, atliekant iprastus vertinimus ar pasitelkiant skirtinges informacijos apie gebėjimus rinkimo priemones, pavyzdžiu, besimokančiųjų ir darbdavių apklausas, kurias aprašo „Cedefop“ (2021).

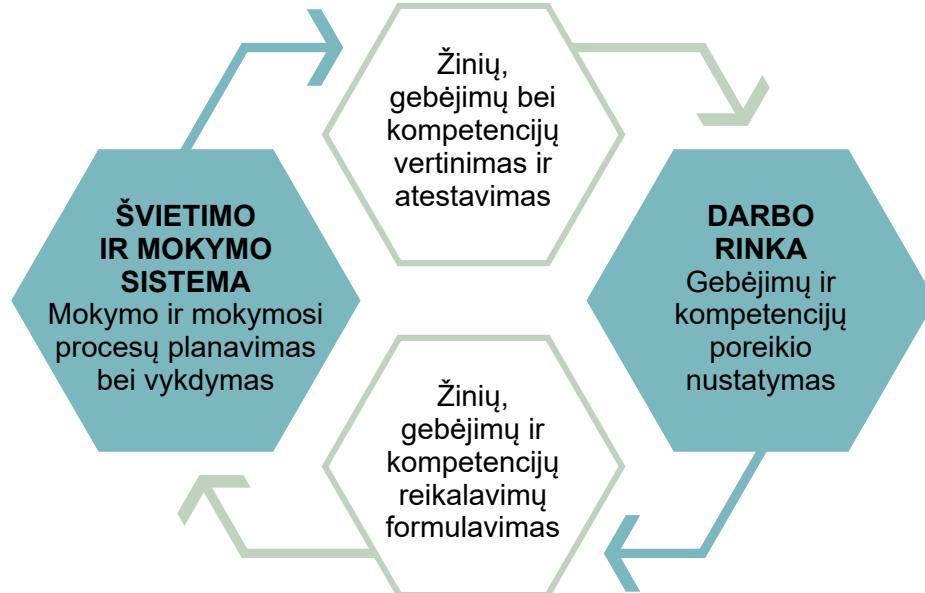
## 2.5. DARBO RINKA IR VISUOMENĖ

Visuomenėi ir darbo rinkai mokymosi rezultatai padeda rasti bendrą kalbą, leidžiančią įvairiems švietimu ir mokymu suinteresuotiesiems subjektams, darbo rinkai ir plačiajai visuomenei išsiaiškinti gebėjimų poreikius ir tinkamai juos patenkinti. Tai gali leisti sistemingai peržiūrėti švietimo ir mokymo kokybę bei aktualumą, pagrindinį dėmesį skiriant numatomų ir faktiškai pasiekėtų mokymosi rezultatų sąsajai. Norint nustatyti mokymosi rezultatus reikia sistemingai apsvarstyti, kaip panaudoti informaciją apie darbo rinką ir kaip suderinti ją su švietimo ir mokymo sistemos bei mokytojų galimybėmis, stiprinant švietimo, mokymo ir mokymosi kokybę. Pradinis mokymosi rezultatų nustatymas bei nuolatinė švietimo bei mokymo peržiūra ir atnaujinimas priklauso nuo „grįžtamojo ryšio ciklo“, kuriuo švietimo ir mokymo sistemos ketinimai nuolat lyginami su praktine patirtimi darbo rinkoje ir visuomenėje. „Grįžtamojo ryšio ciklas“, grindžiamas mokymosi rezultatais, laikomas svarbiu atskaitos tašku dialogui tarp švietimo ir darbo rinkos atstovų, kuris leidžia išsiaiškinti, kokių įgūdžių reikia, ir apžvelgti mokymosi rezultatus, pasiektus įgyjant tam tikrą kvalifikaciją, bei jų panaudojimą darbo vietoje („Cedefop“, 2021).

- (2) Toks vertinimas dažnai vadinamas „kriterijais grįstu vertinimu“. Jis yra priešingas normomis grįstam vertinimui, kai veikla vertinama lyginant besimokančiojo pasiekimus su ataskaitine grupė, pavyzdžiui, mokinii klase.
- (3) Nustatant apibendrinamojo vertinimo standartus ar atskaitos taškus reikia numatyti, ar turi būti taikomas pasiekimų vertinimas pažymiai ar paprastas kriterijų atitikimas / neatitikimas (taip pat žr. 9 skyrių). Vertinant pažymiai mokymosi sritis ir kriterijai turi būti aprašomi dar išsamiau.

Šis „grįžamojo ryšio ciklas“, parodantis švietimo ir mokymo bei darbo rinkos sąveiką (4), yra pavaizduotas 1 paveikslėlyje.

1 pav. | MOKYMO IR DARBO RINKOS GRĮŽTAMOJO RYŠIO CIKLAS



Šaltinis: „Cedefop“ (2013; 2021).

Pastaraisiais metais mokymosi rezultatai vis dažniau buvo vertinami kaip būdas didinti bendrą kvalifikacijų skaidrumą ir sumažinti kliūties kvalifikacijų perkėlimui bei judėjimui tarp institucijų ir tarp nacionalinių sienų. Mokymosi rezultatai taip pat vertinami kaip būdas sustiprinti atskaitomybę, suteikiantis geresnį pagrindą nuspresti, ar švietimo ir mokymo įstaigų teikiamos paslaugos patenkinia poreikius ir lūkesčius.

Visa tai rodo, kad mokymosi rezultatai néra politiškai neutrali priemonė ir kad ją galima naudoti įvairiais tikslais (5). Nors argumentai, palaikantys mokymosi rezultatų taikymą, yra stiprūs, šis modelis niekada neturėtų būti izoliuotas ar būti suprantamas kaip neutralus arba objektyvus. Daugeliu atveju mokymosi rezultatų teiginiai atspindi tam tikras vertėbes ir yra sukurti siekiant išreišksti skirtingą požiūrį į tai, ko reikia ir nereikia pasiekti. I ši normatyvinį aspektą turi atsižvelgti visi, kurie dalyvauja nustatant, formulujant ir taikant mokymosi rezultatus.

- (4) Mokymosi rezultatais grįstos kvalifikacijos paprastai nebus grindžiamos tik informacija, gauta iš darbo rinkos. Svarbu tai, kad tokia informacija įprastai turės būti papildyta suinteresuotųjų subjektų nuomone, pvz., apie platosius, su pilietybe, demokratija ir kitomis sritimis susijusius siekius. Išsamesnės „grįžamojo ryšio ciklo“ analizės ieškokite „[Cedefop](#)“ (2021).
- (5) Žr. 6 skyrių, kuriame aptariami galimi mokymosi rezultatų metodo nulemti ribojimai.

## MOKYMOΣ REZULTATUΣ SIEKIMO PRIEMONĖS

Mokymosi rezultatai naudojami jvairiomis paskirtimis ir jvairiemis naudotojų poreikiams patenkinti. Šiame skyriuje aptariamos priemonės, kurias taikant pagrindas yra mokymosi rezultatai, leidžiantys nustatyti iššūkius, susijusius su kiekvienos priemonės taikymu, atkreipti dėmesį į skirtingų priemonių ryšį ir priklausomybę.

### 3.1. KVALIFIKACIJŲ SANDAROS

Kvalifikacijų sandaros atlieka vis svarbesnį vaidmenį tarptautiniu, nacionaliniu ir sektoriniu lygiu. Mokymosi rezultatais grindžiamomis sandaromis siekiama didinti skaidrumą ir leisti palyginti skirtingu institucijų ir šalių kvalifikacijas. Kvalifikacijų sandarų mokymosi rezultatų aprašai paprastai sudaromi atsižvelgiant į horizontaliąjį dimensiją, kuriai priklauso mokymosi sritys (pavyzdžiu, žinios, gebėjimai ir kompetencijos (6) ir vertikaliajį dimensiją, rodančią, kaip mokymosi sudėtingumas auga pereinant iš vieno lygio į kitą. Nors 1980 m. ir 1990 m. buvo pristatyti net kelios nacionalinės kvalifikacijų sandaros, 2008 m. priėmus (ir 2017 m. peržiūréjus) Europos kvalifikacijų sandarą visose Europos valstybėse peržiūrėtos ir pristatytos naujos kvalifikacijų sandaros. Pagrindinė EKS aprašų struktūra, kuri atitinka šiuos principus, (7) pavaizduota 1 lentelėje.

- (6) EKS lygių aprašai buvo sukurti 2003–2008 m.
- (7) Europos kvalifikacijų sandaros mokymosi rezultatų aprašai atnaujinti [2017 m. peržiūréjus EKS rekomendaciją](#). Trečiojo aprašo antraštė buvo pakeista iš „kompetencijos“ į „atsakomybę“ ir savarankiškumas“.

1 lentelė. | EKS LYGIŲ APRAŠAI – PAGRINDINIAI ELEMENTAI

ŽINIOS	GEBĒJIMAI	ATSAKOMYBĖ IR SAVARANKIŠKUMAS
EKS kontekste žinios apibūdinamos kaip: • teorinės ir (arba) • faktinės	EKS kontekste gebėjimai apibūdinami kaip: • pažintiniai (jiems priklauso loginio, intuityviojo ir kūrybinio mąstymo naudojimas); • praktiniai (jiems priklauso rankų miklumas ir metodų, medžiagų, priemonių ir įrankių naudojimas).	EKS kontekste atsakomybė ir savarankiškumas yra apibūdinami kaip besimokančio asmens gebėjimas savarankiškai ir atsakingai taikyti žinias ir įgūdžius.

Šaltinis: Europos Sajungos Taryba (2017 m.).

Regioninių sandarų (tokių kaip EKS) aprašai turi būti naudojami daugiau nei 40 šalių, todėl yra labai apibendrinantys. Taip juos galima plačiai taikyti jvairioms kvalifikacijoms ir kvalifikacijų rūšimis, galiojančioms regionui priklausantiese šalyse. Nacionalinės kvalifikacijų sandaros gali turėti ne tokius apibendrintus ir labiau specializuotus aprašus. Tai taikoma ir sandaroms, kurios galioja atskiriems sektoriams ar nacionalinės kvalifikacijų sistemos dalims, pavyzdžiu, profesiniam mokymui ar aukštajam mokslui. Aprašai taip pat turi atspindėti, ar sandara atlieka norminę ar labiau ribotą, konsultacinę (skaidrumo užtikrinimo) funkciją (Europos Komisija, 2011, 38–39 psl.). 2 lentelėje vaizduojami Lenkijos kvalifikacijų sandaros lygių aprašai, rodantys, kaip į horizontaliąjį ir vertikaliajį dimensijas buvo atsižvelgta nacionaliniu lygiu.

**2 lentelė. | MOKYMOJI REZULTATŲ LYGIŲ APRAŠAI (4 IR 5 LYGIŲ PAVYZDŽIAI),  
NAUDOJAMI LENKIJOS KVALIFIKACIJŲ SANDAROJE**

4 LYGIS	5 LYGIS
<p style="text-align: center;"><b>ŽINIOS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Asmens turimos žinios ir supratimas mokymosi, kūrybiškumo ir profesinės veiklos srityse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• platus pagrindinių faktų, vidutinio sudėtingumo kompleksinių sąvokų ir teorijos, pasirinktų gamtos ir socialinių reiškiniių priklausomybė bei žmogaus minčių rezultatai;</li> <li>• platesnis pasirinktų faktų, vidutinio sudėtingumo sąvokų, konkrečių sričių teorijos ir jų tarpusavio priklausomybės suvokimas;</li> <li>• pagrindinės vykdomų veiklų sąlygos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• platus faktų, teorijų, metodų ir jų tarpusavio priklausomybės suvokimas;</li> <li>• įvairios vykdomų veiklų sąlygos</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>GEBĒJIMAI</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Mokymosi, kūrybiškumo ir profesinės veiklos srityse asmuo gali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atlikti vidutiniškai sudėtingas užduotis, iš dalies be priežiūros, dažnai kintančiomis sąlygomis;</li> <li>• išspręsti vidutiniškai sudėtingas ir šiek tiek neįprastas problemas dažnai kintančiomis sąlygomis;</li> <li>• savarankiškai struktūruotai mokyti;</li> <li>• suprasti sudėtingus teiginius, suformuluoti vidutiniškai sudėtingus teiginius apie įvairias problemas;</li> <li>• suprasti ir formuluoti paprastus teiginius užsienio kalba;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• be priežiūros baigti užduotis kintančiomis, nuspėjamomis sąlygomis;</li> <li>• išspręsti vidutiniškai sudėtingas ir neįprastas problemas kintančiomis, nuspėjamomis sąlygomis;</li> <li>• savarankiškai mokyti;</li> <li>• suprasti vidutiniškai sudėtingus teiginius, suformuluoti vidutiniškai sudėtingus teiginius naudodamas specializuotą terminiją;</li> <li>• suprasti ir suformuluoti labai paprastus teiginius užsienio kalba naudodamas specializuotą terminiją.</li> </ul>

SOCIALINĖ KOMPETENCIJA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• prisuumti atsakomybę už priklausymą įvairioms bendruomenėms ir įvairių socialinių vaidmenų atlirkimą;</li> <li>• savarankiškai veikti ir struktūruotai bendradarbiauti su kitais;</li> <li>• vertinti savo ir asmenų, kuriems vadovauja veiksmus;</li> <li>• prisuumti atsakomybę už savo pačių ir asmenų, kuriems vadovauja, atlirkę veiksmų rezultatus;</li> </ul>

Pastaba. [Lenkijos kvalifikacijų sandara \(LKS\)](#) yra neatsiejama Lenkijos kvalifikacijų sistemos dalis, kurią 2015 m. gruodžio 22 d. patvirtino Lenkijos parlamentas ir kuri įsigaliojo 2016 m. sausio mėn.

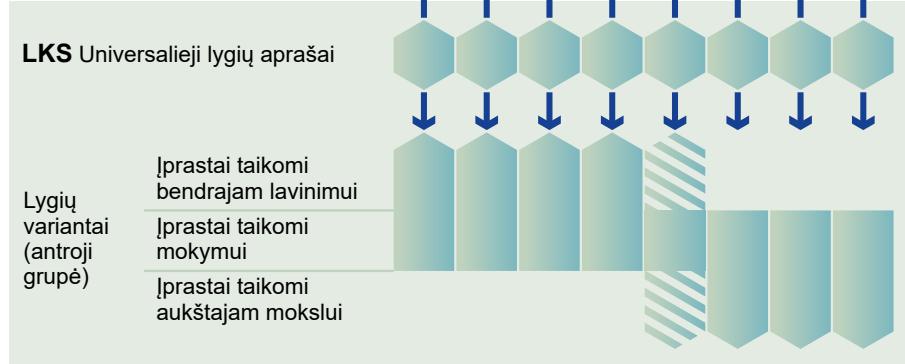
Šaltinis: Sławiński, (2013, 38 psl.).

Lenkijos kvalifikacijų sandaroje siūlomas dar vienas sprendimas – pristatomos trys pagrindinės skirtingo išsamumo lygių aprašų grupės, skirtos skirtingiemis tikslams:

- (a) lenkiški universalieji aprašai, kuriais remiantis sudaryta visa Lenkijos nacionalinė kvalifikacijų sandara;
- (b) lenkiški švietimo ir mokymo posistemų bei posandarių aprašai, skirti bendrajam lavinimui, profesiniam mokymui ir (universitetiniam) aukštajam mokslui;
- (c) ekonominiai sektorių arba sričių aprašai.

#### 2 pav. | LKS LYGIŲ APRAŠŲ STRUKTŪRA

EK



*Šaltinis:* Instytut Badab Edukacyjnych (Edukologijos tyrimų institutas, IBE).

[Lenkijos kvalifikacijų sandara.](#)

Universalieji aprašai (apibūdinami kaip žinios, gebėjimai ir socialinė kompetencija) suinteresuotujų subjektų sutarimu taikomi bendrajam lavinimui, profesiniams mokymui ir aukštajam mokslui ir gali būti naudojami kaip bendras atskaitos taškas atliekant kitų dviejų lygių patobulinimus posistemų ir sektoriaus / mokomujų dalykų lygiu. Pagrindinis žinių, gebėjimų ir socialinės kompetencijos skirtumas naudojamas visais lygiais, tačiau skiriasi specifiškumu („Cedefop“, 2018).

Dar vienu šio metodo pavyzdžiu laikoma Vokietijos kvalifikacijų sandara, kurioje kompetencijos skirstomos į profesines ir asmeninės. Siuo atveju „kompetencija“ laikoma bendraja savoka, nulemiančia, kaip nustatomi ir apibūdinami mokymosi rezultatai lygių aprašuose (3 lentelė). Diferencijuojant profesines ir asmeninės kompetencijas ir žinias (ivairaus gylio ir pločio), gebėjimus

(instrumentinius ir sisteminius, siejamus su sprendimų priėmimu), socialinę kompetenciją (bendravimą, darbą komandoje, lyderystę ir įsitraukimą į veiklą) bei savarankiškumą (savarankišką atsakomybės prisiėmimą, mokymasi ir refleksiją), didžiausias démesys skiriama visoms asmens kompetencijoms ir visapusiškam jų pobūdžiui.

#### 3 lentelė. | VOKIETIJOS MOKYMOSI VISĄ GYVENIMĄ KVALIFIKACIJŲ SANDAROS LYGIŲ APRAŠAI

PROFESINĖS KOMPETENCIJOS		ASMENINĖS KOMPETENCIJOS	
ŽINIOS	GEBĒJIMAI	SOCIALINĖ KOMPETENCIIJA	SAVARANKIŠKUMAS
Gylis ir plotis	Instrumentiniai ir sisteminiai gebėjimai, sprendimų priėmimas	Komandinio darbo / lyderystės gebėjimai, dalyvavimas veikloje ir bendradarbiavimas	Savarankiškas atsakomybės prisiėmimas / atsakomybė, refleksija ir mokymosi kompetencijos

*Šaltinis:* Vokietijos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų sandara (VKS, 2011 m.).

## 3.2. MOKYMO PROGRAMOS

Iprastai (8) mokymo programomis vadinami pamokų planai arba specifikacijos, kuriomis vadovaujanties mokoma dalyko ar disciplinos. Mokymo programos kuriamos skirtingais lygmenimis (nacionaliniu ir instituciniu lygiu) ir skiriasi apimtimi ir įvairove. Jas gali sudaryti mokytojai ar institucijų vadovai, dažnai naudojantys pedagogikos terminus ir dalykinę kalbą paaiškinti būsimiems besimokantiesiems, ką jie turėtų žinoti ir suprasti pasibaigus mokymosi procesui. Mokymosi rezultatai daro vis didesnę įtaką mokymo programų nustatymui ir formulavimui bei pačios mokymo programos termino apibrėžimui. Perėjimas prie mokymosi rezultatų dažnai reiškia, kad mokymo ir pamokos metodai turi būti ne nustatomi iš anksto, o pasirenkami atsižvelgiant į numatomus rezultatus ir situacijas, kuriose šie rezultatai turi būti pritaikomi. Tai taip pat reiškia, kad mokymo programos sudaromos ne tik mokytojams, bet ir turi informuoti besimokančiuosius apie tai, ką jie turėtų žinoti / gebėti ir suprasti. Harden ir kt. (2002; 2007) teigimu, mokymosi rezultatais grįstos mokymo programos turi daug privalumų:

- (a) suteikia aiškumo, padeda integruoti ir suderinti skirtingų kursų programas;
- (b) skatina planuoti mokymo programas, kurios būtų orientuotos į besimokantį;
- (c) skatina mokytis savarankiškai ir niekam neprižiūrint, nes besimokantieji gali prisijimti atsakomybę už savo mokslus ir aktyviai vertinti savo pažangą;
- (d) skatina planuoti mokymo programas bendradarbiaujant ir instruktoriais kartu nustatant spragą bei perteklines programų dalis;
- (e) užtikrina, kad su mokymo programa ir mokymosi aplinka susiję sprendimai būtų paviešinti;
- (f) vadovaujasi nuolatinės stebėsenos, vertinimo ir tobulinimo filosofija;
- (g) padeda užtikrinti atsakomybę ir švietimo programų kokybę.

(8) [44 mokymo programų savokos apibrėžimų sąrašas](#) rodo priešpriešą tarp skirtingų nuomonių, kad didžiausią dėmesį reikia skirti mokytojams / instruktoriai, ar mokiniams / besimokantiesiems.

Mokymosi rezultatai padeda suderinti mokymo programas ir suteikia mokymuisi struktūrą. Išsamios mokymosi rezultatų specifikacijos suteikia mokytojams, vertintojams, besimokantiesiems ir būsimiems darbdaviams aiškią kryptį. Tačiau formuluojant per daug išsamius mokymosi rezultatus rizikuojama prarasti galimybę pritaikyti juos vietas ir individualiems poreikiams. Kuriant ir peržiūrint į mokymo programas įtrauktus mokymosi rezultatus svarbu atkreipti dėmesį, kad neįmanoma nuspėti ir įvertinti visos mokymosi eigos; mokymo programa turi būti atvira individualiems poreikiams ir lanksti nenumatytais atvejais. Dėl to pagrindinis iššūkis yra rasti pusiausvyra tarp to, ką galima numatyti / nuspėti, ir programos lankstumo / atvirumo. Tokia priešprieša ir dilema gali pasireikšti skirtingomis formomis, priklausomai nuo šių elementų:

- (a) aprašo ilgio;
- (b) aprašo struktūros;
  - (i) išdėstymo punktais;
  - (ii) aprašo naratyvo;
  - (iii) išsamumo;
- (a) prioriteto:
  - (i) mokymo ir pamokos procesų specifikacijoms;
  - (ii) teorinių ir (arba) praktinių žinių įgijimui;
  - (iii) su užduotimis ir funkcijomis susijusių gebėjimų ugdymui;
  - (iv) bendresnių kompetencijų (įskaitant universaliasias) įgijimui.

Sudarant mokymo programą reikia aiškiai nurodyti tikslą: ar siekiama, kad besimokantieji gebėtų atsiminti žinias, ar savarankiškai taikyti gebėjimus ir kompetencijas? Programoje taip pat turi būti paaiškinamos ribos: kokios apimties yra mokymo programoje aptariamu žinių ir gebėjimų sritis?

1 pavyzdys rodo sprendimus, priimtus formuluojant mokymosi rezultatus statybos pramonės mokymo programai (jos daliai).

#### 1 pavyzdys. | MOKYMO PROGRAMA, SKIRTA KOMANDŲ VALDYMO STATYBOS PRAMONĖJE AUKŠTO LYGIO MODULIU

Šis modulis skirtas išsiaiškinti komandos ištaklius, reikalingus tam tikram projektui įgyvendinti, ir svarbius veiksnius, turėsiančius įtakos komandos atrankai. Jūs:

- pasirinksite projekto komandą pagal sutartyse ir įstatymuose aptariamus reikalavimus bei pripažintus pramonės procesus;
- gebėsite parodyti žinias apie darbo kultūrą, pramonės praktikas, parodysite, kaip galite dirbti pagal šias praktikas, kad suprastumėte žmonių poreikius ir motyvaciją;
- turėsite aktualių žinių apie įdarbinimą ir darbuotojų išlaikymą;
- patvirtinsite darbus, kuriuos reikia atlikti jūsų užduočiai, ir užtikrinsite, kad darbai būtų paskirti atitinkamiesiems asmenims;
- pademonstruositė, kaip stebėsite ir motyvuosite asmenis, parodysite žinias apie oficialias motyvavimo sistemas ir peržiūrėsite bei atnaujinsite darbo planus;
- išsiaiškinsite suinteresuotuosius asmenis ir užmegsite dalykinius santykius su jais bei savo kolegomis; konsultuositės su jais dėl pagrindinių sprendimų, laikysitės susitarimų, nedelsdami patarsite jiems dėl visų iškilusių sunkumų ir išspręsite visus konfliktus;
- pateiksite dokumentus, įrodančius, kad stebėjote ir vertinote, ar darbo santykiai yra veiksmingi.

Šaltinis: Europos Komisija (2011, 23–24 psl.).

Kitame pavyzdje (2 pavyzdys) pristatomi 2 lygio šaldo maisto paruošimo kurso mokymosi rezultatai.

#### 2 pavyzdys. | 2 LYGIO ŠALTO MAISTO PARUOŠIMO KURSO MOKYMOSI REZULTATAI

Kurso pabaigoje besimokantysis:

- žinos ir supras, kaip paruošti žemės ūkio produktus pagal ekologiško ūkininkavimo principus, reglamentus ir rekomendacijas;
- informuos kolegas ir vartotojus apie sveiko dirvožemio, kaip ekologiškų produktų pagrindo, svarbą;
- taikydamas sprendimų priėmimo įgūdžius vertins nualintą dirvožemį ir stengsis jį atkurti kokybinėmis ir kiekybinėmis priemonėmis;
- augins ekologiškus pasėlius atlikdamas kokybės kontrolę ir naudodamas produktyvaus darbo mechanizmus;
- augins ekologiškus galvijus atlikdamas kokybės kontrolę ir naudodamas produktyvaus darbo mechanizmus;
- bus atsakingas už pasėlių ir galvijų auginimą, nualinto dirvožemio priežiūrą ir atgaivinimą pagal ekologiško ūkininkavimo principus, reglamentus ir rekomendacijas;
- savarankiškai vertins, ar jam reikalingas tolesnis kvalifikacijos kėlimas.

Šaltinis: Europos Komisija (2011, 23 psl.)

4 skyriuje išsamiau aptariamas mokymosi rezultatų taikymas nacionalinėse profesinio mokymo programose.

### 3.3. KVALIFIKACIJOS STANDARTAI

Kvalifikacijos (9) standartai apibrėžia numatomus mokymosi proceso rezultatus, kuriuos pasiekus įgyjama visa kvalifikacija ar jos dalis. Sutelkiant dėmesį į kvalifikaciją, o ne į programą, reiškia, kad galutiniam vertinimui asmenys gali ruoštis skirtingais būdais (mokytis skirtingų modulių ar savarankiškai). Palyginti su tradicinėmis nuo modulio priklausančiomis mokymo programomis, kvalifikacijos standartai daug atviriau pripažsta neformalųjį ir savaiminį mokymąsi.

Terminas „kvalifikacijos standartas“ nėra naudojamas nuosekliai ir tai reiškia, kad didžioji dalis Europos valstybių stengiasi išvengti per daug griežto kvalifikacijų ir programų terminų atskyrimo, nes mato jas kaip papildančias viena kitą ar susijusias tarpusavyje. Daugelis kvalifikacijos standartų suformuluoti nacionaliniu lygiu (10), atsižvelgiant į įvairių suinteresuotųjų subjektų įžvalgas (prieklausomai nuo kvalifikacijos rūšies). Profesinio mokymo kvalifikacijos standartai paprastai atsako į tokius klausimus kaip „kā mokinys turi išmokti, kad galėtų sėkmingai dirbti“ ir „kā mokinys turi išmokti, kad taptų aktyviu piliečiu, remiančiu pagrindines žmogaus ir demokratijos vertybes“. Tai priklauso nuo to, ar kvalifikacijos standartai susiję tik su darbo rinkai aktualių gebėjimų ugdymu, ar apima platesnes kompetencijas, svarbias gyvenimui ir visuomenei. Kaip neseniai parodė „Cedefop“ (leidimo data nežinoma (a), besikeičiantis darbo rinkai aktualių įgūdžių pobūdis reikalauja labiau susitelkti į universaliosius įgūdžius ir kompetencijas, pavyzdžiu, susijusias su komunikacija, socialiniais įgūdžiais ir gebėjimu spręsti problemas.

Toliau pateiktas pavyzdys (3 intarpas) paimtas iš logistikos kompetencijos kvalifikacijos standartų, sudarytų Europos logistikos asociacijos (ELA). Suderinus su EKS šie kvalifikacijos standartai buvo sudaryti bendradarbiaujant su pramonės srities atstovais. Šie standartai grindžiami mokymosi rezultatais ir sudaro vertinimo pagrindą.

- (9) Rekomendacijoje dėl EKS sukūrimo visą gyvenimą trunkančio mokymosi srityje kvalifikacija apibrėžiama kaip „officialus įvertinimo ir patvirtinimo proceso rezultatas, gaunamas kompetentingai institucijai nustatius, kad asmens mokymosi rezultatai atitinka nustatytuosius standartus“ (Europos Parlamentas ir Taryba, 2008, 4 psl.).
- (10) Pavyzdžiu, Norvegijos nacionaliniame profesinio mokymo sistemos plane (*Fagplan*) numatyti bendrieji kvalifikacijos tikslai.

#### 3 pavyzdys. | LOGISTIKOS SPECIALISTŲ KVALIFIKACIJOS STANDARTŲ PAVYZDŽIAI

##### PERSONALO / OPERACIJŲ VADOVAI – JAUNESNYSIS LOGISTAS EUROPOJE – EKS 4 LYGIS

###### Verslo principai

- 4.1.01.01 Supranta pelno (nuostolio) ataskaitų ir balanso elementus
- 4.1.01.02 Supranta, ką reiškia finansiniai terminai
- 4.1.01.03 Geba apskaičiuoti atsargų saugojimo kaštus
- 4.1.01.04 Stebi tiekėjų ir klientų mokėjimo terminus
- 4.1.01.05 Supranta lyginamosios analizės svarbą valdant darbo našumą
- 4.1.01.06 Supranta akcijų vertės ir tiekimo grandinės tobulinimo ryšį
- 4.1.01.07 Geba apibūdinti 4P principo taikymą rinkodarоje

###### Pagrindiniai vadovavimo įgūdžiai

- 4.1.02.01 Planuoja savo ir savo komandos profesinį tobulėjimą
- 4.1.02.02 Supranta pokyčių valdymo principus
- 4.1.02.03 Prisijungia prie įvairias funkcijas atliekančių komandų
- 4.1.02.04 Turi gerus raštinės ir žodinės komunikacijos įgūdžius
- 4.1.02.05 Demonstruoja gebėjimą priimti sprendimus
- 4.1.02.06 Pirmininkauja susitikimams
- 4.1.02.07 Vadovauja komandai

Šaltinis: [ELA \(2014\). Europos kvalifikacijos standartai logistikos specialistams.](#)

## 3.4. PROFESINIAI STANDARTAI

Profesijos aprašus (profilius) arba standartus (11) paprastai nustato darbo rinkos dalyviai, kurie nepriklauso švietimo sistemai, tačiau pastaroji gali turėti didelės įtakos mokymosi rezultatų nustatymui ir formulavimui. Kaip ir „kvalifikacijos standartai“, terminas „profesiniai standartai“ néra naudojamas visose šalyse, tačiau juose aprašomos funkcijos yra bendros visai Europai. Profesinio mokymo kvalifikacijų ir profesinių standartų funkcijos dažnai yra glaudžiai susijusios ir neatsiejamos atliekant nacionalinių mokymo programų peržiūrą ir atnaujinimą (taip pat žr. 4 skyrių). Profesijos profiliuose ar standartuose nurodomi „pagrindiniai darbai, kuriuos atlieka žmonės“, apibūdinamos profesinės užduotys ir veikla bei profesijai būdingos kompetencijos. Profesijos standartai paaiškina, ką mokiniai turi mokėti atlikti darbo vietoje, ir gali tapti sėsaja tarp švietimo ir mokymo bei darbo rinkos poreikių. Ketvirtajame interpe pavaizduota vadovo padėjėjo profesinio standarto dalis. Verta paminėti, kad standartas nesuteikia jokios informacijos apie mokymąsi, kuris reikalingas šiemems rezultatams pasiekti.

### 4 pavyzdys. | PROFESIJOS STANDARTO PAVYZDYS: MAŽMENINĖS PREKYBOS MAISTO PRODUKTAIS VEIKLŲ NUSTATYMAS IR PRIEŽIŪRA

#### PASIRUOŠIMAS MAŽMENINĖS PREKYBOS OPERACIJOMS

Jūs turite gebeti:

- suderinti ir patvirtinti mažmeninės prekybos operacijų standartus ir tikslus siekiant atitinkti verslo reikalavimus;
- teikti pakankamą ir tinkamą priežiūrą ir pagalbą, kad komanda galėtų pasiekti nustatytais tikslus ir laikytis standartų;
- paskirstyti išteklius užtikrinant, kad būtų laikomasi standartų ir tikslų;
- paskirstyti užduotis ir instruktuoti atitinkamą asmenį (-is), užtikrinant standartų laikymąsi.

#### MAŽMENINĖS PREKYBOS OPERACIJŲ VEIKSMINGUMO UŽTIKRINIMAS

Jūs turite gebeti:

- stebėti, ar laikomasi standartų ir tikslų;
- pagal savo pareigas nustatyti ir išspręsti mažmeninės prekybos operacijų problemas;
- nustatyti darbo rezultatus ir pasiekus tikslus;
- užtikrinti, kad visi įrašai ir dokumentai būtų teisingi, tikslūs ir išsamūs.

*Šaltinis:* JK nacionaliniai profesiniai standartai: [IMPSO419Sv2: mažmeninės prekybos maisto produktais veiklų nustatymas ir priežiūra](#), 2 psl.

Profesinio standartas paprastai labai skiriasi nuo mokymo programas arba kvalifikacijos standarto. Mokymo programa arba kvalifikacijos standartas turi neapsiriboti konkrečiomis vienos darbo vietos ar profesijos funkcijomis ir parengti besimokančiuosius įvairiomis darbo vietomis ir profesijoms, kurios laikui bégant neišvengiamai keisis. Taip pat labai svarbus pats profesinių standartų sudarymo procesas, kurio metu tiesiogiai apsisprendžiama dėl j standartą įtraukiamų darbo funkcijų apimties (12).

Toliau pateiktame pavyzdyje (4 lentelė) profesiniuose standartuose aprašomi mokymų arba instruktažų darbo vietoje rezultatai. Šiuose standartuose didžiausias dėmesys skiriama „darbo funkcijoms“, kurios apibūdinamos kaip veiklos, kurias asmuo turėtų atlikti savo darbo vietoje; „užduotims“, kurios būdingos profesijai ir „kompetencijoms“, numatančioms, ką asmuo turi padaryti, kad patenkinamai atliktų kiekvieną darbo funkciją.

(11) Kaip ir kvalifikacijų standartai, terminas „profesinis standartas“ néra taikomas visutinai, bet nurodo funkcijas, kurias galima sutikti daugelyje šalių. Kai kuriose šalyse, pavyzdžiu, Vokietijoje, kvalifikacijų ir profesinių standartų funkcijos yra glaudžiai susijusios (Vokietijos profesinių mokyklų mokiniams suteikiama kvalifikacija Berufsbezeichnung (profesijos pavadinimas), parodant, kad profesiją ir kvalifikacijas sieja glaudus ryšys).

(12) Išsamios diskusijos apie alternatyvius metodus, žr. Erpenbeck ir von Rosenstiel (2003).

**4 lentelė. | KELIONIŲ AGENTŪROS ADMINISTRATORIAUS STANDARTO  
PAVYZDYS – VIEŠOJO MAITINIMO IR TURIZMO SEKTORIUS**

Kelionių agentūros administratorius savarankiškai atlieka darbo užduotis, susijusias su turistų kelionėmis ir apgyvendinimu pasirinktoje kelionės šalyje. Specialistas kuria ir sudaro kelionių planus atsižvelgdamas į klientų poreikius, atlieka reklamines užduotis, vykdą pardavimus ir priima mokėjimus už suplanuotas keliones.

NR.	DARBO FUNKCIJOS	PROFESINĖS UŽDUOTYS	PROFESINĖS KOMPETENCIJOS
1.	Užduočių planavimas ir organizavimas	Specialistas planuoja ir organizuoja savo darbo veiklas	<ol style="list-style-type: none"> <li>Geba organizuoti kelionių agentūros darbą</li> <li>Geba naudotis kompiuterinėmis technologijomis ir programine įranga atlikdamas darbo užduotis</li> <li>Ruošia darbo dokumentus</li> <li>Organizuojas savo kasdienės veiklas</li> <li>Stebi naujausias turizmo ir viešojo maitinimo srities tendencijas pasitelkdamas kompiuterinės technologijas</li> <li>Koordinuoja savo veiklas su bendradarbiais</li> </ol>
2.	Pasiruošimas darbui	Paruošia darbo vietą darbui	<ol style="list-style-type: none"> <li>Laikosi aprangos kodo</li> <li>Žino ir atpažįsta techninių ir komunikacijos priemonių funkcijas</li> <li>Tikrina komunikaciją el. paštu ir socialiniuose tinkluose</li> <li>Paruošia kasdienės veiklos operacijų planą</li> <li>Naudoja internetinės rezervacijos sistemas ir pasaullines rezervavimo sistemas</li> </ol>

3.	Operacinės užduotys	Teikia informaciją ir rekomendacijas klientams	<ol style="list-style-type: none"> <li>Pasitinka, pasveikina klientus ir išklauso jų poreikius</li> <li>Yra susipažinęs su visa kelionių agentūros pasiūla, kelionių planais ir kitomis paslaugomis</li> <li>Išsamiai paaškina, kokias paslaugas siūlo kelionių agentūra, ir jų teikimo sąlygas</li> <li>Pristato galiojančius kelionių pasiūlymus</li> </ol>
----	---------------------	--	---

**Šaltinis:** Šiaurės Makedonija, Darbo ir socialinės politikos ministerija (2017). [Profesinių standartų sudarymo metodologija](#), patvirtinta 08-5015/1, 2017-07-25 sprendimu.

Profesinių standartų sąveikos su švietimo ir mokymosi sistemomis lygis skiriasi. Norvegijos Derinamojo įstatymo projektas (mažmeninės prekybos sektoriuje) buvo sukurtas (VIRKE ir Skjerve, 2020) kaip sąsaja, jungiant darbo rinką bei švietimo ir mokymo sistemą. Projektas, sukurtas bendradarbiaujant su socialiniais partneriais ir didžiausiais sektoriais darbdaviais – įdomus pavyzdys, rodantis, kaip paaškinti šios srities terminiją ir užmegzti glaudesnį dialogą. Siekiant rasti pusiausvyrą tarp trijų pagrindinių kompetencijų (žmonių ir technologijų, lankstumo ir taisyklių bei greičio ir įsitraukimo į veiklą), metodas nurodo pagrindinius kompetencijų iššūkius, kuriuos reikia išspręsti darbo vietoje ir kurie išlieka svarbūs formaliojo švietimo ir mokymo proceso metu. Pagrindiniai projekto principai pateikiami 5 lentelėje.

#### 5 lentelė. | GEBĖJIMŲ STANDARTAS – PARDUOTUVĖS VADOVAS

KOMANDŲ FORMAVIMAS	ANALITINIAI ĮGŪDŽIAI	MOKYMAI	PARDAVIMO KANALAI	IT RAŠTINGUMAS
<b>ŽMONĖS IR TECHNOLOGIJOS</b>				

- Geba vertinti savo darbuotojų stiprybes ir silpnybes atsižvelgdamas į jų pomėgius ir tolesnio tobulėjimo galimybes, vykdyti griežtus profesinio tobulėjimo ir mokymų procesus asmeniškai ir parduotuvės / skyriaus lygiu.
- Supranta savo atsakomybę motyvuoti darbuotojus dalyvauti mokymuose, geba stebėti jų gebėjimų tobulinimą ir užtikrinti, kad naujus įgūdžius būtų galima pritaikyti kasdieniam darbe.
- Geba suformuoti tvirtas komandas, užtikrinti, kad jos atliks darbą taip, kaip tikimasi, ir geba rasti geresnius ir naujus užduočių vykdymo būdus.
- Turi tvirtas profesines žinias, padedančias vykdyti pardavimus skirtingais kanalais ir užtikrinti klientų lojalumą, gerą klientų aptarnavimą ir teigiamą pirkimo ir pardavimo patirtį.
- Supranta, kurių IT priemonių reikia kiekvienam darbuotojui ir kaip jas naudoti.
- Geba analizuoti visus svarbius duomenis ir susisteminti juos prieš priimant tvirtus sprendimus.
- Puikiai supranta kompiuterinių programų teoriją ir praktiką.

PASTANGOS TOBULĖTI	PARDAVIMŲ PATIRTIS	EKONOMINĖS ŽINIOS	ŽMOGIŠKŲJU IŠTEKLIŲ VADYBA
<b>LANKSTUMAS IR TAISYKLĖS</b>			

- Geba nustatyti ir vertinti visas tobulintinas sritis, kuria tobulinimo planus, praneša apie juos darbuotojams ir sistemingai juos vykdo.
- Supranta, dėl kurių sprendimų reikia pasitarti ir kuriuos galima atligli pačiam, užtikrina didelį produktyvumą, nustato ir pasinaudoja galimybėmis imtis veiksmų ir įgyvendinti novatoriškus sprendimus.
- Geba suprasti kasdienių sprendimų ir jų ekonominių pasekmiių ryšį.
- Geba nustatyti griežtus ir svarbius pardavimų tikslus, jų siekti ir laikui bégant nepamiršti.
- Supranta savo pareigų svarbą ir būtinybę būtī pavyzdžiu kitiems bei laikytis principų, kurių tikimasi iš vadovų, ir etikos gairių.
- Turi pagrindinių žinių apie parduotuvės konkurentus, dirbančius toje pačioje pramonės

srityje ir regione, ir gali imtis priemonių geresnei parduotuvės padėciai įtvirtinti ir užimamai rinkos daliai padidinti.

- Yra susipažinęs su įdarbinimo, pareigų skyrimo, sveikatos ir saugos, darbo savykių nutraukimo, informavimo, grįžtamumo ryšio ir kitų reikiamų sričių reglamentais ir metodologija, kuriu turi laikytis geras vadovas.
- Meistriškai atlieka įdarbinimo užduotis taip, kad parduotuvėje dirbtų personalas, turintis tinkamų gebėjimų ir tinkamu laiku pasitinkantis klientus bei valdantis prekių srautus.
- Savarankiškai prižiūri atsargas, terminus ir tiekėjus užtikrendamas visapusį prekių pasirinkimą taip, kad parduotuvės asortimentas atitinktų klientų poreikius.
- Žino, kokie pagrindiniai duomenys nusako finansinę padėtį ir parduotuvės pelną bei analizuodamas juos priima gerus sprendimus.
- Pasitelkdamas buhalterinius principus, pagrindinius duomenis ir žinodamas vienos sėlygas planuoja iniciatyvas, kampanijas ir sezonus trumpuoju ir ilguoju laikotarpiu.

PRIEŽIŪRA	KLIENTŲ APTARNAVIMAS	SUDĒTINGU SITUACIJŲ VALDYMAS	LAIKO PLANAVIMAS
<b>GREITIS IR ĮSITRAUKIMAS Į VEIKLĄ</b>			

- Geba suvaldyti sudėtingas situacijas, susijusias su žmonėmis ir užduotimis, taip, kad veiklą pagal svarbiausius prioritetus ir užtikrintų aukščiausią darbo kokybę ir našumą.
- Geba tinkamai vertinti ir planuoti laiką atsižvelgdamas į konkretius tikslus ir rodyti gerą pavyzdį kitiems.
- Geba vertinti, kam reikalingi patarimai ir kokiomis situacijomis reikalingas vadovo įsitraukimas. Geba teikti gerus patarimus visiems kolegoms įvairiomis situacijomis dirbdamas kartu su darbuotojais ir palaikydamas tinkamą dialogą.
- Geba atpažinti savo elgesį aptarnaujant klientus, turi žinių ir įgūdžių, kurie užtikrina nepriekaištingą klientų patirtį, ir geba teikti darbuotojams konstruktivų grįžtamajį ryšį, susijusį su klientų aptarnavimu.

Šaltinis: Adaptuota iš VIRKE ir Skjerve (2020).

Dar vieną įdomų požiūrį į metodo taikymą galima sutikti Europos priegloboščio paramos biuro (EASO) mokymo programe, kuri specialiai sukurta siekiant sudaryti visų ES šalių narių imigracijos ir priegloboščio tarnybų darbuotojams bendras profesinio mokymo programas. Priegloboščio pareigūnams mokymosi rezultatai reikalingi tik tada, kai juos galima susieti ir panaudoti atliekant darbui

būdingas užduotis prieglobsčio ir priėmimo srityje. Profesiniuose standartuose atsižvelgiama į su žiniomis, gebėjimais, atsakomybe ir savarankiškumu susijusias darbo užduotis ir pareigas, kurias atlieka prieglobsčio ir priėmimo pareigūnai. Profesiniuose standartuose svarbu nurodyti „pagrindinį darbą, kurį asmuo atlieka“ tam tikroje srityje. Šiuose profesiniuose standartuose aprašomos profesinės užduotys ir veiklos, profesijai būdingos darbo kompetencijos. Profesiniai standartai atitinka kiekvieno prieglobsčio ir priėmimo pareigūno mokymosi poreikius ir nulemia, kaip yra sudaromi ir formuluojami mokymosi rezultatai. Tai pavaizduota 6 lentelėje.

#### 6 lentelė. | PRIEGLOBSČIO IR PRIĒMIMO PAREIGŪNŲ PROFESINIAI STANDARTAI

KOMPE-TENCIJOS SRITIS	BENDROSIOS PRIEGLOBSČIO IR PRIĒMIMO PAREIGŪNŲ KOMPETENCIJOS		
ĮSTATYMAI, POLITIKOS IR TVARKOS	A LYGIS	B LYGIS	C LYGIS
Pagrindinės žinios	Aktualūs prieglobsčio įstatymai, politikos ir tvarkos, atitinkančios nacionalines / ES / tarptautines teisės sistemas	Nacionalinės ir Europos teismų praktikos, susijusios su prieglobsčio prasymais nacionalinių, tarptautinių ir ES teisės sistemų kontekste	Prieglobsčio įstatymuose taikomos sąvokos ir procedūriniai reikalavimai, susiję su kompleksiniai ir specifiniai tarptautinės apsaugos klausimais (t. y., prasymų atmetimu, apsaugos nutraukimu ir atšaukimu)

Gebėjimas	Taikyti prieglobsčio įstatymus, politikas ir tvarkas pagal savo pareigas	Teikti žodines ir (arba) rašytines teisines ir procedūrines konsultacijas įprastais prieglobsčio klausimais visiems suinteresuotiesiems subjektams	Teikti žodines ir (arba) rašytines teisines ir procedūrines konsultacijas neįprastais ir (arba) kompleksiniai prieglobsčio klausimais visiems suinteresuotiesiems subjektams
Prisiimti atsakomybę	Laikytis pagrindinių teisinės sistemos nuostatų, galiojančių atitinkamoms pareigoms		

Šaltinis: [EASO](#)

## 3.5. VERTINIMO KRITERIJAI

Vertinimo specifikacijoje nurodomi vertinimo metodai ir kriterijai. Taikant mokymosi rezultatų teiginius šie kriterijai dažnai formuluojami kaip ribiniai pasiekimų lygiai, kuriuos privalo pasiekti besimokantysis. Vertinimo standartai ir juose nurodyti kriterijai yra išsamesni nei kvalifikacijų standartai ir mokymo programos, nes juose turi būti tiksliai įvardyti reikalavimai besimokančiam. Šie reikalavimai paprastai padeda atliglioti apibendrinamajį vertinimą mokymosi proceso pabaigoje, taip pat gali nukreipti į formuojamąjį vertinimą, vykdomą mokymosi proceso metu (13).

(13) Apibendrinamojo vertinimo tikslas yra įvertinti mokinį mokymasi modulio pabaigoje, palyginant jį su tam tikru standartu arba lyginamuju rodikliu. Tai priešingybė formuojamajam vertinimui, kurio tikslas – stebėti mokinį mokymasi teikiant grįztamajį ryšį, kurį mokytojai gali naudoti mokymui, o studentai – mokymuisi tobulinti. Formuojamasis vertinimas mokiniams padeda nustatyti savo stiprybes ir silpnybes, o mokytojams – skatinti mokinį pažangą. Mokymosi rezultatai turėtų būti formuluojami taip, kad jie tiktų ir formuojamajam vertinimui, kuris aptariamas šio vadovo 3 dalyje.

**7 lentelė. | KVALIFIKACIJOS MODULIO „BENDRAVIMAS VERSLO APLINKOJE“ MOKYMOJI REZULTATAI, JK, ANGLIJA (IŠTRAUKA, TRYS IŠ AŠTUONIŲ NUMATOMŲ MOKYMOJI REZULTATŲ SRIČIŲ)**

MOKYMOJI REZULTATAI Besimokantysis:	VERTINIMO KRITERIJAI Besimokantysis gali:
suprasti komunikacijos planavimo tikslą;	1.1 paaiškinti komunikacijos tikso žinojimo naudą; [...] 1.4 apibūdinti įvairius bendravimo būdus ir situacijas, kada juos naudoti;
suprasti, kaip bendrauti raštu;	2.1 nustatyti atitinkamus informacijos šaltinius, kurie gali būti naudojami rengiant rašytinį pranešimą; [...] 2.11 apibūdinti rašytinių pranešimų išsaugojimo ir pateikimo tvarką;
gebėti bendrauti žodžiu.	7.1 aiškiai ir tiksliai žodžiu pateikti informaciją ir idėjas kitiems; [...] 7.6 apibendrinti bendravimą žodžiu ir įsitikinti, kad prasmė suprasta teisingai.

Šaltinis: NVQ platforma – viskas, ką reikia žinoti apie NVQ kursus:  
[NVQ verslo vadybos kursai](#)

Vertinimo standartai yra itin svarbūs nustatant mokymosi rezultatų kryptį. 8 lentelėje pavaizduotas kvalifikacijos modulio mokymosi rezultatų ir su jais susijusių vertinimo kriterijų ryšys. Vertinimo specifikacijoje taip pat galima nurodyti, kaip įvertinti mokymosi patirtį balais, paaiškinant, kad mokytis galima įvairiais sudėtingumo ir meistriškumo lygiais. Moon (2002) teigimu, išsamūs vertinimo kriterijai gali būti suformuoti remiantis mokymosi rezultatu arba iš dalies suformuoti remiantis vertinamos užduoties pobūdžiu, tačiau visais atvejais kriterijai turi būti susiję su mokymosi rezultatu. Toliau pateiktas pavyzdys rodo, kaip mokymosi rezultatais grindžiamų kriterijai daro įtaką vertinimo procesui:

**8 lentelė. | RAŠINIO VERTINIMO KRITERIJŲ PAVYZDYS**

**MOKYMOJI REZULTATAS – 2 B LYGIO ŠVIETIMO PROGRAMA**

Tikimasi, kad atsižvelgiant į klasės kontekstą modulio pabaigoje besimokantysis gebės demonstruoti ir vertinti teigiamo paskatinimo pavyzdžių vartojuimą siekiant pagerinti tam tikrą elgesį.

**Vertinimo metodas**

Per tris mentoriaus prižiūrimas mokymo sesijas besimokantysis pademonstruos tris teigiamo paskatinimo pavyzdžius klasėje, motyvuodamas geriau elgtis.  
**Vertinimo kriterijai**

- Besimokantysis pademonstruos bent tris teigiamo paskatinimo pavyzdžius, kad pagerintų tam tikrą elgesį.
- Pavyzdžiai parodys, kad besimokantysis supranta teigiamo paskatinimo principus.
- Pavyzdžiai tiks tuometiniam klasės kontekstui ir situacijai.
- Besimokantysis gebės tinkamai įvertinti savo veiksmų efektyvumą ir jų pasekmes, atpažindamas visus akivaizdžius savo praktikos tobulinimo būdus.

Šaltinis: Moon (2002).

Tačiau tam, kad mokymosi rezultatai skatintų kokybišką vertinimą, reikia atsižvelgti į įvairius sudėtingus iššūkius. Pirmiausia turi būti nustatyta atskirtis tarp turinio ir konstrukto tinkamumo. Jei turinio tinkamumas padeda įvertinti tam tikrą reiškinį (pavyzdžiu, užduotis ar gebėjimus), kurį galima stebėti tiesiogiai ir vienareikšmiškai, konstrukto tinkamumas leidžia išmatuoti pasiekimus netiesiogiai, palyginant juos su teoriniu atskaitos tašku. Geras to pavyzdys – „intelektas“ ir „pagrindiniai“ bei „universalieji įgūdžiai“, tokie kaip komunikacija, bendradarbiavimas, kūrybiškumas ir mokymasis mokytis. Nors su konstrukto tinkamumu susiję iššūkiai gali atrodyti techniniai, tačiau jie tiesiogiai lemia

galimybes taikyti kompleksinių individualaus mokymosi patirčių pripažinimo metodologijas. Nekreipiant dėmesio į šiuos skirtumus galima labiau pasirinkti lengvai apčiuopiamas užduotis ir gebėjimus bei pamiršti kompleksiškesnes (ir kartais svarbesnes) pagrindines kompetencijas. Antra, mokymosi rezultatais grindžiamo standarto arba atskaitos taško kokybė labai priklauso nuo aiškos žinių, gebėjimų ir kompetencijų srities formuluotės. Nepriklausomai nuo to, ar naudojamas standartas, ar atskaitos taškas, turi būti nustatyta, suformuluota ir sutarta dėl srities ribų (14).



(14) Sritys gali būti apibūdinamos remiantis įvairiomis profesinėmis arba švietimo klasifikacijomis ir standartais. Taip pat pastebime, kad naudojami bendrieji atskaitos taškai (pavyzdžiu, Bloomo taksonomija) ir įvairios universalijų įgūdžių ir kompetencijų klasifikacijos. Tai įrodo ir terminijos priemonių bei iniciatyvų, pavyzdžiu, O\*NET ir ESCO, kuriu pagrindu nustatomos sritys ir apibrėžiamos jų ribos, naudojimas. Kaip ir mokymosi rezultatų ir kriterijų atveju, srities apibrėžimas tiesiogiai lemia mokymosi pripažinimo tinkamumą ir priklauso nuo paskirties. Taip pat žr. diskusijas 5 ir 7 skyriuose.

# NACIONALINĖS MOKYMO PROGRAMOS – DILEMOS IR GALIMYBĖS

Šio skyriaus tikslas – išsamiau aprašyti ir analizuoti dilemas ir galimybes, susijusias su mokymosi rezultatų nustatymu ir formulavimu nacionalinėms mokymo programoms. Pasitelkiant Vokietijos, Graikijos ir Norvegijos profesinio mokymo pavyzdžius, šiame skyriuje atskleidžiami šių lygių mokymosi rezultatų taikymo panašumai ir skirtumai. Atlikus šią lyginamąjį analizę galiausiai pateiksime „pagrindines taisykles“, kurias rasite paskutinėje (IV) šio vadovo dalyje. Trijuose pavyzdžiuose aprašomos EKS / NKS 4 lygio mažmeninės prekybos, el. komercijos, automechanikos ir statybų pramonės kvalifikacijos. Vokietijos ir Graikijos pavyzdžiuose aptariami bendrieji profesinio švietimo ir mokymo programų principai, o Norvegijos atvejis rodo, kaip matematikos mokomasis dalykas buvo integruotas į visus profesinio mokymo modulius.

## 4.1. VOKIETIJOS SISTEMINĖS (NACIONALINĖS) MAŽMENINĖS PREKYBOS IR EL. KOMERCIJOS MOKYMO PROGRAMOS

Vokietijoje federalinės sisteminės mokymo programos (Rahmenlehrpläne) apibrėžia profesinio mokymo modulių turinį ir profilį (15). Vokietijos sisteminę mokymo programą sudaro šios dalys:

- (a) bendoji dalis, kurioje aprašomas profesinio mokymo tikslas ir siekiniai, ypač paaiškinant kompetencijos veikti (Handlungskompetenz) sąvoką;
- (b) modulį sudarančių bendryjų mokymosi sričių ir specializacijų sąrašas (16);
- (c) išsamus skirtinį mokymosi sričių ir besimokančių lūkesčių aprašas.

Besimokančiam pereinant iš vienos mokymosi srities į kitą (mažmeninės prekybos programe iš viso aprašoma 14 mokymosi sričių) didėja užduočių sudėtingumas ir kompleksiškumas bei profesinė specifika.

Nors sąvoka „mokymosi rezultatai“ néra vartojama, sąvokos „kompetencija“ ir „kompetencija veikti“ yra vartojamos panašia reikšme, susitelkiant į tai, ką besimokantysis turi žinoti, gebéti ir suprasti ugdymo programos pabaigoje. Tam, kad mokinys galėtų pademonstruoti kompetenciją, jis arba ji privalo gebéti savarankiškai naudoti savo žinias ir gebėjimus realiomis darbo ar mokymosi sąlygomis, taip tobulėdamas profesinėje srityje ir kaip asmuo (BMBF ir KMK, 2013; Gehmlich, 2009).

Tolesniuose skyriuose aprašoma, kaip sudaromos mokymo programos (šiuo atveju pasitelkiant el. komercijos ir mažmeninės prekybos pavyzdžius).

### I DALIS – PRELIMINARIOS PASTABOS („TEIL I – VORBEMERKUNGEN“)

EL. KOMERCIIJA	MAŽMENINĖ PREKYBA
Bendrojo mokymo tikslo įgalinti besimokančiuosius savarankiškai ir atsakingai mąstyti ir veikti mokoma tokiomis formomis, kurios yra laikomos viso metodologinio konstrukto dalimi. Iš esmės šio tikslo galima siekti bet kokiais metodiniais principais; itin tinkta metodai, padedantys tiesiogiai siekti kompetencijos veikti (Handlungskompetenz), todėl planuojant pamoką į juos reikia atkreipti ypatingą dėmesį.	Sisteminė mokymo programa yra iš esmės nurodo, ką reikia pasiekti norint igyti žemesnio vidurinio profesinio išsilavinimo brandos atestatą ar lygiavertį kvalifikacijų lygi. Joje néra įvardijamos jokios konkretios mokymo metodinės specifikacijos. Sisteminėje mokymo programe aprašomi minimalieji profesiniai reikalavimai, susiję su kvalifikacijomis, kurios turi būti igytos.

(15) Švietimo ministrų konferencijos rezoliucija, priimta 2015 m. kovo 12 d. dėl [Sisteminio sutarimo dėl profesinių mokyklų](#) (2021-09-09 redakcija).

(16) Sąrašas gali skirtis priklausomai nuo mokymo programos; mažmeninės prekybos programa sudaryta iš 14 skirtinų mokymosi sričių ir 880 darbo valandų, išdalytų į 3 metų trukmės ugdymo programą.

Abiejose mokymo programose vengiama nurodyti konkrečius mokymo ir pamokos vedimo metodus ir pabrėžiamas poreikis lankščiai pritaikyti programas individualioms situacijoms. Toks mokymo ir pamokos pritaikymas tiesiogiai priklauso nuo besimokančiojo poreikių. Tai dar aiškiau aprašoma struktūros II dalyje, kurioje aprašoma mokyklų misija:

**II DALIS – PROFESINIŲ MOKYKLŲ MISIJA  
„TEIL II: BILDUNGSAUFRAG DER BERUFGSSCHULE“)**

EL. KOMERCIJA	MAŽMENINĖ PREKYBA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leisti besimokantiesiems suformuoti lanksčius profesinius gebėjimus, padėsiantčius atlipti besikeičiančius darbo rinkos ir visuomenės poreikius atsižvelgiant į integraciją Europoje.</li> <li>Spresti pagrinčines dabartines problemas vedant bendrojo pobūdžio pamokas ir kiek įmanoma labiau aptariant šias problemas specialybų pamokose, pavyzdžiu, kalbant apie darbą ir nedarbo lygi, taikų žmonių sugyvenimą, pasaulio tautų ir kultūrų identiteto išsaugojimą, gamtinių išteklių tausojimą ir žmogaus teisių apsaugą.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leisti besimokantiesiems atlirkti konkrečias jų profesijai būdingas užduotis ir padėti formuoti darbo rinką ir visuomenę socialiai, ekonomiškai ir ekologiškai atsakingu būdu, ypač atsižvelgiant į struktūrinius pokyčius. Tam siekiama ugdyti jaunolių asmeninės ir struktūrinės refleksijos, mokymosi visą gyvenimą ir savarankiško lankstumo ir mobilumo kompetencijas vykstant Europos integracijai.</li> </ul>

Reaguojant į besikeičiantį darbo rinkos ir visuomenės pobūdį abiejose programose didžiausias dėmesys skiriamas lankstumui ir adaptacijai (17). Sioje dalyje taip pat iliustruojami platesni profesinio mokymo tikslai, bendresnių kompetencijų, neapsiribojančių vien profesiniaių įgūdžiais, svarba.

**III DALIS – PAMOKŲ PRINCIPAI („TEIL III: DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE“)**

EL. KOMERCIJA	MAŽMENINĖ PREKYBA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pamokų atskaitos taškais laikomos situacijos, kurios yra svarbios profesinei praktikai.</li> <li>Mokymosi pradžios tašku laikomas veiksmas, kurį (jei įmanoma) mokiniai atlieka ar bent supranta patys (patirtinis mokymasis).</li> <li>Veiksmai turi būti planuojami, atliekami, tikrinami, taisomi (jei reikia) ir galiausiai vertinami pačių besimokančių kiek įmanoma savarankiškiau.</li> <li>Veiksmai turi skatinti visapusį profesinės realybės suvokimą, išskaitant techninius, saugos, ekonominius, teisinius, ekologinius ir socialinius darbo aspektus.</li> <li>Veiksmai turi būti integruoti į besimokančiųjų patirtis, apžvelgiant jų socialinį poveikį.</li> <li>Veiksmai taip pat turi apimti socialinius procesus,</li> <li>pavYZDŽIUI, interesų deklaravimą ar konfliktų sprendimą.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pamokų atskaitos taškais laikomos situacijos, kurios yra svarbios profesinei praktikai.</li> <li>Mokymasis vykdomas veiksmais, kuriuos (jei įmanoma) mokiniai atlieka ar bent supranta patys.</li> <li>Veiksmai turi skatinti visapusį profesinės realybės, pavYZDŽIUI, techninių, saugos, ekonomininių, teisinių, ekologinių ir socialinių darbo aspektų,</li> <li>Veiksmai turi atspindėti besimokančiųjų patirtis, įvertinant jas pagal socialinį poveikį.</li> <li>Veiksmai taip pat turi apimti socialinius procesus, pavYZDŽIUI, interesų deklaravimą ar konfliktų sprendimą, skirtingas karjeros ir gyvenimo planavimo perspektyvas.</li> </ul>

Šie pamokų principai pabrėžia praktika grindžiamo ir situacino mokymosi svarbą. Didžiausias dėmesys skiriamas ne patiem metodams, o mokymosi patirties organizavimui taip, kad besimokantysis galėtų įgyti žinių, ugdyti gebėjimus ir formuoti suvokimą. Tam, kad asmuo ugdytų savo kompetencijas, jis negali

(17) PavYZDŽIUI, nedarbas, taikus tautų sugyvenimas, pasaulio tautų ir kultūrų unikalaus identiteto išsaugojimas, gamtinių išteklių, kaip gyvenimo pagrindo, tausojimas ir bei visuotinė žmogaus teisių apsauga.

tiesiog priimti žinias – reikia aktyviai įsitrukti ir dalyvauti mokymosi procese.

Tuo remiantis IV ir V dalyje pateikiamas su darbo rinka ir profesija susijusios mokymo programos dalys. Labai svarbi yra sąvoka „mokymosi sritys“ (Lernfelder), kuri apibūdina temomis, funkcijomis ir profesijomis susijusias mokymosi sritys. Sąvoka „mokymosi sritys“, pasiskolinta iš lygiaverčių darbo rinkos sričių, parodo, kad Vokietijos profesinis mokymas yra orientuotas į profesiją (Beruf).

#### IV IR V DALYS –

#### SU PROFESIJA SUSIJUSIOS PRELIMINARIOS PASTABOS IR MOKYMOSI SRITYS (TEIL IV: BERUFSBEZOGENE VORBEMERKUNGEN UND LERNFELDER)

EL. KOMERCIJA	MAŽMENINĖ PREKYBA
1 mokymosi sritis – įmonės atstovavimas	7 mokymosi sritis – prekių priėmimas, saugojimas ir papildymas (apima tokias kompetencijas kaip problemų sprendimas)
<i>Besimokantysis (turi)... aktyvios veiklos veiksmažodis (veiksmažodžių sąrašas) (18):</i>	<i>Besimokantysis (turi)... aktyvios veiklos veiksmažodis (veiksmažodžių sąrašas) (19):</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebėti paaiškinti įmonės misiją, jos finansinius ir ekologinius tikslus bei socialinę atsakomybę;</li> <li>• savarankiškai gauti informacijos iš darbuotojų rengimo įmonės ir reguliarai ją atnaujinti;</li> <li>• rasti būdų gauti prieinamos informacijos apie kitas įmones, vertinti pasirinktą ūkinės veiklos formą atsižvelgdamas į produkų įvairovę ir pardavimų pobūdį bei palyginti darbuotojų rengimo įmones;</li> <li>• apžiūrėti pristatomas prekes ir pasirūpinti tinkamu jų sandėliavimu;</li> <li>• laiku nustatyti tiekėjo nusižengimus, juos dokumentuoti ir imtis atitinkamų šalinimo priemonių;</li> <li>• bendrauti su tiekėjais siekdamas priimti reikiamus sprendimus;</li> <li>• kontroliuoti prekes pagal kvitus ir įtraukti jas į apskaitą naudodamas informacinių technologijų sistemomis;</li> <li>• sandėliuoti prekes pagal svarbius sandėliavimo principus, taikomus pardavimo vietoms ir (arba) sandėliams;</li> </ul>

- taikyti problemų sprendimo būdus, apžvelgti mažmeninės prekybos įmonės personalo bendravimą, atliki užduotis, laikytis reglamentų, teisių ir įsipareigojimų, galiojančių tiems, kurie priklauso dvigubai profesinio mokymo sistemai;
- atpažinti poreikį užtikrinti socialinės apsaugos ir privataus sektoriaus veiklos koordinavimą Vokietijos Federacinėje Respublikoje, atsižvelgdamas į kolektyvinius susitarimus mažmeninės prekybos srityje, vertinti kolektyvinius susitarimų svarbą ir socialinių partnerių vaidmenį prieš užmezgant dalykinius santykius;
- pristatyti ir dokumentuoti savo darbo rezultatus struktūrine ir adresatui prieinama forma naudodamas tinkamas priemones.

Nors šiuose teiginiuose naudojami aktyvios veiklos veiksmažodžiai nėra konkrečūs, tikslas ir kontekstas yra paaiškinami pateikiant praktinius nurodymus („šiuo tikslu“) ir nurodant konkrečius dokumentus, kuriuose reikia ieškoti papildomos informacijos („darbuotojų rengimo ir darbo sutartys“, „teisiniai reglamentai“, „jaunimo užimtumo apsauga“). Taip Vokietijos profesinio mokymo programas išlaiko mokymosi rezultatų teiginių pusiausvyrą, užtikrindamos, kad jie yra išmatuojami ir lieka santykinių galimi pritaikyti konkrečioms situacijoms ir kontekstams.

(18) Šios skilties informacija pateikiama palyginus 1 mokymosi sritys mokymosi rezultatų teiginius.

(19) Šios skilties informacija pateikiama palyginus 7 mokymosi sritys mokymosi rezultatų teiginius.

## 4.2. GRAIKIJA – AUTOMOBILIŲ TECHNIKAS IR RINKODAROS SPECIALISTAS

Graikijoje profesinio mokymo programas sudaro Švietimo ministerija. Jos yra taikomos nacionaliniu lygiu. Sistemiškai mokymosi rezultatų principas taikomas tik nuo 2013 m. (20), reformavus vidurinio ugdymo sistemą (21). Siekiant užtikrinti, kad švietimo pasiūla dar geriau atlieptų darbo rinkos poreikius (22), mokymosi rezultatai laikyti veiksminga priemone pagerinti švietimo sistemos ir darbo rinkos dialogą. Graikiškos mokymo programos (iki 2013 m.) yra sudarytos iš šių dalių:

- (a) aiškiai įvardytų kiekvieno mokomojo dalyko tikslų atsižvelgiant į bendrusius ir pažymiaus vertinamus švietimo tikslus;
- (b) programos aprašų (23), suskirstytų į modulius;
- (c) orientacinių gairių, padedančių pasirinkti mokomojo dalyko metodus ir mokymo medžiagą.

Atsižvelgiant į tai, kad atnaujinti esamas mokymo programas vėluota, didelė profesinio mokymo dalis Graikijoje vis dar organizuojama pagal mokymo programas, galiojusias iki 2013 m. Tai įrodo 2008 m. automobilių (transporto priemonių) techniko profesinio mokymo programa (24), vykdyta EKS 4 lygiu (25). Automobilių technikas atlieka problemų diagnostiką, remontą ir keičia mechanines, hidraulines ir elektrines lengvujų automobilių dalis (26). Igiję šią kvalifikaciją asmenys gali įsilieti į darbo rinką ir dirbtį pagal profesiją, tести mokslus atitinkamose aukštojo mokslo įstaigose arba Graikijos profesinio mokymo institutuose (IEK) (27). Jie gali įsidarbinti autoservisuose, transporto priemonių remonto ir techninės priežiūros įmonėse, jėgainėse, kuriose naudojami vidaus degimo varikliai, transporto priemonių techninėse tarnybose ir organizacijose, įmonėse, prekiaujuančiose elektrinėmis ir elektroninėmis transporto priemonėmis, ir dirbtį laisvai samdomais specialistais.

Mokymo programos pradžioje nurodomi su tuo susiję mokymo moduliai ir mokymosi tikslai / siekiniai. Moduliai skirstomi į teorinius ir praktinius, o mokymosi tikslai formuluojami kaip bendro pobūdžio teiginiai, nurodantys, kokias konkretias sritis mokytojas turi aptarti, o mokinys – išmokti. Konkrečių mokomujų dalykų,

t. y. automobilių technologijų, atveju mokinio vaidmuo aprašomas naudojant aktyvios veiklos veiksmažodžius, kurie paaiškina, ko tikimasi iš mokinio. Vadovaujamas toliau aprašoma struktūra.

- 
- (20) 4186/2013 įstatyme teigiama, kad profesinio mokymo ir praktikos programas turi nurodyti aiškiai suformuluotus mokymosi rezultatus ir yra analizuojamos vertinant kiekvienam mokomajam dalykui, srīčiai ir specialybei būdingas žinias, gebėjimus ir kompetencijas.
  - (21) 4186/2013 įstatymas dėl vidurinio ugdymo sistemos restruktūrizavimo ir kitų nuostatų. [Oficialus leidinys, 193/A, 2013-09-17](#).
  - (22) Pagal įstatymo nuostatas aukštėsniojo vidurinio ugdymo profesinių mokyklų mokiniai gali rinktis iš devynių sektorių 2 klasėje, o 3 klasėje jiems siūloma pasirinkti iš 36 specialybių. Pradėdami C klasę mokiniai gali rinktis bet kuriai specializacijai, priklausančiai sektoriui, kurį jie pasirinko B klasėje. Sektoriai ir jų specializacijos nustatytių ministerijos sprendimu F20/82041/Δ4/20-05-2016.
  - (23) Programos aprašu arba specifikacija vadinančios dokumentas, kuriame pristatoma informacija apie konkrečius kursus ar klasses. Iprastai tame trumpai apžvelgiama mokymo programa
  - (24) Panaši sąvoka naudojama ir pradinio profesinio mokymo diplomui (I.E.K.) 5 lygio pradinio profesinio mokymo specialybė – automobilių technikas.
  - (25) Mokymo programa paskelbta [oficialiajame leidinyje FEK 1277/02.07.2008](#).
  - (26) Šiame sektoruje mokoma įvairių mokomujų dalykų – elektromagnetikos, mechanikos, termodinamikos, vibracijos ir bangų, elektrostatikos, elektrodinamikos, elektronikos, dinamikos, statikos ir skrysciu mechanikos. Mokiniai turi gebėti pritaikyti matematikos, gamtos mokslų, inžinerijos ir skaičiavimo žinias ir įžvalgas (aukštesniu lygiu). Jie turi kruopščiai suvaldyti pavojingas situacijas ir laikytis saugos ir aplinkosaugos reglamentų.
  - (27) Absolventas gali įgyti šias profesines licencijas: inžinieriaus (tam reikalingas diplomas ir 2 metai profesinės praktikos), stabdžių ir amortizatorių techniko (tam reikalingas diplomas ir 2 metai profesinės praktikos), dyzelino ar siurblių techniko (tam reikalingas diplomas ir 1 metai profesinės praktikos), motociklų ir mopedų techniko (tam reikalingas diplomas ir 1 metai profesinės praktikos), elektriko arba detalių techniko (tam reikalingas diplomas ir 2 metai profesinės praktikos), išmetimo sistemų (duslintuvų), kondicionierių ar ratų techniko.

MOKYMO MODULIAI	MOKYMO TIKLAI (BESIMOKANTYSIS)
1. Automobilių technologijų įvadas	Apibūdinti pagrindinius automobilių technologijų, inžinerinius elementus, medžiagų stiprumą, mechaninių dalių brėžinius, variklio komponentus, elektros inžinerinius sprendimus ir jutiklius, terminius mechanizmus, vidaus degimo variklius, transporto priemonių valdymą ir transporto priemonių taršos suvaldymo technikas.
2. Variklių rūšių įvadas	Apibūdinti variklių rūšis ir jų posistemų rūšis tradicinėse ir naujausiose transporto priemones, pagrindinius dyzelinio, benzinių variklio, išmetimo sistemos veikimo principus, triukšmo ribojimus, degalų padavimo sistemų ir jų posistemų transporto priemonėse (degalų siurblių, purkštukų, papildomų variklio alyvos siurblių) veikimo principus.
3. Veikimo principai	Pristatyti pagrindinius pavarų dėžių, transmisijos sistemų, stabdžių sistemų, amortizatorių ir vairo mechanizmų, diferencialinės pavaros – hidraulinės sistemų, tepalų ir sankabos sistemų, veikimo principus.
4. Transporto priemonės oro kondicionavimo sistemas	Paaiškinti pagrindinius transporto priemonės oro kondicionavimo sistemų veikimo principus, analizuoti pagrindinius oro kompresoriaus veikimo principus.

Toks principas gali būti laikomas fiksotu ir nelanksčiu. Nors mokymo moduliai ir su jais susiję mokymosi tikslai aprašomi ganétinai išsamiai, jų pritaikymas besikeičiančioms situacijoms ir individualiems poreikiams néra užtikrinamas. Besimokantieji turi gebeti „apibūdinti“ (ir vienu atveju „analizuoti“) nurodytas profesines sritis. Dél to didžiausias démesys skiriamas žinių atnaujinimui vertinimo tikslais, o ne tam, kad besimokantieji galėtų savarankiškai taikyti kompetencijas realiame gyvenime. Besimokančiojo savarankiškumas ir asmeninė realizacija néra skatinami; svarbiausi klausimai, užduodami mokymo programoje, prasideda žodžiu „kas“, o ne „kaip“.

Mokymo programa orientuota į turinį, Clarko (1987) teigimu, tai reiškia, kad „žinių elementai yra rikiuojami nuo paprastų iki sudėtingų“. Metodologiją nustato mokytojas, dažniausiai siekdamas ugdyti intelektinius gebėjimus, pavyzdžiu, informacijos įsiminimą ir pakartojimą. Jei elgesio siekiniai tampa svarbiausi, turinys suvokiamas kaip priemonė kurso mokymosi tikslams pasiekti (Andrich, 2002). Apžvelgdami automobilių techniko žinias ir gebėjimus (kurie yra pristatyti tolesnėje lentelėje) matome, kad mokymosi rezultatų teiginiai yra konkretūs, įvertinami ir išmatuojami, orientuoti tik į funkcijų atlikimą.

## ŽINIOS

Geba atskirti naudojamų degalų ir tepalų rūšis.

Geba išvardyti įrankius, kurie reikalingi techniniams matavimams ir bandymams atlikti (slankmačius, mikrometrus, multimeterus ir automatinius instrumentus).

## GEBĖJIMAI

Geba tvarkytis atliekas (hidraulinius skysčius, tepalus, oro filtrus, tepalo filtrus ir kt.).

Geba patikrinti variklius ir jų posistemes tradicinėse ir naujų technologijų transporto priemonėse.

Geba pasirinkti tinkamus įrankius (rankinius) ir atitinkamai bei saugiai juos naudoja.

Tačiau tos pačios kvalifikacijos (automobilių techniko) aukštesnio lygio (EKS 5 lygio) programa, kurią siūlo pasirinkti Graikijos profesinio mokymo institutas (IEK) (28), turi kitus mokymosi rezultatų teiginius, pabrėžiančius savarankiškumo ir atsakomybės svarbą per tokius būdvardžius kaip „konstruktivus“ ir „neprobleminis“, tokius prieveiksmius kaip „tinkamai“.

(28) Žr. [automobilių techniko kvalifikacijos aprašas](#)

<b>ŽINIOS</b>	
Geba apibūdinti pagrindinius gaisro gesinimo metodus, su degalų naudojimu susijusias rizikas ir jų prevencijos priemones.	Geba pristatyti pagrindinę programinę įrangą, reikalingą jo darbui, naudodamas kompiuterį.
<b>GEBĒJIMAI</b>	
Geba taikyti išmanius diagnostinius metodus (LED, paralelinius, OBDI ir OBD II).	Tinkamai valdo ir prižiūri įrankius, mechanizmus ir prietaisus, atsižvelgdamas į bendrasias instrukcijas, techninės specifikacijas, techninius naudotojo vadovus, reglamentus ir specifikacijas, susijusias su darbo sauga.
<b>KOMPETENCIOS</b>	
Konstruktyviai ir neproblemiškai bendradarbiauja tinkamai komunikuodamas su klientais ir kolegomis, priimdamas arba duodamas nurodymus.	Dirbdamas taiko šias žinias ir įgūdžius įvairiose situacijose, dirbdamas pagal darbo sutartį ar kaip laisvai samdomas specialistas, būdamas mažo ar didelio verslo savininkas ir samdydamas darbuotojus, dirbdamas savarankiškai, imdamasis iniciatyvos ir pritaikydamas savo elgesį pagal įvairias sąlygas.
Dirba vadovaudamasis inžinieriaus / vadovo nurodymais ar savarankiškai pagal savo pareigas ir atsakomybę, kurią numato galiojantys įstatymai.	Prisiima rizikas, būdingas kiekvienam darbo etapui ir nedelsdamas imasi reikiamų saugos priemonių.

2008 m. automobilių ir elektros sistemų mechaniko mokymo programe pristatomas šiek tiek kitoks požūris (29). Joje akcentuojama popamokinė veikla, kuria besimokantysis turi užsiimti per mokslo metus (dalyvavimas specialiuose, pavyzdžiui, modelių konstravimo, konkursuose) ir mokslo metų pabaigoje (mokiniių darbų, pavyzdžiui, veikiančių automobilių variklių, nuotraukų parodos), praktinių

užsiėmimų ir renginių (supaprastintos transporto priemonių techninės apžiūros arba išmetamųjų duju kontrolės) organizavimas. Tačiau tikroji mokymo programa yra sudaryta vadovaujantis tuo pačiu anksčiau pristatytu modeliu:

<b>MOKYMO MODULIAI</b>	<b>MOKYMO TIKLAI BESIMOKANTYSIS TURI:</b>
1. Pagrindinės elektros savykos 1.1. Elektra – laidininkai ir izoliatoriai 1.2. Srovės, pasipriešinimo ir galios matavimo įrankiai	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apibūdinti šias savykas: elektra, vamzdžiai ir izoliatoriai.</li> <li>Nurodyti pagrindinius elektros matavimo vienetus.</li> </ul>
2. Automobilio elektros sistema 2.1. Bendro pobūdžio nusimanymas apie elektros sistemą. Kiekvienos sistemos paskirtis. 2.2. Automobilio elektros sistemos komponentai: apsauginiai tvirtinimai, laidininkai, elektros instaliacija, gnybtai ir jungtys, jungikliai, relés, potenciometrai.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nurodyti automobilio elektros sistemos dalis ir apibūdinti jų paskirtį.</li> <li>Apibūdinti visas išmoktas elektros grandinės dalis.</li> <li>Atpažinti ir valdyti išmokto dalyko komponentus.</li> </ul>
Laboratorija 2.1 užduotis. Atskirti ir pademonstruoti išmokto dalyko komponentus	

Besimokančiojo vėl prašoma apibūdinti, stebeti ir nurodyti, o ne dirbtį savarankiškai esant realiai situacijai. Taip susitelkiama į „kas“, o ne „kaip“ klausimus, žinias, o ne gebėjimus ir kompetencijas, kviečiama atkurti žinias, o ne taikyti įgūdžius ir kompetencijas. Toks šališkas požūris grindžiamas negebėjimu atskirti tam tikrų savykų (pavyzdžiu, bendrojo pobūdžio, profesinių gebėjimų ir universaliuju

(29) [Oficialus leidinys FEK 1268B/2008, 2.7.2008](#)

įgūdžių). Susitelkiant tik į technines ir profesines užduotis ir funkcijas pamirštami bendrojo pobūdžio pagrindiniai ir asmeniniai gebėjimai ir kompetencijos. Galima teigti, kad būtent pastarieji yra itin svarbūs savarankiškam gebėjimų ir kompetencijų taikymui tikrame gyvenime ir darbe.

Priėmės 4186/2013 įstatymą, pagal kurį suformuota aukštesniojo vidurinio profesinio ugdymo mokyklų (EPAL) praktikos klasė, 2017 m. buvo priimtas ministerijos sprendimas dėl kokybiškos profesinio mokymo programų sistemos sudarymo (30). Jame taip pat pateikiama mokymosi rezultatų sąvoka ir jų santykis su profesijos profiliais. Mokymo programe turi būti aiškiai nurodyti kiekvieno mokomojo dalyko, sektoriaus ir specializacijos mokymosi rezultatai, nustatomi pagal žinias, įgūdžius ir kompetencijas, o mokomoji medžiaga paruošiama atsižvelgiant į kiekvieno mokomojo dalyko mokymosi rezultatus. Toliau pateiktas pavyzdys iš 2017 m. profesinio mokymo programų (EPAL), sudarytų Administracijos ir ekonomikos skyriaus specializacijoms (31) EKS 4 lygiu (32). 9 lentelėje pateiktas rinkodaros ir reklamos specialisto specializacijos pavyzdys.

### 9 lentelė. | RINKODAROS PROGRAMOS („3E“)

Šio praktinio kurso metu besimokantieji turės atliliki atvejo tyrimus ir pristatyti geriausias praktikas, lankytis tikrose įmonėse ar susitikti su verslo ekspertais. Besimokantieji turės sukurti išsamų rinkodaros planą. Projektą siūloma įgyvendinti dviejų ar trijų mokinų grupėse, kad mokiniai įgytų komandos formavimo / bendradarbiavimo ir komunikacijos gebėjimų. Dirbdami grupėse mokiniai gali atliliki rinkos tyrimus / projektus, dokumentuoti, analizuoti, lyginti ir pristatyti rezultatus ir išvadas.

MOKYMO REZULTATAI	MOKYMO MODULIAI	ORIENTACINĖS UŽDUOTYS
Besimokantysis (turi) aktyvios veiklos veiks- mažodis (veiksmažodžių sarašas):		

1.1. Paaiškinti prekių ženklo vadybininko pareigas ir atsakomybes.	1. Įvadas: strategija ir rinkodaros kompleksas – 4P principas ir prekių ženklo vadyba	1. Grupėse mokiniai mokosi apie rinkodaros produktus ir susipažsta su prekių ženklo vadybininko pareigomis, kurias pristato kviestinis pranešėjas – (rinkodaros skyriaus vadovas).
		1.2. Šio kurso metu mokiniai gali pasirinkti kurti rinkodaros planą vietiniams produktui ar individualiam / šeimos verslui, kuriame jie svarsto žengti pirmuosius karjeros žingsnius.
2.1. Apibūdinti tinkamą produkto pozicionavimą remiantis rinkos tyrimo rezultatais.	2. Rinkos segmentavimas, prekių ženklo apibrėžimas ir pozicionavimas	2. Įvertinė vartotojų (esamų arba potencialių) poreikius rinkodaros plano kontekste mokiniai mėgina atskirti skirtingus rinkos segmentus, atliliki konkurentų analizę ir pasirinkti rinkos segmentą, kuriam labiausiai tiktų produktas.
2.2. Nustatyti unikalaus komercinio (pardavimo) pasiūlymo elementus kiekvienam prekių ženkliui.		

(30) Ministerijos sprendimas 26412/2017 dėl kokybiškos profesinio mokymo programų sistemos.

[Oficialus leidinys, 490B/2017, 2017-02-20](#)

(31) Šiu keturių specialybų mokoma Graikijos profesinių mokyklų (EPAL) Administracijos ir ekonomikos skyriuje: 1. administracijos ir finansų skyriaus darbuotojas; 2. turizmo agentūrų darbuotojas; 3. rinkodaros ir reklamos specialistas; 4. sandėlio ir tiekimo sistemų darbuotojas. Žr. [mokymo programas](#).

(32) Panašiai 2018 m. italių ir ispanų kalbos turizmo sektorius darbuotojo mokymo programa buvo grindžiama mokymosi rezultatais. [Oficialus leidinys, 3976B/2018, 2018-09-13](#).

Šio praktinio kurso metu besimokantieji turės atlikti atvejo tyrimus ir pristatyti geriausias praktikas, lankytis tikrose įmonėse ar susitikti su verslo ekspertais. Besimokantieji turės sukurti išsamų rinkodaros planą. Projekta įsiuloma įgyvendinti dviejų ar trijų mokinijų grupėse, kad mokiniai įgytų komandos formavimo / bendradarbiavimo ir komunikacijos gebėjimų. Dirbdami grupėse mokiniai gali atlikti rinkos tyrimus / projektus, dokumentuoti, analizuoti, lyginti ir pristatyti rezultatus ir išvadas.

MOKYMO REZULTATAI	MOKYMO MODULIAI	ORIENTACINĖS UŽDUOTYS
3.1. Paaiškinti pagrindinius aspektus, į kuriuos reikia atkreipti dėmesį kuriant kainodaros politiką (3C principas: vartotojas (customer), savikaina (cost), konkurentai (competition)).	3. Kainodaros politika	3. Mokiniai lygina fizinių ir internetinių parduotuvų kainas ir kainodaros politikas.
3.2. Įvertinti alternatyvių strategijas ir kainodaros politikas priklausomai nuo produkto kategorijos ir kiekvieno prekių ženklo pozicijos.		
4.1 Planuoti komunikacijos veiksmus, priklausančius didelei ir integruotai komunikacijos kampanijai (pvz., reklamines kampanijas pardavimo vietoje, turinio parinkimą reklaminiams pranešimams ir žiniasklaidos bei paštū siunčiamų komunikacijų derinimą).	4. Komunikacijos ir reklaminė politika	4.1. Mokiniai pristato ir vertina gerąsias praktikas.

4.2. Taikyti praktikas ir klientų aptarnavimo (garantinio aptarnavimo) technikas bei nagrinėti skundus.

4.2. Mokiniai sukuria vieną išsamų komunikacijos planą, pasirenka ir (arba) sukuria produkto / paslaugos logotipą (pvz., nustato tikslinę auditoriją, pagrindinį komunikacijos pranešimą, komunikacijos dažnumą). Mokiniai prašoma pasitelkti savo kūrybinius įgūdžius, sukurti komunikacijos plano (reklaminių panešimų, reklaminės medžiagos, tiesioginės rinkodaros veiksmų) turinį.

Šaltinis: „Cedefop“, remiantis [profesinio mokymo programomis \(EPAL\)](#).

Šis pavyzdys rodo, kad besimokančiojo prašoma savarankiškai atlikti užduotis tikrame gyvenime. Priešingai nei 2008 m. mokymo programe, susitelkiama išskirtinai į klausimus „kaip“, o ne „kas“ – gebėjimus ir kompetencijas, o ne žinias. Mokiniai prašoma ne tik paaiškinti pagrindinius rinkodaros elementus, bet ir pademonstruoti universaliuosius įgūdžius, gebėjimą dirbtį komandoje ir užmegztį ryšius, vertinti ir priimti pagrįstus sprendimus. Siose mokymo programose naudoti aktyvios veiklos veiksmažodžiai pabrėžia besimokančiojo potencialą ir galimybę aktyviai įsitraukti ir dalyvauti mokymosi procese. Prisidėdami prie įmonės / organizacijos reklaminių ir komunikacijos (reklamų, išpardavimų, rinkodaros ir viešųjų ryšių) užduočių jie gauna žinių ir mėgina savarankiškai pritaikyti įgutus gebėjimus bei kompetencijas realiose situacijoje.

Po 2013 m. priimto įstatymo ir 2017 m. ministerijos sprendimo profesinių mokyklų (EPAL) ir profesinio mokymo institutų (IEK) mokymo programos bus ir toliau atnaujinamos pagal 2020 m. įstatymą (33), kuriame aiškiai apibrėžiami profesinio mokymo programų mokymosi rezultatų teiginiai ir mokytojų mokymai.

(33) [4763/2020 nacionalinės profesinio mokymo sistemos, švietimo ir mokymosi visą gyvenimą įstatymas](#).

## 4.3. NORVEGIJA – MATEMATIKA PAGRINDINIAM PROFESINIAM MOKYMUI (STATYBOS IR PROJEKTAVIMAS)

Visose nacionalinėse mokymo programose turi būti aiškiai nurodyta, kaip bus sujungiamos ir subalansuojamos skirtingų rūšių žinios, gebėjimai ir kompetencijos. Vienas iš didžiausių iššūkių – pagrindines žinias suteikiančių mokomujų dalykų, pvz., matematikos, gamtos mokslų ir kalbų, integravimas kartu su kitais profesiniais ir universaliaisiais įgūdžiais ir kompetencijomis. Mokymosi rezultatų metodas gali padėti paaiškinti tokius ketinimus, o tolesniame skyriuje remiamasi Norvegijos patirtimi nuo 2006 m., siekiant aprašyti šios srities iššūkius ir galimybes.

Po 1994 m. pagrindinio profesinio mokymo reformos Norvegijoje galiojanti pagrindinio profesinio mokymo matematikos programa buvo peržiūrėta atsižvelgiant į 2006 m. žinių skatinimo reformą. Reforma siekiamai sustiprinti mokinijų skaitymo, rašymo ir matematikos gebėjimus, vertinamus pagal mokinijų kalbėjimo, skaitymo, rašymo, skaitmeninio raštingumo ir skaičiavimo įgūdžius. Pagal 1994 m. mokymo programas visos aukštėsnės pakopos vidurinės mokyklos (bendrojo bei profesinio lavinimo) turėjo dirbti pagal tą pačią matematikos mokymo programą (34). Mokymo programoje nurodyti devyni pagrindiniai tikslai, kurių kiekvienam priskirti atitinkami mokymosi rezultatai (35).

Profesinio mokymo programa buvo sudaryta iš pirmų penkių tikslų, suskirstytų į dvi grupes. Du pirmieji tikslai apibūdino gebėjimus, nuostatas ir perspektyvas, kurios yra universalios mokomajam dalykui. Kiti trys tikslai didžiausią dėmesį skyrė turiniui. Pirmosios grupės mokymosi rezultatas formuluojamas taip:

„Mokinys turi gebeti skaityti ir suprasti paprastus matematinius tekstus, paaiškinti jų turinį ir gebeti pasitelkti jį užduotims spręsti.“

Profesinių mokyklų mokiniam bendrasis teiginys turi būti pritaikytas profesinio mokymo kontekstui. Šie mokymosi rezultatai turėtų būti papildyti vienu iš antrosios grupės mokymosi rezultatu, pavyzdžiu:

„Mokinys turi suprasti tiesiogiai ir atvirkšciai proporcingus dydžius taikydamas grafikos ir algebras principus.“

2006 m. Norvegijos mokymo programe profesinėse mokyklose mokomai matematikai sudaryta atskira mokymo programa. Siekiant geriau atsižvelgti į profesinio mokymo kontekstą ir jo integravimą, profesinių mokyklų mokiniam skirta mokymo programa buvo sudaryta iš 13 mokymosi rezultatų, kurie buvo formuluojami kaip kompetencijos:

„Mokinys turi gebeti naudoti ir pagrįsti formalaus panašumo, skaičiavimo sistemų, Pitagoro teoremos naudojimą atlikdamas skaičiavimus ir darbo praktikoje.“

Pasikeitė vartojami veiksmažodžiai. Naujieji mokymosi rezultatai yra glaustesni, juose naudojama daugiau aktyvios veiklos veiksmažodžių. Mokymosi rezultatais apibrėžiamos pageidaujamos kompetencijos, tačiau nenaudojami tokie žodžiai kaip „suprasti“ ir „skaityti“. Jais siekiamai padaryti mokymosi rezultatus prieinamesnius. Nors mokymo programa sudaryta matematikos dalykui, beveik visuose mokymosi rezultatuose minima darbo praktika. Palyginti su ankstesne mokymo programa, ši mokymo programa turi mažiau mokymosi rezultatų ir yra labiau orientuota į profesinį mokymą. Mokymosi rezultatai yra atviri ir mažiau įpareigojantys. Jie suformuluoti taip, kad mokymą būtų galima keisti, kad mokiniai galėtų pasiekti mokymosi rezultatų skirtingais lygiais.

(34) Tai reiškė, kad profesinės mokyklos ir bendrojo lavinimo mokyklos dirbo pagal tą pačią mokymo programą.

(35) Pirmieji penki tikslai buvo bendri visiems moduliams, o kiti keturi – tik bendrajam ugdymui. Tai leido profesinių mokyklų mokiniam lengviau keisti modulius ir baigus profesinę mokyklą įgyti teisę stoti į universitetą ar kolegiją.

**10 lentelė. | PROFESINIO MOKYMO MATEMATIKOS  
MOKYMO REZULTATAI: NORVEGIJA**

MOKYMO PROGRAMOS MOKYMO REZULTATAI	MOKYMO REZULTATŲ, ADAPTUOTŲ PRIE STATYBŲ IR PROJEKTAVIMO PROGRAMOS, PAVYZDYS
Siekiama, kad lavinamas mokinys gebėtų:	
pateikti apskaičiuotus atsakymus, spręsti realias problemas su arba be skaitmeninių priemonių, pateikti sprendimo būdus ir vertinti, ar jie yra pagrįsti;	atliglioti matavimus ir skaičiavimus statybvietaise, patikrinti, ar statinys atitinka planus ir reikalavimus;
suprasti ir vartoti buitinę ir specialybės terminiją;	suprasti terminiją sprendžiant, kokią apkrovą gali atlaikyti laikančiosios konstrukcijos;
spręsti ilgio, kampo ir tūrio užduotis;	mokiniai turi planuoti darbą laikydamiesi kliento nurodymų;
taikyti ir paaiškinti kongruenciją, skaičiavimo sistemas ir Pitagoro teoremą atliekant skaičiavimus ir darbe;	pagal specifikacijas taikyti Pitagoro teoremą apskaičiuojant, kaip statyti statramscius.

Šaltinis: „Cedefop“.

Naujausia nacionalinių profesinio mokymo programų versija buvo patvirtinta 2020 m. ir pradėta taikyti 2021 m. Siekiant dar labiau sustiprinti bendrojo lavinimo elementus (iskaitant matematiką) buvo pristatyti svarbūs pokyčiai. Vienas pirmųjų pokyčių – visiems mokomiesiems dalykams priskirti pagrindiniai elementai. Matematikai priskirti penki elementai:

- (a) analizė ir problemų sprendimas;
- (b) modeliavimas ir taikymas;
- (c) pagrindimas ir argumentavimas;
- (d) reprezentavimas ir bendravimas;
- (e) abstrakcija ir apibendrinimas.

Pagrindiniai elementai atspindi svarbias matematikos vertėbes ir metodus. Įgyvendinus antrą svarbų pokytį kiekvienam profesinio mokymo moduliu sudaroma adaptuota mokymo programa. Peržiūrėjus atnaujintą profesinio mokymo matematikos programą tampa aišku, kad jos pagrindiniai elementai sutampa su bendrojo lavinimo elementais. Kiekvieno modulio mokymo programe nurodyti šeši mokymosi rezultatai. Trys iš jų yra bendri visoms mokymo programoms, o kiti trys yra skirti tik atitinkamam moduliu. Bendrieji mokymosi rezultatai susiję su asmeniniais finansais ir matavimo vienetais.

„Mokinys turi gebeti įvertinti asmeninių finansų pasirinkimą ir suprasti, kokios yra paskolos ar kredito kortelės naudojimo pasekmės.“

Specialieji modulių (šiuo atveju statybų ir projektavimo) mokymosi rezultatai yra taikomi atitinkamam moduliu.

„Mokinys turi gebeti skaityti, naudoti ir sudaryti biudžeto, pirkimų ir išlaidų, susijusių su statybų technologijomis, skaičiuokles bei vertinti, kaip skirtingi veiksnių lemia rezultataą.“

„Mokinys turi gebeti rinkti praktinius duomenis, atliglioti skaičiavimus ir sudaryti sąmatas bei racionaliai pagrįsti rezultatus bei juos pristatyti.“

„Mokinys turi gebeti analizuoti ir taikyti geometrinių figūrų, skaičiavimo sistemų ir trigonometrijos principus apskaičiuodamas ilgius, kampus ir zonas bei atlikdamas statybų užduotis.“

Tuo siekiama padėti mokytojams ir mokykloms adaptuoti mokymo programas prie atskirų modulių. Siekiant užtikrinti, kad mokymo programas būtų galima naudoti vertinant mokinius, projekte pateikiamas konkretių veiksmažodžių, kuriuos galima vartoti mokymosi rezultatų teiginiuose, sąrašas. Jį sudaro 16 veiksmažodžių: analizuoti, taikyti, apibūdinti, naudoti, dokumentuoti, aptarti, suprasti, jgyvendinti, planuoti, pristatyti, įvertinti, bendradarbiauti, interpretuoti, analizuoti, kurti ir vertinti. Sąrašas taip pat padeda skirtingų mokymo programų sudarytojams nuosekliai vartoti tuos pačius veiksmažodžius. Veiksmažodžių vartojimas susijęs su Bloomo taksonomija. Veiksmažodžių interpretavimo aprašas leis suprantamiau juos pasitelkti. Tačiau vis dar trūksta standartų ar minimalių reikalavimų. Mokymosi rezultatai yra atviri ir gali būti pasiekiami pagal skirtinges sudėtingumo lygias. Tai leidžia mokykloms ir mokytojams plačiai pritaikyti mokymo programą mokiniams. Tuo pat metu tai neužtikrina, kad visi mokiniai mokymo proceso pabaigoje atitiks minimalius reikalavimus, tačiau mokinį pasiekimai gali būti įvairių lygių.

## 4.4. LYGINAMOJI ANALIZĖ

Lygindami tris nacionalines mokymo programas pastebime, kad mokymosi rezultatai yra pasitelkiami labai skirtingai. Jei Vokietijoje ir Norvegijoje susitelkiama į mokinio gebėjimus (žr. pirmiau aprašytą Norvegijos atvejį), išreikštus veiksmažodžiais „skaityti“, „naudoti“, „jveiklini“ „suprasti“, „paaškinti“, „vertinti“ ir „reflektuoti“, taikydamos mokymosi rezultatus iki 2013 m. Graikijos mokymo programos vartoja mažiau aktyvios veiklos veiksmažodžių susitelkdamos į gebėjimą „apibūdinti“ žinią. Nors 2013 m. reforma ir 2020 m. įstatymas ateityje gali tai pakeisti, Graikijos sistema yra labiau orientuota į mokytoją, o ne į besimokantį. Palyginus tris nacionalinius pavyzdžius tampa aišku, kad mokymosi rezultatai gali būti taikomi skirtinai ir turėti skirtinį poveikį. Paaškėja, kad tradicinių rekomendacijų dėl mokymosi rezultatų apibrėžimo, kuriame susitelkiama į išmatuojamumą, objektyvumą ir vienprasmiškumą, nepakanka. Gebėjimas apibūdinti automechanikos principus (kurio reikalaujama Graikijos programoje), gali būti išmatuojamas ir vertinamas pažymiais. Tačiau pagal tai prasčiau įvertinamas besimokančiojo gebėjimas savarankiškai nustatyti problemas ir remontuoti automobilius.



## MOKYMOSI REZULTATAI – BŪTINOS KONCEPTUALIOSIOS SĄLYGOS

Šioje vadovo dalyje išsamiau diskutuojama apie mokymosi rezultatų nustatymo, formulavimo ir taikymo konceptualiuosius aspektus. Pradedant sąvokos apibrėžimu (5 skyrius) siekiama išsiaiškinti kai kuriuos mokymosi rezultatų formulavimo iššūkius ir mokymosi kompleksiškumą (6 skyrius). Toliau išsamiai diskutuojama apie universaliusius įgūdžius ir kompetencijas ir apie tai, kaip jas įtraukti į mokymosi rezultatų teiginius (7 skyrius). Ši dalis baigiamā pristatant mokymosi rezultatų taikymo kritiką (8 skyrius).

### 5 SKYRIUS | Mokymosi rezultatų nustatymas

## MOKYMOSI REZULTATŲ NUSTATYMAS

Visoje Europoje sąvoka „mokymosi rezultatai“ vis dažniau sutinkama švietimo ir mokymo politikos žodyne (Pröitz, 2014). Pateikiami du tarpusavyje susiję šios sąvokos apibrėžimai:

- mokymosi rezultatai apibréžiami kaip „žinios, praktinė patirtis, informacija, vertybės ir (arba) kompetencijos, kurias asmuo įgijo ir (arba) sugeba pademonstruoti baigęs mokymosi procesą – formaluji, neformaluji ar savaiminji“ („Cedefop“, data nežinoma);
- mokymosi rezultatai apibréžiami kaip „teiginiai apie tai, ką besimokantis asmuo žino, supranta ir gali atlikti baigęs mokymosi procesą, kurie apibréžiami žinių, gebėjimų ir atsakomybės bei savarankiškumo požiūriu“ (Europos Sąjungos Taryba, 2017).

Šis santykis gali būti vaizduojamas kaip ciklas, kur sąveika tarp to, kas buvo numatyta, ir to, kas faktiškai pasiekta, yra panaudojama nuolatiniam tobulėjimo procesui.

3 pav. | SANTYKIS TARP NUMATYTŲ IR PASIEKTŲ MOKYMOSI REZULTATŲ



Šaltinis: „Cedefop“.

Mokymosi rezultatų apibrėžimai ir aprašai, naudojami kvalifikacijų sandarose, kvalifikacijų standartuose ir mokymo programose, nurodo tai, ką ketinama pasiekti. Šie teiginiai tiesiogiai neatspindi mokymosi proceso rezultatų, o veikiau nurodo, kokie pasiekimai yra pageidaujami. Pasiekti mokymosi rezultatai gali būti nustatyti tik pasibaigus mokymosi procesui atliekant vertinimus ir demonstruojant mokymosi pasiekimus tikrame gyvenime, pavyzdžiui, darbe. Nuosekliam mokymosi rezultatų taikymui būtina nuolat palaikyti numatytyų ir pasiektyų rezultatų ryšį, siekiant pagerinti turimus lūkesčius (numatomus mokymosi rezultatus) atsižvelgiant į faktiškai pasiektaus rezultatus. Dialogas tarp švietimo ir darbo rinkos atstovų bei plačiosios visuomenės yra labai svarbus sėkmingesnam mokymosi rezultatų metodo įgyvendinimui ir nuolatinei jų peržiūrai bei atnaujinimui („Cedefop“, 2021). 11 lentelėje pavaizduojami kai kurie svarbiausi skirtumai tarp numatytyų ir pasiektyų mokymosi rezultatų.

## 11 lentelė. | SANTYKIS TARP NUMATYTŲ IR PASIEKTŲ MOKYMOSI REZULTATŲ

NUMATYTI MOKYMOSI REZULTATAI	PASIEKTI MOKYMOSI REZULTATAI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• yra susiję su principais ir sąvokomis;</li> <li>• gali būti stebimi: NKS aprašai, mokymo programos, kvalifikacijų aprašai, standartai;</li> <li>• turi formaliajā prasmē;</li> <li>• asmenys, dalyvaujantys formuluojant mokymosi rezultatus, nustato jų struktūrą. Šie žmonės yra mokymosi rezultatų formulavimo specialistai: mokslo darbuotojai, nacionalinių / regioninių valdžios institucijų švietimo specialistai;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yra susiję su teorija ir praktika;</li> <li>• gali būti stebimi (ar greičiau yra mokymo ir vertinimo proceso rezultatas);</li> <li>• turi praktinę reikšmę;</li> <li>• asmenys, dalyvaujantys formuluojant mokymosi rezultatus, nustato jų turinį. Šie žmonės yra tam tikro sektoriaus / profesijos mokymosi rezultatų formulavimo ir jų taikymo specialistai – praktikai, švietimo paslaugų teikėjai, socialiniai partneriai, sektoriaus atstovai</li> </ul>

Numatomų ir pasiekų rezultatų pusiausvyra ir palyginamumas užtikrinamas, kai jie naudojami kartu. Taip užtikrinamas ir mokymosi rezultatų lankstumas bei pritaikumumas, skirtingu mokymosi rezultatų naudojimo tikslų įgyvendinimui.

Šaltinis: „Cedefop“.

## 5.1. KOMPETENCIJA

Nagrinėjant faktiškai pasiektais mokymosi rezultatus svarbu aptarti kompetencijos sąvokos, kurią „Cedefop“ apibrėžia kaip „gebėjimą tinkamai taikyti mokymosi rezultatus nustatytais kontekste (švietime, mokyme, darbe ar profesiniame tobulėjime)“ („Cedefop“, 2014, 47 psl.).

Kompetencija gali būti suprantama kaip faktiškai pasiekti mokymosi rezultatai, kai tai įrodo besimokančiojo gebėjimas savarankiškai taikyti žinias ir gebėjimus praktiškai, visuomenėje ir darbe. Mokymosi rezultatų pasiekimas įrodomas atsižvelgiant į jų santykį su kompetencijomis („Cedefop“, 2012, 35 psl.). Nors sąvoka „kompetencija“ plačiai naudojama visoje Europoje, o keliose šalyse ji

pakeičia terminą „mokymosi rezultatai“, egzistuoja daug skirtingų apibrėžimų ir interpretacijų, keliančių painiau tarptautiniu mastu. 2008 m. EKS rekomendacijoje pateikta apibrėžtis gali būti laikoma kompromisu siekiant bendro požiūrio: „Kompetencija reiškia įrodytą gebėjimą naudoti žinias, gebėjimus, asmeninius, socialinius ir (arba) metodinius gebėjimus dirbant, studijuojant ir siekiant profesinio bei asmeninio tobulėjimo“ (Europos Parlamentas ir ES Taryba, 2008, 4 psl.). Kai šalys vartoja sąvoką „kompetencijomis gr̄sta kvalifikacija“, paprastai jos pabrėžia mokymosi (ir darbo) konteksto svarbą bei kaip jis lemia tai, ar numatyti mokymosi rezultatai bus faktiškai pasiekti. „Mokymosi ar darbo kontekstas daro didelę įtaką įvairiems mokymosi rezultatams, kurie laikomi svarbiais, jų tarpusavio sąveikai, besimokančiojo mokymosi būdams, kaip rezultatai vertinami, ir, svarbiausia, kvalifikacijoms suteikiama vertė. Kompetencijomis gr̄sta kvalifikacija rodo, kad asmuo yra kvalifikuotas dirbtį konkrečioje srityje arba užsiimti profesine veikla. Kompetencijos sąvoka glaudžiai susijusi su požiūriu, kad asmuo yra (potencialus) darbo rinkos dalyvis, ir įsipareigojimais pagerinti žmonių darbo našumą. Priešingai, sąvoka „mokymosi rezultatai“ taip pat gali apimti bendrasias žinias ir etinius, kultūrinius bei socialinius įgūdžius, kurie nesudaro darbo rinkos poreikių. Kai kurie mokymosi rezultatai gali neatitikti kontekstiniu specifikavimo reikalavimų. Dėl šios priežasties svarbu, kad mokymosi rezultatų nustatymas būtų vienas svarbiausiai žingsnių apibrėžiant kompetencijomis grindžiamas kvalifikacijas. Kitaip tariant, kompetencijomis gr̄stos kvalifikacijos yra vienos iš pavyzdžių, kaip naudojami mokymosi rezultatais gr̄sti metodai“ (Europos Komisija, 2011, 12–13 psl.).

## 5.2. MOKYMOSI TIKSLAI IR UŽDAVINIAI

Su anksčiau minėtomis sąvokomis taip pat susiję tokie terminai kaip „mokymosi tikslai“ ir „mokymosi uždaviniai“. Kartais šie terminai vartojami kaip sinonimai, todėl gali sukelti painiau. Kennedy’is ir kt. (2006, 5 psl.) mokymosi tikslus ir mokymosi uždavinius supranta taip: mokymosi tikslas yra „platus bendras teiginys apie numatomus mokymo siekius, t. y. jis parodo, ką mokytojas ketina įtraukti į mokymosi vienetą. Paprastai tikslai rašomi iš mokytojų pozicijos, nurodant bendrą [programos] turinį ir kryptį.“ Mokymosi uždavinys „paprastai yra konkretus teiginys apie mokymo siekius, t. y. jis nurodo vieną iš konkrečių sričių, kurias mokytojas

ketina įtraukti į mokymosi vienetą“ (Kennedy et al., 2006, 5 psl.).

Aprašytas perėjimas prie aiškesnio, rezultatais gristo mokymosi pagrįstas daugybe teorinių ižvalgų. Meyeris (1997) išsamiai aprašo šių tyrimų raidą ir pažymi, kad savoka „mokymosi uždavinys“ sutinkama dar XX a. pirmojoje pusėje (Bobbit, 1918; Tyler, 1949) ir yra aiškiai orientuota į mokytojų siekius. Savoka „mokymosi rezultatai“ naudojama nuo 1970 m. ir atskleidžia labiau į besimokantiją orientuotą požiūrį. Skirtumas tarp uždavinių ir rezultatų taip pat gali būti įtvirtinamas orientuojant mokymo programą į produktą arba procesą. Tyleris (1949) pateikia vieną iš pirmųjų racionalių mokymo programų sudarymo modelių, dar žinomą „priemonių ir tikslų“ arba „produkto“ modelio pavadinimu. Galimai dėl biheviorizmo įtakos (taip pat žr. 4 skyrių) daug dėmesio skiriama tikslui ir apčiuopiamu mokymo rezultatų nustatymui. Stenhouse'as (1975) abejoja, ar mokymo programos ir pedagogika gali būti orientuoti ne į „priemones ir tikslą“. Jo matymu, šis modelis susijęs ne su elgesio (bihevioristiniais) uždaviniais, o sutelkia dėmesį į besimokantiją, mokymosi procesą ir būtiną sukurti mokymo bei mokymosi sąlygas.

Ši priešprieša tarp „produkto“ ir „proceso“ modelių bei metodų vis dar turi įtakos diskusijoms apie mokymosi rezultatus ir jų taikymą. Dalis problemos kyla dėl to, kad šis skirtumas ne visada išaiškinamas praktikams, dirbantiems su mokymosi rezultatais. Nors temai plačiai analizuojama mokslineje literatūroje, didžiojoje dalyje per pastaruosius kelerius metų sukurtose konsultacinių medžiagose šiai priešpriešai dėmesio neskiriama. Dėl šios priežasties galimi sprendimai néra aiškiai pristatomi praktiškai.



# MOKYMOJI REZULTATŲ FORMULAVIMAS – KAIP ĮVERTINTI MOKYMOJI PAŽANGĄ IR SUDĖTINGUMĄ?

Mokymosi rezultatai geriausiai suprantami kaip metodas, kurį galima adaptuoti ir taikyti įvairiose politinėse, mokymo ir mokymosi aplinkose. Tai reiškia, kad nėra vienintelio teisingo ar tinkamo požiūrio į jų taikymą. Sąvoka gali turėti įvairių šalutinių ir pagrindinių reikšmių, kylančių dėl to, kad ji naudojama skirtinguose kontekstuose („Cedefop“, 2009). Tačiau, kaip aprašoma 4 skyriuje, konceptualus pagrindas, kuriuo remiantis kuriama mokymosi rezultatų apibrėžtis, gali tiesiogiai lemti besimokančiojo mokymosi pobūdį ir kokybę.

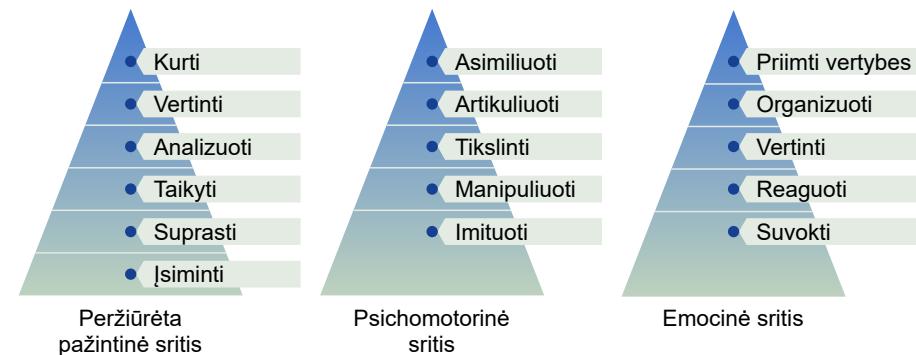
## 6.1. MOKYMOJI REZULTATAI IR MOKYMOJI PAŽANGA

EKS aiškinamosiose pastabose dėl mokymosi rezultatų taikymo (Europos Komisija, 2011, 8 psl.) teigama, kad nustatant ir formuluojant mokymosi rezultatus vadovaujamas mokymosi taksonomijomis, nustatančiomis mokymosi procesų konceptualių pakopų hierarchiją, kurią galima panaudoti mokymosi rezultatams apibrėžti (36). Darbo rinkoje profesiniai standartai apibrėžiami (37) remiantis profesinės veiklos dalimis, kurios panašios į numatomus mokymosi rezultatus. Pavyzdžiu, praktikų bendruomenės teorija (Lave ir Wenger, 1998) reikalauja aiškiai suvokti, kas turi būti išmokta, ir kaip tai išmokti geriausiai. Laikantis šios teorijos, pažinimas, asmeninis ir profesinis tobulėjimas yra grindžiami aiškiais mokymosi rezultatų, kurių tikimasi iš darbuotojų / besimokančiųjų, teiginiuose.

Bloomo taksonomija daro vieną didžiausių teorinių įtakų mokymosi rezultatų ir pažangos nustatymui. Pirmoji taksonomijos versija (Bloom et al., 1956) hierarchiškai kategorizuoja pažintinį mokymąsi, pradėdama nuo pagrindinių (žinių ir supratimo) ir judédama link vis sudėtingesnių gebėjimų (sąvokų, procesų, tvarkų

ir principų taikymo, analizės, sintezės ir vertinimo). Anderson ir kt. (2001) patikslino taksonomijos pažintinio mokymosi sritį, pakeitę pradinėje versijoje vartojamus bendrinius daiktavardžius į veiksmažodžių bendratis („žinių“ buvo pakeistos į „atsiminti“, į „supratimas“ į „įsiminti“) ir didžiausią svarbą suteikdami sintezės („sukurti“), o ne vertinimo („įvertinti“) kategorijai. Antrajame leidime (Bloom et al., 1964) išskiriama emocinės mokymosi srities hierarchija pradedant nuo pagrindinių (priimti, reaguoti) ir pereinant prie sudėtingesnių gebėjimų (nustatyti vertingumą, organizuoti, charakterio formavimasis ugdant vertybės ar vertybų sistemas). Toliau plėtojant šią taksonomiją pristatyta hierarchija, apibūdinanti psichomotorinę sritį (gebėjimus), pradedant nuo imitavimo, manipuliavimo ir tikslumo iki artikuliacijos ir asimiliavimo. Trijų sričių hierarchija yra pavaizduota 4 paveikslėlyje.

4 pav. | BLOOMO TAKSONOMIJA:  
PAŽINTINĖ, PSICHOMOTORINĖ IR EMOCINĖ SRITIS



Šaltinis: Bloom et al. (1956); Dave (1970); Anderson et al. (2001).

(36) Žr. Kolbą ir patirtinę refleksiją (Kolb, 1984); konstruktivias mokymosi teorijas (proksimalinio vystymosi zonas), pirmą kartą pristatytas Vygotsky'io (Vygotsky, 1978).

(37) Pavyzdžiu, funkcinė atitinkamų profesijų darbo vietų analizė (Mansfield ir Mitchell, 1996).

Šis modelis sulaukė įvairios kritikos. Bereiteris ir Scardamalia teigė, kad „...reikalingi būdai galvoti apie žinias, kurie leistų aiškiau ir konkrečiau suvokti, ko stengiamės pasiekti, tačiau nereikalautų susiaurinti žinių iki smulkių objektų...“ (Bereiter ir Scardamalia, 2005, 12–13 psl.). Jie teigia, kad žinių gylis ir ryšys įgyjant patirtį reikalauja „...pažvelgti giliau, susipažinti su pagrindiniais modeliais ir principais, kurie įprasmina ir pagrindžia išmintingus veiksmus“ (Bereiter ir Scardamalia, 2005, 10 psl.). Kaip rodo įvairios alternatyvios taksonomijos, galimai sukurtos kaip atsakas į Bloomo taksonomiją, vis sudėtingesnių veiksmažodžių įtraukimas į tris modelio sritis, kai kuriuos iš jų orientuojant į procesą, gali būti laikomas priemone, padedančia išvengti minėto žinių susiaurinimo taikant mokymosi rezultatus.

## **6.2. ALTERNATYVIOS TAKSONOMIJOS IR GALIMA JŪ ĮTAKA MOKYMOSI REZULTATŪ NUSTATYMUI IR FORMULAVIMUI**

Per pastaruosius kelis dešimtmečius atsirado dvi alternatyvios mokymosi rezultatų taksonomijos, labiau įsišaknijusios konstruktivizmo teorijose. Pirmoji, Dreyfuso sukurtą taksonomiją, apibūdina besimokančiojo pažangą nuo „pradedančiojo iki eksperto“.

### **5 pavyzdys. | NUO PRADEDANČIOJO IKI EKSPERTO**

- Pradedantieji besimokantieji nevisiškai supranta užduotis ir atlieka jas mechaniskai. Pradedantiesiems reikalinga priežiūra.
- Pažengę pradedantieji turi darbinį sąvokų supratimą. Jie linkę matyti veiksmus kaip žingsnių seką. Pažengę pradedantieji gali atliki paprastas užduotis be priežiūros.
- Kompetentingi besimokantieji geba suprasti kontekstą. Jie gali atliki darbą savarankiškai ir patenkinamai.

- Igudę besimokantieji turi gilesnį supratimą ir gali visapusiškai apžvelgti veiksmus. Jie nuolat gali pasiekti aukštų rezultatų.
- Eksperto lygį pasiekę besimokantieji turi autoritetingą, gilų ir visapusį supratimą. Jie geba „intuityviai“ spręsti įprastas problemas, peržengti turimo supratimo ribas. Jie nuolat pasieka tobulumą.

**Šaltinis:** Dreyfus, 1981; Dreyfus ir Dreyfus, 1986.

Tai tapo atspirties tašku svarbiai mokslinių tyrimų tradicijai bei „situacinio mokymosi“ (Lave ir Wenger, 1998) darbams. Šis metodas parodo, kaip tampančius sudėtingesniu mokymasis, kurio metu kiekvienas besimokantis asmuo pereina nuo paviršinio iki gilesnio suvokimo ir labiau įsitraukia į praktikų bendruomenės veiklą, iš esmės susijęs su kontekstu ir aplinka. Tai pabrėžia esminį konteksto vaidmenį formuluojant mokymosi rezultatus ir, kaip aprašoma 2 skyriuje, akcentuoja, kad mokymosi rezultatai turi būti suderinti su išorės veiksniais, išskaitant mokymosi aplinką.

SOLO (stebimų mokymosi rezultatų struktūros) taksonomija (Biggs ir Collis, 1982; Biggs, 1999, 2014) panašiai apibūdina laipsniškai tampančių sudėtingesnių supratimų. SOLO taksonomijoje supratimas apibūdinamas kaip žinių, kurias besimokantysis įgija kompetencijos mokymosi proceso metu, sudėtingumo padidėjimas ir gilėjimas. Mokymasis priklauso nuo išankstinių žinių, klaidingų supratimų, mokymosi siekinių ir strategijų. Pagrindinis dėmesys skiriamas supratimo gyliui ir kokybei, o ne informacijos kiekiui.

### **12 lentelė. | STEBIMŲ MOKYMOSI REZULTATŲ STRUKTŪRA (SOLO)**

SUPRATIMO LYGIAI	MOKYMOSI FAZĖ	VEIKSMAŽODŽIAI (TIESIOGINĖ NUOSAKA)
Išplėstasis abstraktas: kuria saryšinę visumą neapsiribodamas informacija ar idėjomis, kurios buvo pristatytos mokymo ir mokymosi proceso metu. Geba apibendrinti informaciją pritaikydamas ją naujoms sritims.	Kokybinė fazė	Kurti teoriją, apibendrinti, formuluoti hipotezes, reflektuoti, generuoti.

12 lentelė. | STEBIMŲ MOKYMOJI REZULTATŲ STRUKTŪRA (SOLO)

SUPRATIMO LYGIAI	MOKYMOJI FAZĖ	VEIKSMAŽODŽIAI (TIESIOGINĖ NUOSAKA)
Išplėstasis abstraktas: kuria sąryšinę visumą neapsiribodamas informacija ar idėjomis, kurios buvo pristatytos mokymo ir mokymosi proceso metu. Geba apibendrinti informaciją pritaikydamas ją naujoms sritims.	Kokybinė fazė	Kurti teoriją, apibendrinti, formuluoti hipotezes, reflektuoti, generuoti.
Sąryšinis: geba susieti faktus ir teorijas, veiksmus ir tikslus. Kelių į bendrą visumą integruotų aspektų suvokimas. Geba taikyti sąvokas susidurės su žinomoms problemoms ir situacijoms darbo vietoje.		Lyginti, paaiškinti priešpriešą, paaiškinti priežastis, integruoti, analizuoti, susieti, taikyti.
Daugiastruktūris: demonstruoja ribų, bet ne sistemų, supratimą. Supranta kelis aspektus, bet ne jų ryšį. Su tam tikru klausimu susijusios idėjos arba sąvokos kaupiamos be jokio ryšio. Jokio ryšio to paties sąrašo elementų.		Numeruoti, klasifikuoti, apibūdinti, išvardyti, derinti, atlikti skaičiavimus.
Vienstruktūris: konkretus, mažas srities supratimas, susitelkiant į vieną sudėtingo atvejo sąvoką.		Atpažinti, atsiminti, atlikti paprastas procedūras.
Ikistruktūris: nedemonstruoja jokio suvokimo.	Kiekybinė fazė	Nesupranta esmės.

Šaltinis: Adaptuota iš Biggs (1999).

### 6.3. BIHEVIORISTINIS TENDENCINGUMAS

Egzistuoja tendencija (pavyzdžiui, Campbell, 2014) prieštarauti mokymosi rezultatų taikymui, laikant (neigiamai suprantant) juos bihevioristiniu tendencingumu. Vadovaujantis šia kritika mokymosi rezultatų metodas gali susiaurinti mokymąsi taikydamas supaprastintą „stimulo ir reakcijos“ mokymosi paradigmą, kurioje svarbūs tik stebimi ir išmatuojami rezultatai. Tai, kritikų nuomone, padaro mokymosi procesą linijinį ir pernelyg ji supaprastina bei skatina vengti sudėtingų veiksmažodių (tokiu kaip suprasti) ir pakeisti juos siauresnėmis sąvokomis, turinčiomis aiškias ribas. Šią priešpriešą dar labiau įrodo „strateginio ir instrumentinio“ ir „komunikacinio ir aptariamojo“ metodo (Eriksen, 1999) skirtumai. Taikant strateginį ir instrumentinį ir (arba) bihevioristinį metodą mokymosi rezultatai yra orientuoti į rezultatus, baigtiniai ir išmatuojami. Konstruktyvizmo metodas, kuriam būdingas komunikacinis ir aptariamasis mokymosi pobūdis, atkreipia dėmesį į tai, kad mokymosi rezultatai turėtų būti atviri ir mažiau išmatuojami. Allais (2012, 2014) prisideda prie šios kritikos atkreipdama dėmesį į tai, kad žinios vertinamos „...kaip informacija, kurią galima suskaidyti į mažus gabalėlius, kuriuos galima rinktis ir sujungti pagal savo norą“ (Allais, 2014, 39 psl.). Ji mano, kad taip „ignoruojama, kaip žinios tvarkomos hierarchiškai ir kokia tokia žinių vertė“ (Allais, 2014, 39 psl.), ir nejvertinamos sąlygos, kuriomis žinios įgyjamos. Kiti (Dobbins, 2014) teigia, kad mokymosi rezultatų taikymas savaime reiškia mokymosi srities susiaurinimą. Tačiau mokymosi rezultatai gali būti orientuoti į plačias žinias, gebėjimus ir kompetencijas; nors dalis jų gali būti bihevioristinio pobūdžio (informuoti, kaip naudoti tam tikrą priemonę tam tikram tikslui), kiti reiškia sudėtingesnius ir dviprasmėškesnius procesus (susijusius su kritiniu argumentų vertinimu palaikant politinius sprendimus) (Dobbins, 2014, 2 psl.). Šio požiūrio laikosi ir Biggas (1999, 2014), teigdamas, kad mokymosi rezultatų ir vertinimo užduočių nustatymo metu mokytojai gali laisvai vartoti abstrakčius veiksmažodžius, tokius kaip „planuoti“, „kurti“, „kelti hipotezes“, „reflektuoti“ ir kt.; tai yra būdas išvengti iš anksto nustatyto arba per griežto mokymo ir vertinimo planavimo modelio. Pagrindinis klausimas: kaip nustatyti ir taikyti mokymosi rezultatus išvengiant bihevioristinio mokymosi sričių susisiaurinimo. Šio vadovo dalyse įspėjame nevertoti per daug plačią sąvoką, tokią kaip „suprasti“ ir „vertinti“, ir

„identifikuoti“. Biggsas nesutinka su tokiu patarimu teigdamas, kad aukštesniu mokymosi rezultatu lygiu turėtų būti vartojami tokie veiksmažodžiai kaip „kelti hipotezes“ ar „reflektuoti“, ir juos reikėtų taikyti toms sritis ar problemoms, su kuriomis iki šiol nebuvo susidurta. Aukštesniojo lygio mokymosi rezultatų užduotys neturėtų būti baigtinės, ir turėtų leisti pasiekti netikėtų ir nenumatyty rezultatų (Hussey ir Smith, 2008). Todėl galima teigti, kad abstraktesni veiksmažodžiai, tokie kaip „suprasti“, taps daugumos gebėjimų ir veiklos pagrindu ir bus vartojami minėtų mokymosi rezultatų aprašuose. Mokymosi rezultatai gali padėti besimokantiesiems išreikšti, kaip jie panaudos įgytas žinias, ir parodyti, kaip jos atspindi skirtingesus supratimo lygius.



# UNIVERSALIEJI ĮGŪDŽIAI IR KOMPETENCIJOS

Klausimai, aptariami 5 ir 6 skyriuose, tampa būtini, kai į mokymosi rezultatų aprašus siekama ištraukti universaliosius įgūdžius ir kompetencijas. „Cedefop“ (data nežinoma, (a) apibūdina šiuos įgūdžius ir kompetencijas kaip „igytus ir įrodytus gebėjimus, kurie įprastai yra laikomi reikalingais ar vertingais siekiant sėkmingai atlirk bet kokį darbą, mokantis ar gyvenime“. Taip pat vadinami „minkštasis įgūdžiai“, „bendraisiais gebėjimais“, „XX a. įgūdžiai“, „socialiniai ir emociiniai įgūdžiai“ jie atspindi svarbius ir kompleksiškus profesinio ir asmeninio tobulėjimo aspektus. Atsižvelgdami į vertinimo kriterijų apibrėžimą (3 skyrius) teigiame, kad universalieji įgūdžiai ir kompetencijos gali būti daugiauypio pobūdžio, todėl jų sąvoką gali tekti „išsifruoti“. Nors vis didesnis dėmesys skiriamas mokymosi rezultatams, kuriais skatinamas „darbas komandoje arba „problemų sprendimas“ (keli kompetencijų pavyzdžiai) (pavyzdžiu, žr. „Cedefop“, data nežinoma (b), kyla daug svarbių klausimų apie tai, kaip reikėtų nustatyti ir formuluoti mokymosi rezultatus.

## 7.1. UNIVERSALIŲJŲ ĮGŪDŽIŲ IR KOMPETENCIJŲ SĄVOKOS IŠŠIFRAVIMAS

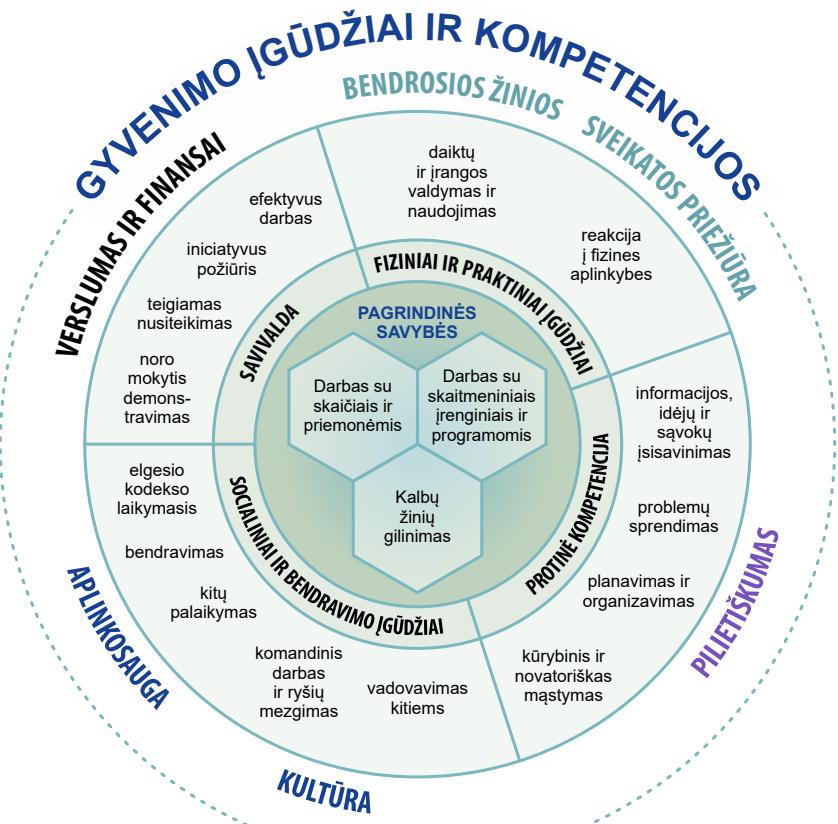
Dvieju narių šalių Europos Komisijos patariamosios grupės EKS ir ESCO klausimais kartu (2019 m.) pavedė sudaryti daugiakalbę universaliųjų įgūdžių ir kompetencijų (UJK) (39) terminą (38). Šio darbo rezultatas, pristatytas 2021 m. viduryje („Cedefop“ ir Europos Komisija, 2021) yra tiesiogiai reikšmingas mokymosi rezultatų nustatymui, formulavimui ir taikymui. Siūloma atsižvelgti į šiuos pagrindinius elementus. Atsižvelgiant į tris „plačiasias kompetencijų sritis“ (kognityvinę, vidinę asmeninę ir asmenų tarpusavio) siūlyme apžvelgiami ir kognityviniai, ir nekognityviniai įgūdžiai bei kompetencijos. Šiuo modeliu pademonstruojamas ryšys tarp sąvokų, priklausančių santykio su savimi gebėjimų

(mąstymu ir savęs apmąstymu) bei santykio su kitais ir išoriniu pasauliu gebėjimų (socialiniai, komunikacijos ir gyveniminiški įgūdžiai) sritims. Remiantis šiuo principu, terminijos modelį sudaro šešios pagrindinės UJK kategorijos. Šios šešios kategorijos apima ir atspindi įvarius UJK bei leidžia naudotojams nustatyti ir geriau suprasti ryšius tarp skirtingu ir dažnai šioje srityje vartojamų sąvokų. Remiantis šia logika apskritimai simbolizuja perėjimą nuo vidinių prie išorinių įgūdžių ir kompetencijų – pagrindinių asmeninių ir gyvenimo įgūdžių ir kompetencijų, priklausančių nuo platesnio socialinio konteksto. Siekiant suteikti naudotojams galimybę išsigilinti į terminiją, šešios UJK kategorijos buvo išskirstytes į atskiras grupes, sudarytas iš atskirų įgūdžių ir kompetencijų sąvokų. Modelis leidžia lengviau nustatyti svarbias sąvokas ir parodo jų tarpusavio ryšį. 5 paveikslėlyje pavaizduotas ekspertų grupės siūlomas modelis.

(38) 27 ESCO „kalbomis“.

(39) Ivertinant tai, kad šie įgūdžiai ir kompetencijos atlieka vis svarbesnį vaidmenį nacionalinėse švietimo ir mokymo sistemose, abi grupės nurodė, kad šios srities terminija nėra pakankamai aiški. Teigiamo, kad tai trukdo efektyviams dialogui ir bendradarbiavimui.

## 5 pav. | UNIVERSALIUJŲ ĮGŪDŽIŲ IR KOMPETENCIJŲ MODELIS



Šaltinis: Europos Komisija ir „Cedefop“, 2021.

Remiantis šiuo sąvokų modeliu sudaryta atnaujinta „ESCO“ versija (versija 1.1), paskelbta 2022 m. vasario 10 d.

## 7.2. ĮTAKA MOKYMOJI REZULTATAMS

Universalijų įgūdžių ir kompetencijų terminijos modelis tapo svarbiu atskaitos tašku nustatantiems ir formuluojantiems mokymosi rezultatus. Nors dėl techninių ir profesinių įgūdžių prioritetų reikia nuspręsti aptariant su galutiniais naudotojais, darbo rinkos atstovais ir kitais suinteresuotais subjektais, universalijų įgūdžių ir kompetencijų įtraukimui į mokymosi rezultatus reikalingas didesnis palaikymas. 27 kalbų ESCO / EKS terminijos modelis padeda suinteresuotosioms šalims ir ekspertams nustatyti mokymosi rezultatais grindžiamus prioritetus. Šis modelis palengvina mokymosi rezultatų nustatymą:

- pristatydamas dažniausiai vartojamas universalijų įgūdžių ir kompetencijų srities sąvokas;
- parodydamas esamų sąvokų ryšį;
- visais terminijos sistemos lygiais taikydamas mokymosi rezultatais grindžiamą metodą;
- pateikdamas išsamų ir integruotą aktyvių veiklos veiksmažodžių sąrašą.

Nors prioritetus nustato ir galutinius sprendimus priima suinteresuotieji subjektai ir ekspertai, modelyje aptariamos aktualios sritys, į kurias reikia atsižvelgti pasirenkant tinkamas sąvokas. Metodą puikiai atspindi savikontrolės bei socialinės komunikacijos įgūdžių ir kompetencijų kategorijos.

### 7.2.1. SAVIKONTROLĖ

Savikontrolės įgūdžiai leidžia asmeniui reflektuoti ir geriausiai panaudoti savo gebėjimus ir potencialą. Atsižvelgiant į esamus šios srities metodus tokie įgūdžiai yra skirtomi į keturias grupes:

- efektyvus darbas;
- iniciatyvus požiūris;
- teigiamas nusiteikimas;
- noras mokyti.

Su tuo susijusios atskiros sąvokos, kurios naudojamos formuluojant mokymosi rezultatus ir iliustruoja šių grupių orientavimą.

EFEKTYVUS DARBAS	INICIATYVUS POŽIŪRIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirbt i savarankiškai</li> <li>• Valdyti laiką</li> <li>• Laikytis įsipareigojimų</li> <li>• Priziūrėti kokybę</li> <li>• Atkreipti dėmesį į smulkmenas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodyti iniciatyvą</li> <li>• Priimti sprendimus</li> <li>• Prisiimti atsakomybę</li> <li>• Rodyti įsipareigojimą</li> <li>• Rodyti ryžtą</li> <li>• Kontroliuoti asmeninį tobulėjimą</li> </ul>
TEIGIAMAS NUSITEIKIMAS	NORAS MOKYTIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Susidoroti su nežinomybe</li> <li>• Suvaldyti susierzinimą</li> <li>• Suvaldyti stresą</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prisitaikyti prie pokyčių</li> <li>• Pasiruošti priimti naujas idėjas</li> <li>• Priimti kritiką ir patarimus</li> <li>• Užsiimti savęs apmąstymu</li> <li>• Rodyti smalsumą</li> </ul>

### 7.2.2. SOCIALINIAI IR KOMUNIKACIJOS ĮGŪDŽIAI IR KOMPETENCIJOS

Socialiniai ir komunikacijos įgūdžiai ir kompetencijos padeda žmonėms bendrauti vieniems su kitaais. Remiantis esamais šios srities metodais nustatytos šios penkios socialinių ir komunikacijos įgūdžių ir kompetencijų grupės:

- (a) bendravimas;
- (b) kitų palaikymas;
- (c) komandinis darbas ir ryšių mezgimas;
- (d) vadovavimas kitiems;
- (e) elgesio kodekso laikymasis.

Su jomis siejamos atskiros sąvokos, kurios yra pateikiamos tolesniame pavizdyje, parodo šios įgūdžių ir kompetencijų kategorijos orientavimą.

BENDRAVIMAS	KITŲ PALAIKYMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vesti diskusijas</li> <li>• Spręsti konfliktus</li> <li>• Derėtis</li> <li>• Paskatinti kurti idėjas, gaminius, paslaugas</li> <li>• Atsiskaityti vadovams</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Būti empatiškam</li> <li>• Užtikrinti orientavimą į vartotoją</li> <li>• Konsultuoti, ugdyti ar patarti kitiems</li> <li>• Mokyti, treniruoti ar instruktuoti kitus</li> </ul>
KOMANDINIS DARBAS IR RYŠIŲ MEZGIMAS	VADOVAVIMAS KITIEMS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bendrauti su kitaais</li> <li>• Megzti ir palaikyti ryšius</li> <li>• Dirbt komandose</li> <li>• Rodyti tarpkultūrines kompetencijas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paskirstyti atsakomybes</li> <li>• Motyvuoti kitus</li> <li>• Kelti komandos dvasią</li> </ul>
ELGESIO KODEKSO LAIKYMASIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laikytis reglamentų</li> <li>• Gerbti konfidencialumo įsipareigojimus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstruoti lojalumą</li> <li>• Demonstruoti patikimumą</li> </ul>

## 7.3. ESCO REIKŠMĖ ATEITYJE

Universalieji įgūdžiai ir kompetencijos leidžia numatyti, kad bendraja prasme mokymosi rezultatų teiginiai turi suteikti galimybę rasti pusiausvyrą tarp bendrujų bei profesinių žinių ir universalijų įgūdžių ir kompetencijų. Atnaujinta ESCO terminijos priemonė padeda rasti šią pusiausvyrą pasitelkiant į 27 kalbas išverstus terminus. Be šiame skyriuje aprašomos universalijų įgūdžių ir kompetencijų terminijos ESCO taip pat sudarė daugiau nei 13 000 profesinių įgūdžių ir kompetencijų sąvokų žodyną, į kurį įtraukta beveik 3 000 profesijų. ESCO priemonė nėra skirta prioritetais nustatyti ir mokymosi rezultatų pusiausvyrai rasti, tačiau gali pasitarnauti šio proceso metu.

## MOKYMO REZULTATŲ KURIAMOS PRIDĖTINĖS VERTĖS KVESTIONAVIMAS

Ne visi sutinka, kad mokymosi rezultatai kuria pridėtinę vertę. Keletas mokslininkų išreiškia kritiką konceptualiam šio metodo pagrindui ir abejoja jo reikšme praktikoje ir politikoje. Galime išskirti dvi pagrindines kritikos grupes: konceptualiųjį ir (iš dalies) ideologinę; techninę ir praktinę. Nors pirmoji kritikos grupė linkusi prieštarauti visam metodui, antroji yra labiau pragmatiška ir atkreipia dėmesį į dabartinio modelio apibréžimo ir taikymo trūkumus. Šiame skyriuje neketiname išsamiai apžvelgti visą egzistuojančią kritiką, tačiau siekiame atsakyti į pačius svarbiausius šiuo metu aptariamus ir sprendžiamus klausimus.

### 8.1. ŠVIETIMO IR MOKYMO SISTEMOS „SUPAPRASTINIMAS“

Allais (2014) išsiskyrė kaip konceptualios ir (iš dalies) ideologinės kritikos linijos atstovė (40). Remdamasi daugiausia Pietų Afrikos ir JK patirtimi, ji kelia klausimą dėl mokymosi rezultatų kuriamos pridėtinės vertės teigdama, kad jie gali pakenkti aukštos kokybės švietimo ir mokymosi plėtrai. Daugiausia dėmesio skirdama kvalifikacijų sandarą vaidmeniui (laikomam neigiamu) šiose šalyse ji grindžia savo darbus mokslinių tyrimų tradicija, teigiančia, kad perėjimas prie mokymosi rezultatų gali trukdyti ir apriboti mokymosi procesą, „supaprastinti“ mokymą ir vertinimą. Mokymosi procesui, kuris visada susijęs su kontekstu, gali pakenkti per daug konkretūs ir išsamūs rezultatų teiginiai. Susitelkimas į apčiuopiamus ir įvertinamus rezultatus siejamas su bihevioristine tradicija, kuria siekiama sumenkinti sudėtingus (asmeninius ir socialinius) mokymosi procesus, paverčiant juos išmatuojamais ir ribotais. Pasak Allais, tokia tradicija remiasi prielaida, kad besimokantysis yra pasyvus ir reaguoja (išimtinai) į aplinkos stimulus (Schuman ir Ritchie, 1996). Susitelkiant į „tinkamų sąlygų sudarymą“ ir asmenų „paskatinimą“

didžiausias dėmesys skiriamais išoriniams elgesio pokyčiams. Kritikai teigia, kad tokis požiūris daro didelę įtaką mokymosi rezultatų formulavimui, nes ji reikalauja, kad rezultatai būtų konkretūs, nedviprasmiški, kiekybiški įvertinami, baigtiniai ir išmatuojami. Tai iš esmės prieštarauja liberaliomis tradicijomis, ypač aukštajame moksle, kur pabrėžiamas atviras mokymosi pobūdis (sudarantis tinkamas sąlygas moksliniams tyrimams ir inovacijoms). Mokymosi rezultatų kritika sustiprėjo šiam požiūriui sulaukus daugiau politikų paramos visoje Europoje. Pasigirsta nuomonė, kad staigiai besiplečiantis mokymosi rezultatų taikymas nacionalinėse kvalifikacijų sandarose, kai kurių laikomas įkūnijančiu neoliberalizmo ar į rinką orientuotą filosofiją, téra „politinę reklamą“, kelianti grėsmę aukštai švietimo ir mokymo kokybei. Nekeldami abejonių dėl bendros mokymosi rezultatų svarbos ir naudingumo keli tyréjai (Meyer, 1997; Biggs, 1999) kelia klausimus dėl tam tikrų šio metodo aspektų. Reaguojant į kai kuriuos minėtus klausimus, siekiama nustatyti būdus dabartinei praktikai pagerinti.

### 8.2. MOKYMO REZULTATŲ TRŪKUMŲ ŠALINIMAS

Galima teigti, kad mokymosi rezultatai gali slopinti mokymosi procesą, pavyzdžiu, nurodydami (per daug) griežtą ribinį pasiekimų lygį. Teigiama, jog pernelyg specifiniai ir išsamūs teiginiai taip pat nesuteikia pakankamai erdvės inovacijoms ir neleidžia pasinaudoti netikėtai susiklosčiusia situacija Konstruktivizmo teorijų įkvėpti tyréjai (pavyzdžiu, Hoskins ir Deakin Crick, 2010, 122 psl.) bandė sukurti alternatyvų metodą, grindžiamą supratimu, kad mokymasis yra neatsiejamas nuo konteksto ir negali būti atskirtas nuo socialinio tapatumo, vertybų ir santyklių. Jie pastato besimokantiji mokymosi proceso centre ir laiko jį aktyviu žinių kūrėju, o ne tik pasyviu gavėju, kuris ne tik „priima“, bet ir „pritaiko“ žinias, gebėjimus ir kompetencijas vadovaudamasis ankstesne patirtimi, intelektu ir

(40) O'Brien ir Brancaleone (2011, 8 psl.) aptaria mokymosi rezultatų metodo epistemologinį ir pedagoginį tinkamumą, pabrėždamai atotrūkį tarp konceptualių sąvokų ir numatomų veiksmų.

įsitikinimais. Ši idėjinę mokyklą palaiko mintis, kad žinių, įgūdžių ir gebėjimų negalima vertinti kaip izoliuotų arba neprieklausančių nuo konteksto – jie turi būti įgyjami kontekste, kuriame egzistuoja (Lave ir Wenger, 1991). Vadovaujantis šiuo požiūriu apibrėžiant ir taikant mokymosi rezultatų modelį tai reikštų, kad mokymosi rezultatų teiginiai yra aprašomieji (ne norminiai), visapusiai ir apibrėžiami iš asmens ir jo sugebėjimų perspektyvos („Cedefop“, 2010; Anthony, 1996). Teiginiai turi būti orientuoti į procesą ir kontekstą, todėl reikia vengti pernelyg griežto rezultatų apibrėžimo. Toks atviras požiūris vertina asmenų įvairovę ir mokymosi procesų turinngumą, tačiau kelia grėsmę į išmatuojamumui (Pröitz, 2014).

Vienos mokslinių tyrimų krypties šalininkai (Biggs, 1999; Biggs ir Tang, 2007) pabrėžia, kaip svarbu suderinti mokymosi rezultatų teiginius su mokymo ir mokymosi praktika bei vertinimo procesais. Galima mokymosi rezultatų metodo įtaka priklauso nuo šio suderinimo, arba, kaip teigia Biggsas ir Tang: „konstruktivus suderinimas reiškia, kad mokymosi užduotys numatytuose rezultatuose, išreikštuose veiksmažodžiu, turi tapti aktyvia mokymo / mokymosi proceso dalimi, jei norima, kad rezultatas būtų pasiektas ir patikrintas vertinimo proceso metu“ (Biggs ir Tang, 2007, 52 psl.). Toks požiūris reikalauja formuluoti atvirus mokymosi rezultatų teiginius: „skirtingai nuo kai kurio rezultatais grįsto mokymo, konstruktiviai suderintas mokymas nėra uždaras ciklas, susitelkiantis tik į tai, kas iš anksto numatyta. Mes naudojamės rezultatų teiginiais ir atvirais vertinimo procesais, kurie leidžia atsirasti nenumatytiems, bet vertingiems rezultatams“ (Biggs ir Tang, 2007, 53 psl.).



## PAGRINDINĖS TAISYKLĖS

Trečiojoje ir paskutinėje vadovo dalyje aprašomi pagrindiniai veiksmai – pagrindinės taisyklės, į kurias reikia atsižvelgti nustatant ir formuluojant mokymosi rezultatus (9 skyrius). Pagrindinės taisyklės, kuriomis remiantis mokymosi rezultatai nustatomi, formuluojami bei taikomi mokymui ir vertinimui, yra atskaitos taškas tiems, kurie naudoja mokymosi rezultatus skirtingais tikslais. Jos iliustruojamos pavyzdžiais, parodančiais, kaip šis metodas taikomas praktiškai. Šioje dalyje taip pat nagrinėjama, kaip mokymosi rezultatai gali palaikyti švietimo ir mokymo atstovų bendradarbiavimą Europoje. Čia pristatomi bendrieji mokymosi rezultatų pateikimo principai, užtikrinantys skaidrumą ir palyginamumą.

### 9 SKYRIUS | Pagrindinės mokymosi rezultatu nustatymo ir formulavimo taisyklės

## PAGRINDINĖS MOKYMO REZULTATŲ NUSTATYMO IR FORMULAVIMO TAISYKLĖS

Nors mokymosi rezultatai skatina skaidrumą ir padeda išsiaiškinti, ko siekiama mokymosi procesu, jie negali pakeisti diskusijų apie naudingiausius mokymo metodus. Mokymosi rezultatai neturėtų būti naudojami atskirai, veiklau skirti papildyti ir kurti pridėtinę vertę esamiems į mokymo metodus orientuotiemis principams.

### 9.1. PAGRINDAI

Mokymosi rezultatų taikymas parodo, kad vadovaujamas perspektyviu mąstymo būdu. Visuomet orientuojamas į besimokantį ir tai, ką jis / ji turėtų žinoti, gebėtų ir suprasti.

- (a) Formuluojant mokymosi rezultatus besimokantysis visada – nepriklausomai nuo teiginių tikslų ir išsamumo lygio – yra centre.
- (b) Išskiriami iš numatomų ir (faktiškai) pasiekiami mokymosi rezultatai. Teiginiai apie iš numatomus mokymosi rezultatus atskleidžia siekius ir lūkesčius, o teiginiai apie pasiekus mokymosi rezultatus gali būti nustatyti tik mokymosi proceso metu, vertinant ir demonstruojant pasiekimus realiame gyvenime, pavyzdžiu, darbe.
- (c) Mokymosi rezultatų nustatymo, formulavimo ir taikymo gerinimas reikalauja palaikyti nenutrūkstančią ryšį (ciklą) tarp numatytyų ir faktiškai pasiektyų rezultatų. Pasiektyų rezultatų patirtis turėtų būti sistemingai naudojama siekiant patobulinti numatomų mokymosi rezultatų teiginius, pavyzdžiu, įtrauktus į mokymo programas.
- (d) Mokymosi rezultatai padeda paaiškinti lūkesčius ir tampa atskaitos tašku, pagal kurį vertinami mokymosi pasiekimai. Vis dėlto ne visas mokymasis gali būti išsamiai apibrėžtas mokymosi rezultatais. Mokymo procesas retai prognozuojamas ir apibrėžiamas; planuojant jį reikia atsižvelgti ir į nenumatytaus, pageidaujamus ir nepageidaujamus rezultatus.
- (e) Mokymosi rezultatai turi būti atviri nagrinėjimui to, ką besimokantysis gali patirti ir išmokti.
- (f) Mokymosi rezultatai neturėtų būti naudojami atskirai, todėl jie turi būti nustatyti ir formuluojami atsižvelgiant į platesnį kontekstą bei mokymosi metodus. Mokymosi rezultatų ir kitų veiksnių pusiausvyra priklauso nuo nagrinėjamo konteksto ir tikslų.

Reikia vengti mokymosi rezultatų kopijavimo iš kitų programų. Nors viso proceso metu naudinga konsultuotis su kitais dalyviais, mokymosi rezultatų teiginiai turėtų būti autentiški ir pritaikyti konkretiam kontekstui. Mokymosi rezultatų nustatymas ir formulavimas paprastai turėtų prasidėti „nuo tuščio popieriaus lapo“ ir tapti pasikartojančiu veiksmų procesu, įtraukiančiu visus suinteresuotuosius subjektus / personalo narius.

Mokymosi rezultatų formulavimas néra neutrali veikla – ji reikalauja apsvarstyti numatytaus tikslus, suinteresuotujų subjektų interesus ir turimų alternatyvų įtaką.

- (g) Mokymosi rezultatai formuluojami skirtingiems tikslams. Nacionalinėje

kvalifikacijų sandaroje naudojami aprašai išsamumu ir specifiškumu labai skiriasi nuo tų, kurie naudojami nacionalinėse mokymo programose, kvalifikacijos standarte, programos apraše arba vertinimo standarte. Mokymosi rezultatai privalo „atitiktis tikslą“, o išsamumo ir apibendrinimo / specifiškumo lygis turi tai atspindėti.

- (h) Nors mokymosi rezultatu pagrindu parengtos sandaros, kvalifikacijų standartai ir profilių, mokymo programos ir vertinimo kriterijai parengti skirtiniems tikslams ir skiriasi išsamumu, jie turėtų būti susiję ir papildyti vieni kitus.
- (i) Mokymosi rezultatai formuluojami taip, kad atspindėtų skirtinus interesus. Nors kai kurie darbdaviai gali teikti pirmenybę apčiuopiamies rezultatams, taikomiems profesinėje aplinkoje, nacionalinė švietimo ministerija gali būti priversta teikti pirmenybę bendresniems mokymosi rezultatams, paruošiantiems besimokančiuosius plačiam darbo ir mokymosi galimybių bei iššūkių spektrui.
- (j) Mokymosi rezultatais grindžiami metodai turi skirtingą kilmę ir yra nulemti skirtingu idėjinį mokyklų. Galima pastebėti priešpriešą tarp bihevioristinės ir konstruktyvistinės idėjinės mokyklos („Cedefop“, 2016).
- (k) Jei kai kurios tradicijos pabrėžia, kad mokymosi rezultatai orientuoti į pasiekimus, baigtiniai, aiškiai apčiuopiami ir (objektyviai) išmatuojami, kitos akcentuoja poreikį, kad mokymosi rezultatai būtų orientuoti į procesą, atviri ir apribojantys pasiekimų išmatuojamumą.

Mokymosi rezultatų teiginių aktualumas besimokantiesiems ir kitiemis naudotojams priklauso nuo jų gebėjimo apibrėžti ir subalansuoti bendruosius gebėjimus su specifiniais ir profesiniais įgūdžiais bei universaliosiomis kompetencijomis.

- (l) Bendrujų dalykų, profesinių įgūdžių ir universalijų kompetencijų pusiausvyra dažnai turi būti randama kalbant su skirtiniams suinteresuotaisiais subjektais, išsiaiškinant jų įsitraukimą į mokymo procesą tikslus.
- (m) Mokymosi rezultatų taikymas prioritetams nustatyti nėra neutralus procesas, jis turi būti grįstas geromis techninėmis žiniomis apie metodo privalumus ir trūkumus.

- (n) Mokymosi rezultatai turi būti nustatyti ir suformuluoti taip, kad juos būtų galima pritaikyti ir interpretuoti individualiai ir vietoje. Mokymosi rezultatai turėtų palaikyti alternatyvius mokymosi būdus ir pasirinkimus, atspindinčius asmenų ir jų mokymosi konteksto skirtumus. Nors mokymosi rezultatai yra svarbus atskaitos taškas mokiniamams ir institucijoms, jais nesiekiamą visapusiškai prognozuoti ir kontroliuoti mokymosi proceso.
- (o) Pernelyg išsamūs ir įpareigojantys teiginiai gali pakenkti ir „supaprastinti“ mokymą bei vertinimą. Reikia suderinti kontroliavimą ir autonomiją.
- (p) Turime būti atsargūs laikydami mokymosi rezultatus informaciniais teiginiu, kuriuos galima pasirinkti ir derinti pagal savo norus. Tai gali privesti prie žinių, įgūdžių ir kompetencijų tarpusavio sąsajos ir priklausomybės ignoravimo bei sąlygų, kuriomis tokios žinios, įgūdžiai ir kompetencijos yra įgyjamos, nepaisymo.
- (q) Nors mokymosi rezultatų teiginiai formuluojami skirtiniais tikslais, turėtų būti ieškoma ryšio tarp mokymosi rezultatų, suformuluotų kvalifikacijų sandaroms, nacionalinėms ir kitoms mokymo programoms, kvalifikacijų standartams ir vertinimo specifikacijoms.
- (r) Nacionalinės kvalifikacijų sandaros, apibrėžiančios mokymosi rezultatų lygius, gali būti naudojamos kaip atskaitos taškai, padedantys nuosekliai interpretuoti ir pritaikyti (kalibrnuoti) mokymosi rezultatus.
- (s) Nacionalinės kvalifikacijų sandaros laikomos mokymosi rezultatų nustatymo ir formulavimo atskaitos tašku. Sandaros lygių aprašais siekiama nustatyti programos ar kvalifikacijos „gravitacijos centrą“, o ne per prievertą siekti, kad visi teiginiai atitiktų vieną konkretų NKS lygi ar aprašo sritį.

Nors taikantys mokymosi rezultatus laikosi požiūrio, kad yra tiesiogiai naudingi besimokančiam, mokymosi rezultatų metodas įprastai naudojamas kartu su mokymo metodais.

- (t) Mokymo specifikacijoje galima pateikti informaciją apie rezultatus.
- (u) Mokymosi rezultatais grindžiamų kvalifikacijų struktūra gali būti nustatoma pagal mokymo metodus (pavyzdžiu, trukmę, metodiką).
- (v) Vertinimo kriterijai gali būti nustatomi pagal mokymo metodus ir pagal mokymosi rezultatus.

## 9.2. NUSTATYMAS IR FORMULAVIMAS

Formuluojant mokymosi rezultatus yra svarbus paprastumas. Per daug išsamūs ir pernelyg sudėtingi teiginiai trukdo besimokantiesiems, mokytojams ir vertintojams rasti ryšį su teiginiu.

- (a) Mokymosi rezultatų nustatymas ir formulavimas turėtų būti laikomas pasikartojančiu veiksmu procesu, pradedant nuo bendrų tikslų nustatymo ir laipsniškai pereinant prie konkretių teiginių moduliams ir vertinimui. Pradėjus sudaryti konkretius teiginius bendri tikslai gali būti peržiūrėti ir pakeisti. Soulsby'is (2009) aprašo šį pasikartojančiu veiksmu procesą kaip atgalinį planavimo procesą (pradedant nuo plačių institucinių tikslų iki konkretių vertinimo kriterijų), kuris yra orientuotas į ateitį (mokymo, mokymosi ir vertinimo patirtis yra pasitelkiama platesniems instituciniams tikslams orientuoti ir perorientuoti).
- (b) Formuluodami mokymosi rezultatus kvalifikacijai / programai arba kvalifikacijos moduliu / kursui nukreipti atidžiai apsvarstykite naudojamų teiginių skaičių. Aprašant kursą ar modulį paprastai rekomenduojama apriboti teiginių skaičių.
- (c) Nustatant ir formuluojant mokymosi rezultatus visai kvalifikacijai arba programai paprastai rekomenduojama išlaikyti kuo mažesnį teiginių skaičių. Tikslas turėtų būti nustatyti bendrą programos apimtį ir profilį, bet ne įvardyti visas techninės smulkmenas.
- (d) Teiginių skaičiaus apribojimas leidžia besimokančiam lengviau rasti ryšį su mokymo siekiniais ir įsitraukimą į mokymąsi. Tai lengvina mokymo planavimą, mokymą ir, galiausiai, vertinimo procesą.
- (e) Formuluodami mokymosi rezultatų teiginius sutelkite dėmesį į besimokantį ir pradékite aktyvios veiklos veiksmažodžiu, po kurio eina papildinys ir teiginys, nurodantis mokymosi gylį / plotį, kurį turės pademonstruoti besimokantysis. Baikite įvardydami kontekstą (kuris gali būti susijęs su mokymu, darbu ar kitais svarbiais socialiniais veiksniu).
- (f) Apskritai kiekvienas mokymosi rezultatas neturėtų turėti daugiau nei vieno aktyvios veiklos veiksmažodžio. Tai iliustruoja 13 lentelę.

### 13 lentelė. | PAGRINDINĖ MOKYMO REZULTATŲ TEIGINIŲ STRUKTŪRA

PAGRINDINĖ MOKYMO REZULTATŲ TEIGINIŲ STRUKTŪRA TURI:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• būti skirta besimokantčiam;</li> <li>• turėti aktyvios veiklos veiksmažodžių, parodantų numanomą mokymosi objektą ir apimtį (gylį ir plotį);</li> <li>• parodyti numatomą mokymosi objektą ir apimtį (gylį ir plotį);</li> <li>• paaiškinti profesinį ir (arba) socialinį kvalifikacijos kontekstą.</li> </ul>			
PAVYZDŽIAI			
Mokinys...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• turi pateikti...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...raštu rizikos analizės rezultatus,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...leidžiančius kitiemis atliki tą procesą pakartojant rezultatus.</li> </ul>
Besimokantysis...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• turi atskirti...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... poveikį aplinkai,...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...kurį jai daro šaldymo sistemoje naudojamos šaldymo dujos.</li> </ul>

Šaltinis: „Cedefop“.

## 9.3. VERTIKALIOJI MOKYMO REZULTATŲ TEIGINIŲ DIMENSIJA

Mokymosi rezultatų teiginiuose turi būti pabrėžiamas mokymosi gylis ir sudėtingumas. Priimant sprendimus dėl mokymosi gilio reikia sutarti dėl jo lygio ir sudėtingumo nustatymo kriterijų. Galima taikyti tam tikras pagrindines taisykles.

- (a) Mokymosi rezultatų teiginiai, sudaryti iš aktyvios veiklos veiksmažodžio / objekto / konteksto, turi būti suformuluoti tiek pagal vertikalają, tiek pagal horizontalią dimensiją. Vertikalioji mokymosi rezultatų teiginių dimensija parodo mokymosi lygį ir sudėtingumą. Paprastai tai reikalauja laikytis numatomų mokymosi rezultatų ir pasiekimų hierarchijos (umanomos arba įvardytos). EKS hierarinis skirstymas iliustruojamas 14 lentelėje.

**14 lentelė. | VERTIKALIOSIOS MOKYMOΣI REZULTATUΣ DIMENSIJOS  
PAVYZDŽIAI – DIDĒJANTIS SAVARANKIŠKUMO  
IR ATSAKOMYBĖS SUDĒTINGUMAS (EKS APRAŠAI)**

	BESIMO-KANTYSIS	VEIKSMAS	OBJEKΤAS	KONTEKSTAS
<b>EKS 3 lygis</b>	Besimo-kantysis turi...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prisiimti atsakomybę už</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• užduočių atlikimą darbe ar moksle</li> </ul>	sprešdamas problemas, savo elgesiu prisitaikydamas prie esamų aplinkybių
<b>EKS 4 lygis</b>	Besimo-kantysis turi...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praktikuoti savikontrolę</li> <li>• vykdyti priežiūrą</li> <li>• prisiimti atsakomybę</li> <li>• vertinti ir gerinti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kasdienį kitų darbą</li> <li>• darbinę ar mokymosi veiklą</li> </ul>	vadovaudamas nuspėjamos, bet kintančios darbo ar mokymosi aplinkos gairėmis.
<b>EKS 5 lygis</b>	Besimo-kantysis turi...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vadovauti, prižiūréti, peržiūréti</li> <li>• tobulinti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• savo ir kitų našumą</li> </ul>	darbo arba mokymosi aplinkoje, kuriai būdingi nenuuspėjami pokyčiai.

Šaltinis: Europos Parlamentas, ES Taryba (2008).

- (b) Kaip pavaizduota 14 lentelėje, mokymosi rezultatų pagrindu sudarytose kvalifikacijų sandarose didžiausias dėmesys skiriamas ne (tradiciniams) lygių skirstymui, pagrįstam institucinėmis kategorijomis (ir iš anksto numatytomis institucinėmis hierarchijomis), o lygių skirstymui, remiantis numatytomis ir pageidaujamomis žiniomis, gebėjimais ir kompetencijomis. Tai reiškia, kad, pavyzdžiu, profesinė kvalifikacija iš esmės gali būti suteikiama visais lygiais, išskaitant EKS 8 lygi.

- (c) Mokymosi rezultatais grindžiami lygai gali būti taikomi kaip kriterijai, padedantys užtikrinti institucijų ir programų nuoseklumą. Ar, pavyzdžiu, skirtinį institucijų suteiktos bakalauro kvalifikacijos gali būti priskiriamos tam pačiam lygiui, ar ne?
- (d) EKS aprašai iliustruoja, kaip didėjantis sudėtingumo lygis gali būti išreištas per aktyvios veiklos veiksmažodžių sąveiką su objektu ir kontekstu. Kvalifikacijų sandaros aprašai formuluojami kaip apibendrinti teiginiai, kuriuos galima pritaikyti daugybei institucijų, kvalifikacijų ir programų. Nors tokis požiūris tinkamai platiems „lygių rėžiamams“ įvardytis, kitaip tikslais formuluojami mokymosi rezultatų teiginiai turi būti konkretesni.
- (e) Aktyvios veiklos veiksmažodžiai atlieka pagrindinį vaidmenį pabrėžiant ir įvardijant šią vertikaliąjį dimensiją, tačiau juos būtina sukonkretninti nurodant mokymosi objektą bei profesinį ir (arba) socialinį kontekstą, kuriame vyksta mokymasis ir kuriame bus naudojami jo rezultatai. Tie patys aktyvios veiklos veiksmažodžiai gali būti vartojami skirtinį EKS lygių mokymosi rezultatams (pvz., įvertinti savo darbo dokumentą (EKS 1 lygis) ir įvertinti teorinius bei mokslinius duomenis apie psichologiją (EKS 6 lygis), todėl svarbu atsižvelgti į objektą ir kontekstą.
- (f) Tikslieji mokymosi rezultatams formuluoti reikia vengti dviprasmių veiksmažodžių. 15 lentelėje esantys veiksmažodžiai vaizduoja dviprasmių ir mažiau dviprasmių veiksmažodžių skirtumus.

**15 lentelė. | DVIPRASMIŠKI IR TIKSLŪS VEIKSMAŽODŽIAI**

DVIPRASMIŠKAS	TIKSLUS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žinoti</li> <li>• Suprasti</li> <li>• Mégautis</li> <li>• Nustatyti</li> <li>• Vertinti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suvokti svarbą</li> <li>• Susipažinti su</li> <li>• Tikėti</li> <li>• Įsisąmoninti</li> <li>• Suvokti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atskirti tarp</li> <li>• Diferencijuoti</li> <li>• Surinkti</li> <li>• Pritaikyti</li> <li>• Identifikuoti</li> <li>• Spręsti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rašyti</li> <li>• Išvardyti</li> <li>• Sudaryti</li> <li>• Sugretinti</li> <li>• Palyginti</li> <li>• Išvardyti</li> </ul>

Šaltinis: „Cedefop“.

(g) Idėjinės mokyklos skirtinai supranta dviprasmius veiksmažodžius. „Konstruktivistinio“ požiūrio į mokymosi rezultatų nustatymą ir formulavimą atstovai (pavyzdžiu, Biggs ir Tang, 2007) akcentuoja, kad mokymosi rezultatai turi būti orientuoti į procesą ir atviri, o ne objektyviai išmatuojami ir apčiuopiami. 16 lentelėje parodytos praktinės dviprasmių veiksmažodžių taikymo pasekmės.

### 16 lentelė. | DVIPRASMYBĖS PROBLEMA

	BESIMO-KANTYSIS	VEIKSMAS	OBJEKTO	KONTEKSTAS
Didina dviprasmiškumą	Besimo-kantysis turėtų	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suprasti</li> <li>• įsisąmonint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• įrankius ir metodus</li> <li>• problemas, susijusias su įrankiais ir metodais,</li> </ul>	taikomus (-ais) CNC frezavime
Mažina dviprasmiškumą	Besimo-kantysis turėtų	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gebėti apibūdinti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pagrindinius principus,</li> </ul>	taikomus (-ais) CNC frezavime
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• gebėti spręsti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• problemas, susijusias su įrankiais ir metodais,</li> </ul>	

Šaltinis: Europos Parlamentas, ES Taryba (2008).

Dviprasmybės keliamos problemas taip pat pristatomos 17 lentelėje. Čia galime pastebėti pastangas pakeisti dviprasmius teiginius tikslėliais, nurodomi siekiniai, kuriais grindžiamas mokymas, mokymasis ir vertinimas.

### 17 lentelė. | MOKYMOSI REZULTATŲ PAVYZDŽIAI „PRIEŠ IR PO“

PLATŪS IR DVIPRASMIŠKI	TIESIOGINIAI IR PASIEKIAMI
Mokiniai susipažins su augalų ir gyvūnų rūšimis pietų Ontario krašte (kommentaras: neaiškus numatomas pasiekimo / žinių lygis)	identifikuoti ir apibūdinti 15 augalų ir gyvūnų rūšių, dažniausiai sutinkamų Karolinos miškų regione, atliekant tyrimą ir kuriant pažinimo vadovą.
Mokiniai vertins meno kūrinius (kommentaras: reikalinga išsamesnė informacija)	vertinti šiuolaikinius meno kūrinius pagal nustatytus kriterijus, ruošiant vertinimo studiją ir savarankiškai rašant esė.
Mokiniai bus mokomi įvairių sprendimų priėmimo modelių (kommentaras: orientuota į mokytoją, neaiškus numatomas žinių lygis)	taikyti tinkamus sprendimų priėmimo modelius versle ir rinkodaroe dalyvaujant grupiniame projekte.
Mokiniai supras socialinių mokslininkų etines atsakomybes (kommentaras: per platu, neaišku, kaip tai išmatuoti)	vertinti etines socialinių mokslų tyrimų pasekmes dalyvaujant diskusijoje klasėje ir savarankiškai rengiant ataskaitą.
Mokiniai mokysis apie mokslinių tyrimų pasiūlymus (kommentaras: dviprasmiška, neaiškus numatomas žinių lygis)	sukurti ir pristatyti mokslinio tyrimo pasiūlymą (apimančią tyrimo metodus ir literatūros apžvalgą) aktualia pradinio arba vidurinio ugdymo tema savarankiško pristatymo metu ir rengiant rašto darbą.

Šaltinis: Kenny, 2013.

(h) Geras būdas atskirti skirtinės veiksmažodžių kategorijas yra suvokti skirtumą tarp deklaratyvių žinių (žinoti „kā“) ir procedūriinių žinių (žinoti „kaip“). Deklaratyviosios žinios siejasi su teorijų ir faktų prisiminimu bei pateikimu.

Procedūrinėms žinioms reikia, kad faktai ir teorijos būtų panaudojamos vis sudėtingesnėse profesinėse ir socialinėse situacijose. 4 skyriuje aprašomas Vokietijos, Graikijos ir Norvegijos nacionalinių mokymo programų palyginimas iliustruoja to būtinybę ir pabrėžia svarbiausius skirtumus tarp žinių prisiminimo ir įgūdžių bei kompetencijų taikymo realiame gyvenime. Veiksmažodžiai turi nusakyti santykį tarp žinių ir įgūdžių, teorijos ir praktikos atliepdami vis didėjantį konteksto, kuriam priklauso besimokantysis, sudėtingumą.

**18 lentelė. | DEKLARATYVIEJI IR PROCEDŪRINIAI VEIKSMAŽODŽIAI**

DEKLARATYVIEJI VEIKSMAŽODŽIAI	PROCEDŪRINIAI / SANTYKĮ NUSAKANTYS VEIKSMAŽODŽIAI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kartoti</li> <li>• aprašyti</li> <li>• identifikuoti</li> <li>• įsiminti</li> <li>• prisimint</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reflektuoti</li> <li>• kelti hipotezę</li> <li>• spręsti nenumatytas problemas</li> <li>• generuoti naujas alternatyvas</li> </ul>

Šaltinis: „Cedefop“.

## 9.4. HORIZONTALIOJI MOKYMOSI RESULTATU TEIGINIŲ DIMENSIJA

Horizontalioji mokymosi rezultatų dimensija susijusi su numatomo mokymosi apimtimi ir pločiu ir pirmiausia apibrėžia mokymosi sričių ribas. Ar mes, pavyzdžiui, daugiausiai dėmesio skirsite teorinėms žinioms, ar ugdysite praktinius ar analitinius gebėjimus? Kokį profesinių sričių mokome? Ar didžiausią dėmesį skiriame atskiroms užduotims, o gal atsižvelgiame ir į platesnį šių užduočių kontekstą? Ar besimokantis plytų klojėjas turėtų išmokti tik tiek, kaip dėti plytą ant plotos, ar taip pat susipažinti su iššūkiais, kurių gali kilti bendradarbiaujant su kolegomis statybvietaje? Šie klausimai yra itin svarbūs nustatant mokymosi srities ribas.

- (a) Aktyvios veiklos veiksmažodžiai yra svarbūs apibūdinant horizontaliąjį dimensiją, tačiau juos reikia sukonkretinti nurodant mokymosi sritis, kurios bus įtrauktos į mokymosi procesą. Kartais šias sritis lemia taksonomijos, pavyzdžiui, Bloomo taksonomija, tačiau jos dažniausiai pritaikomos nacionaliniams ir instituciniams poreikiams. EKS grindžiamas kvalifikacijų sandarų diegimas jkvėpė beveik visose Europos šalyse patvirtinti nacionalines specifines mokymosi sritis.
- (b) Mokymosi rezultatai visuomet tiesiogiai ir netiesiogiai siejasi su mokymosi sritimi, nustato mokymosi ribas. Šios sritys ir jų ribos retai laikomos savaimė suprantamomis, o dažniau turi būti analitiškai ir empiriškai išaiškintos ir apibrėžtos. Bendrojo pobūdžio rekomendacijos, pavyzdžiui, siūlomos Bloomo taksonomijoje ir kvalifikacijų sandarose, yra svarbios nustatant mokymo sritis. Remiantis bendrojo pobūdžio Bloomo taksonomijos kategorijomis 19 lentelėje vaizduojama, kaip aktyvios veiklos veiksmažodžiai naudojami mokymosi sritims apibrėžti.

**19 lentelė. | MOKYMOJI SRITYS SU ŽINIŲ LYGIO IR DAŽNAI VARTOJAMU VEIKSMAŽODŽIŲ PAVYZDŽIAIS**

MOKYMOJI SRITYS	ŽINIŲ LYGIAI	DAŽNIAUSIAI VARTOJAMI VEIKSMAŽODŽIAI
Pažintinė (žinios) Ką mokiniai žinos?	Įsiminimas, supratimas, taikymas, analizavimas, vertinimas, kūrimas	Apibrėžti, identifikuoti, aprašyti, atskirti, paaiškinti, taikyti, analizuoti, nuspręsti, pagrįsti, rekomenduoti, įvertinti, kurti, projektuoti
Psichomotorinė (įgūdžiai) Ką mokiniai gebės?	Imitavimas, manipuliavimas, tikslumas, artikulavimas, asimiliavimas	Taikyti, organizuoti, statyti, kalibruoti, konstruoti, projektuoti, pristatyti, demonstruoti, rodyti, nagrinėti, taisyti, mėgdžioti, valdyti, bražyti, naudoti, atlkti
Emocinė (požiūriai, vertybės ar nuostatos) Ką mokinys vertina ar kas jam rūpi?	Priėmimas, reagavimas, vertinimas, organizavimas, charakterio formavimas	Klausti, kvestionuoti, demonstruoti, diskutuoti, ginčyti, vadovautis, pagrįsti, integruoti, praktikuoti, spręsti, užduoti klausimus, sintetinti

*Šaltinis:* Marzano ir Kendall (2007); Kennedy et al. (2006); Anderson et al. (2001); Bloom et al. (1956; 1964).

- (c) Nors žinių ir įgūdžių sritis (pažintinę ir psichomotorinę) galima rasti (tiesiogiai ir netiesiogiai) beveik visose nacionalinėse kvalifikacijų sandarose, pagal kurias sudaromos nacionalinės mokymo programos ir kvalifikacijos standartai, dėl trečiosios srities sutariama mažiau. Nors kai kuriose šalyse ši sritis taikoma beveik tiesiogiai, tačiau didžioji dalis šalių daugiausia dėmesio skiria asmeninėms ar socialinėms kompetencijoms, kurias laiko trečiąja mokymosi sritimi, ir pabrėžia savarankiškumą ir atsakomybę (mokslo ar darbo kontekste). Nenoras į mokymo programą įtraukti emocinę mokymosi sritį atspindi, kad ši sritis yra siejama su asmeninėmis nuostatomis ir vertybėmis, kurios iš dalies

priklauso privataus gyvenimo sričiai ir ne visada yra laikomos formaliojo mokymo ir mokymosi dalimi.

20 lentelėje parodytas Airijos kvalifikacijų sandaroje taikomas metodas sritims atskirti.

**20 lentelė. | AIRIJOS NACIONALINĖ KVALIFIKACIJŲ SANDARA**

NKS 5 LYGIS (EKS 4 LYGIS)	NKS 6 LYGIS (EKS 5 LYGIS)
Šio lygio mokymosi rezultatai apima platų įgūdžių rinkinį, kuriam reikalingos tam tikro lygio teorinės žinios. Besimokantieji gali dirbtį savarankiškai gaudami bendro pobūdžio nurodymus.	Šio lygo mokymosi rezultatai apima visapusj įgūdžių rinkinį, kuris gali būti būdingas tik tam tikrai profesijai ir (arba) yra bendrojo vadovaujamojo pobūdžio. Tam reikalingos gilios teorinės žinios. Modiliuose mokoma pažangiu profesinių / praktinių įgūdžių, leidžiančiu absolventams dirbtį savarankiškai ar rinktis mokslo aukštojoje mokslo ir švietimo įstaigoje.

*Šaltinis:* Airijos nacionalinė kvalifikacijų sandara; Airijos NKS lygių aprašai.

(d) Kvalifikacijų sandaros daro vis didesnę įtaką sričių apibrėžimui. 21 lentelėje parodytas Vokietijos kvalifikacijų sandaroje taikomas metodas sritims atskirti.

**21 lentelė. | HORIZONTALIOSIS DIMENSIJOS PAVYZDYS – VOKIETIJOS KVALIFIKACIJŲ SANDARA**

PROFESINĖS KOMPETENCIJOS		ASMENINĖS KOMPETENCIJOS	
Žinios	Gebėjimai	Socialinė kompetencija	Savarankiškumas

- (e) Kai kurių šalių kvalifikacijų sandarose naudojamos iš anksto apibrėžtos sritys tiesiogiai pagrindžia formuluojamus mokymosi rezultatus. Tai iliustruoja Belgijos-Flandrijos kvalifikacija, pateikta 22 lentelėje.

**22 lentelė. | HORIZONTALIOS DIMENSIJOS PAVYZDYS –  
FLANDRIJOS PROFESINĖMS KVALIFIKACIJOMS  
NAUDOJAMOS MOKYMOSI SRITYS**

Kognityviniai gebėjimai	Problemų sprendimo gebėjimai	Motoriniai gebėjimai	Kontekstas (išorinis ir veiklos)	Savarankiškumas	Atsakinėjimas
-------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------------	-----------------	---------------

Taip pat pateikiame dar vieną pavyzdį iš Airijos. Jame nacionaliniu mastu priimti mokymosi standartai skirstomi į lygius pagal tris numatomų mokymosi rezultatų rūšis ir aštuonis porūšius: žinias (gylį ir rūšį), praktinę patirtį ir gebėjimus (apimtį ir pasirenkamumą) ir kompetenciją (konteksta, svarba, mokymasis mokytis ir ižvalgas). Žinios, gebėjimai ir kompetencijos apibrėžiamos laikantis konstruktivizmo teorijos.

**23 lentelė. | PAGRINDINIAI NKS LYGIU APRAŠU ELEMENTAI AIRIJOJE**

LYGIO APRAŠO ELEMENTAI		
ŽINIOS	PRAKТИNÉ PATIRTIS IR GEBÉJIMAI	KOMPETENCIJA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• gylis</li> <li>• rūsis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apimtis</li> <li>• pasirenkamumas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kontekstas</li> <li>• svarba</li> <li>• mokymasis mokytis</li> <li>• ižvalgos</li> </ul>

Šaltinis: „Cedefop“, 2018.

Daugelis šalių, formuluodamos mokymosi rezultatus kvalifikacijoms ar moduliams, nenaudoja tokio iš anksto apibrėžtų sričių modelio. Kartais apibūdinami kaip „visapusiai“, šie aprašai kinta priklausomai nuo užduoties, nors dažnai galima rasti netiesioginių sąsajų su minėtomis sritimis (ypač žiniomis ir gebėjimais).

- (f) Dalis konsultacinių medžiagų ir mokslių tyrimų (pavyzdžiu, Biggs ir Tang, 2007; Soulsby, 2009) aiškiai perspėja nenaudoti iš anksto apibrėžtų sričių aprašant programas ir kursus, nes jas sunku taikyti ir atkartoti mokymo, mokymosi ir vertinimo metu. Pernelyg griežtas iš anksto nustatyti sričių taikymas gali sukurti dirbtinius skirtumus, kurie neegzistuoja realiame gyvenime. Tačiau, kaip parodė Vokietijos, Graikijos ir Norvegijos nacionalinių mokymo programų palyginimas, visuomet reikia nubrėžti ribas, o pagrindinis klausimas yra ar visi suinteresuotieji subjektai aiškiai supranta poveikį besimokančiam ir mokytojams.
- (g) Profesiniame mokyme ir švietime sritys dažnai nustatomos vadovaujant profesijų klasifikavimo sistemomis, pavyzdžiu, ISCO ir NACE. Tačiau stagi profesijos struktūros kaita gali sumažinti šių klasifikavimo sistemų svarbą. Terminijos priemonės, pavyzdžiu, ESCO ir „O\*Net“ (aprašomas 5 skyriuje) yra laikomos pagrindu, kuriuo vadovaujantis nustatomos išsamesnės ir tikslėnės sričių ribos.
- (h) Mokymosi sričių taikymas Vokietijos nacionalinėse mokymo programose itin svarbus ribų nustatymui. Nustatydami specialybų ir jų funkcijų ribas mokymosi sričių tarpusavio sąsaja ir derinimas padeda mokymo procese dalyvaujančiam besimokančiam, mokytojui ir instruktoriams susiorientuoti. 24 lentelė iliustruoja mokymosi sričių modelį ir kaip tame naudojami mokymosi rezultatai.

**24 lentelė. | MOKYMOJI SRIČIŲ TAIKYMAS VOKIETIJOS NACIONALINĖSE MOKYMO PROGRAMOSE**

<b>IV IR V DALYS – SU PROFESIJA SUSIJUSIOS PRELIMINARIOS PASTABOS IR MOKYMOJI SRITYS (TEIL V: LERNFELDER)</b>	
<b>MAŽMENINĖ PREKYBA</b>	<b>EL. KOMERCIJA</b>
7 mokymosi sritis – Prekių priėmimas, sandėliavimas ir papildymas	7 mokymosi sritis – internetinės rinkodaros priemonių įgyvendinimas ir vertinimas
Besimokantysis (turi)... aktyvios veiklos veiksmažodis (veiksma-žodžių sąrašas) (41) <ul style="list-style-type: none"> <li>• apžiūrėti pristatomas prekes ir pasirūpinti tinkamu jų sandėliavimu;</li> <li>• laiku nustatyti tiekėjo nusizengimus juos dokumentuoti ir imtis atitinkamų šalinimo priemonių;</li> <li>• bendrauti su tiekėjais siekiant priimti reikiamus sprendimus;</li> <li>• kontroliuoti prekes pagal kvitus ir įtraukti jas į apskaitą naudodamas informaciinių technologijų sistemomis;</li> <li>• sandėliuoti prekes pagal svarbius sandėliavimo principus, taikomus pardavimo vietoms ir (arba) sandėliams;</li> </ul>	Besimokantysis (turi)... aktyvios veiklos veiksmažodis (veiksmažodžių sąrašas) (42) <ul style="list-style-type: none"> <li>• planuoti internetinės rinkodaros strategiją, praktiškai įgyvendinti internetinės rinkodaros priemones ir įvertinti jų poveikį;</li> <li>• analizuoti tikslines grupes ir rinkodaros priemones, kurias šiuo metu įgyvendina įmonė;</li> <li>• atlikti pavestas internetinės rinkodaros užduotis atsižvelgiant į rinkodaros tikslus;</li> <li>• susipažinti su konkurentų rinkodaros priemonėmis ir palyginti jas su įmonės;</li> <li>• analizuoti klientų ir vartotojų elgesį internetinių pardavimų kanale vertinant duomenis, gautus iš analizės programų;</li> <li>• analizuoti tikslinės grupės elgesį ir požiūrį bei naudotis rinkos tyrimų rezultatais;</li> <li>• kelti internetinės rinkodaros tikslus ir nustatyti tikslinius siekius;</li> <li>• parinkti vartotojams internetinės rinkodaros priemones pagal tikslinę grupę ir produktą bei atsižvelgti į naujausias internetinės rinkodaros tendencijas;</li> <li>• palyginti skirtinį internetinės rinkodaros formų rizikas bei galimybes potencialiemis ir esamiems klientams;</li> </ul>

- analizuoti pagrindinius skaičius, skaičiuoti ir vertinti prekių atsargas bei kurti veiklos gerinimo galimybes;
- dirbant su pakuočėmis atsižvelgti į finansinius, teisinis ir ekologinius aspektus.
- kurti veiksmų planą, padésiantį įgyvendinti rinkodaros strategiją pagal biudžetą;
- formuluoti reklaminus pranešimus, kurie būtų tinkami tikslinei grupei (iskaitant ir pranešimus užsienio kalba) pritaikyti juos internetinėms rinkodaros priemonėms.

**Šaltinis:** Adaptuota iš [Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel: Rahmenlehrplan](#), Learning field 7, p.14 ir [Kaufmann im E-Commerce](#), Learning field 7, p.16.

## **9.5. MOKYMOJI REZULTATU NAUDOJIMAS MOKYMUISI IR VERTINIMUI**

Numatyti mokymosi rezultatai gali būti matomi tik faktiškai juos pasiekus (pasiekti mokymosi rezultatai), įvertinus ir (arba) parodant tai, kas išmokta.

(a) Formulujant programas ar kurso mokymosi rezultatus ir susijusias kvalifikacijas bei kvalifikacijos modulius reikia atsižvelgti į pastangas, kurių reikalaujama iš besimokančiojo (43). Mokymosi rezultatų teiginius galima lengvai (ir dažnai) perkrauti ir taip jie praras savo, kaip priemonių, stiprinančių mokymosi procesą, reikšmę.

(41) Šios skilties informacija pateikiama palyginus 7 mokymosi srities mokymosi rezultatų teiginius ([Kaufmann im E-Commerce](#), Learning field 7, 16 psl.).

(42) Šios skilties informacija pateikiama palyginus 7 mokymosi srities mokymosi rezultatų teiginius ([Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel: Rahmenlehrplan](#), Learning field 7, 14 psl.).

(43) Formaliajam mokymui (klasėje) skirtas mokymosi laikas yra ribotas ir nurodytas. Tai turi atsiispindėti mokymosi rezultatų teiginiuose. Jei kvalifikacijai įgyti pripažystamas neformalusis ir savaiminis mokymasis, šis laiko apribojimas / reikalavimas yra mažiau reikšmingas. Terminas „salyginis laikas“ gali būti vartojamas norint nurodyti abstrakčią reikalingą pastangų apimtį, tačiau kartu reikia pripažinti, kad besimokantieji mokosi skirtiniais būdais ir skirtingu greičiu.

- (b) Atsižvelgiant į tai, kad mokymosi rezultatai yra neformaliojo ir savaininio mokymosi apibendrinamojo vertinimo ir (vis dažniau) pripažinimo atskaitos taškas, daugiausia dėmesio turėtų būti skiriama individualiems pasiekimams, o ne mokytojo taikomiems metodams ir principams.
- (c) Nuosekliam mokymosi rezultatų taikymui būtina nuolat palaikyti numatyti ir realių rezultatų ryšį, siekiant pagerinti nustatytus lūkesčius (numatomus mokymosi rezultatus) atsižvelgiant į faktiškai pasiekus rezultatus.
- (d) I mokymosi rezultatų formulavimą ir peržiūrą svarbu įtraukti visus susijusius suinteresuotuosius subjektus, mokytojus ir instruktorius, taip pat atitinkamus išorės suinteresuotuosius subjektus. Mokymosi rezultatai turi būti „gyvas organizmas“, kuris yra nuolat peržiūrimas ir tobulinamas.

### 9.5.1. MOKYMO REZULTATŲ SUDERINIMAS SU MOKYMU IR MOKYMUSI

Mokymosi rezultatų taikymas priklauso nuo mokymosi rezultatų teiginių sederinimo su mokymu ir mokymusi. Šie teiginiai turėtų padėti mokytojams nustatyti ir derinti mokymo metodus.

- (a) Mokytojai turėtų dalyvauti nustant ir formuluojant mokymosi rezultatus bei teikti rekomendacijos dėl jų tikslumo / atvirumo. Norint pasiekti rezultatus reikalingas lankstus požiūris į mokymą, taip pat mokytojų profesinis savarankiškumas. Glaudus įvairių srčių mokytojų bendradarbiavimas gali teigiamai prisdėti prie lankstaus mokymosi pobūdžio, o mokytojai turi būti pasiruošę tokiemis kultūriniamis pokyčiams.
- (b) Biggs (2003) teigimu mokytojo darbas yra sukurti mokymosi veiklas palaikančią mokymosi aplinką, tinkamą norimiems mokymosi rezultatams pasiekti. Svarbiausia yra tai, kad visos mokymo ir mokymosi sistemos sudedamosios dalys – mokymo programos ir numatomu mokymosi rezultatai, taikomi mokymo metodai, mokymosi ištekliai, vertinimo užduotys ir mokymosi vertinimo kriterijai – dera tarpusavyje ir padeda pasiekti numatyti mokymosi rezultatų.
- (c) Mokymosi rezultatų sederinimas su mokymu ir mokymusi reiškia, kad abstrakčios mokymosi rezultatų idėjos sujungiamos su tuo, ką mokytojai iš tikrujų daro, kad padėtu mokiniams mokyti, ir su tuo, ką daro išmokti norintys mokiniai. Laikydami rezultatų metodo mokytojai turėtų kelti ir atsakyti į šiuos klausimus:

- (I) ko ketinu mokinius mokyti (kokiu mokymosi rezultatų turėtų pasiekti mokiniai)?
- (ii) kokie mokymo metodai ir mokymo programos struktūra gali būti naudojama norint paskatinti mokinius elgtis taip, kad jie pasiektų šiu rezultatus?
- (iii) kokios vertinimo užduotys ir kriterijai praneš, kad mokiniai pasiekė norim rezultatus?
- (iv) kaip galima suderinti formuojamajį ir apibendrinamajį vertinimą, kad jie palaikytų mokymosi procesą ir leistų išsiaiškinti, ar rezultatai buvo pasiekti?
- (d) Biggsas (2003) įvardija šiuos pagrindinius sederinimo veiksnius: numatomu mokymosi rezultatų nustatymas; mokymo / mokymosi veiklų, galinčių paskatinti, padėti ir padrašinti mokinius siekti numatyti mokymosi rezultatus, pasirinkimas; mokinii įtraukimas į mokymosi veiklas; vertinimas, ko mokiniai išmoko, taikant metodus, leidžiančius mokiniams pademonstruoti mokymąsi, kurio iš jų tikimasi, o formuoja jo vertinimo atveju – grįztamojo ryšio, siekiant padėti mokiniams tobulinti mokymąsi, naudojimas. Tada svarbu įvertinti, kaip gerai mokiniai pasiekė mokymosi tikslus ir skirti pažymius ir (arba) suteikti kvalifikaciją.
- (e) Mokymosi rezultatų įgyvendinimas priklauso nuo aiškių sąsajos tarp mokymosi rezultatų teiginių ir mokymosi bei mokymo proceso. Norint tai pasiekti reikia, kad mokymosi rezultatų teiginiai, suformuluoti skirtingais tikslais (kvalifikacijų standartai, programų aprašai ir mokymo programos), būtų tarpusavyje susiję ir neveiktu kaip atskiri elementai.

### 9.5.2. MOKYMO REZULTATAI IR VERTINIMAS

Mokymosi rezultatų taikymas taip pat priklauso nuo jų teiginių sederinimo su vertinimu. Ramsdenas (1992) teigia, kad mokiniams „vertinimas yra ugdymo turinys“. Tai reiškia, kad mokiniai išmoks tai, kas jų manymu bus vertinama, ir nebūtinai pasieks tų mokymosi rezultatų, kurie nustatyti programoje. Biggsas (2003) siūlo pasitelkti gudrybę – užtikrinti, kad vertinimo užduotys atspindėtų mokymosi rezultatus. 25 lentelėje parodyta, kaip šis mokymo / mokymosi ir vertinimo sederinimas gali būti suprastas.

**25 lentelė. | MOKYMO / MOKYMO IR VERTINIMO SUDEGINIMAS SU NUMATOMAIS MOKYMO REZULTATAIS**

MOKYMAS / MOKYMASIS	NUMATYTI MOKYMO REZULTATAI	VERTINIMO UŽDUOTYS
→	Jtraukiami veiksmažodžiai, kuriuos mokiniai turi priimti kaip tinkamus kontekstui.	←
Planuojamas taip, kad būtų kuriami arba išgaunami norimi veiksmažodžiai didelėse klasėse, mažose klasėse, grupėse ar individualioje veikloje. Tokios veiklos gali vykti:	Patys geriausi rezultatai, kurių pagrįstai galima tikėtis, yra sudaryti vartojant tokius veiksmažodžius, kaip kelti hipotezę, reflektuoti, taikyti, susieti su principais ir t.t.	Užduočių formatas leidžia išgauti ir taikyti pagrindinius veiksmažodžius atitinkamame kontekste.
• vadovaujant mokytojui;	Labai geri rezultatai sudaryti iš tokų frazių: spręsti tikėtinias problemas, paaiškinti sudėtingas idėjas, pritaikyti profesinėje praktikoje.	Aiškiai išdėstyti kriterijai, leidžiantys spręsti apie mokinio darbą.
dirbant su bendramoksliais;	Teigiami rezultatai sudaryti iš tokų frazių: spręsti pagrindines problemas, paaiškinti pagrindines idėjas, naudoti standartines procedūras.	
mokantis pačiam.	Mažiausiai priimtiniai mokymosi rezultatai ir jų taikymas; néra pageidau-tini, tačiau patenkinami dedant daug pastangų.	←

Šaltinis: Biggs ir Tang, 2007.

- (a) Mokymosi rezultatų teiginių klasifikavimas į sritis yra itin svarbus vertinimui (9.4 dalis). Besimokančiam ir vertintojui svarbu nustatyti aiškias ribas. Jos susijusios su prioritetu nustatymu.
- (b) Mokymosi rezultatų teiginiai naudojami kaip vertinimo atskaitos taškas (kriterijai). Vertinimo ir pripažinimo pagal kriterijus patirtys rodo, kad svarbu atskirti turinį ir konstrukto tinkamumą. Jei turinio tinkamumas padeda įvertinti tam tikrą reiškinį (pavyzdžiu, užduotis ar gebėjimus), kurį galima stebeti tiesiogiai ir vienareikšmiškai, konstrukto tinkamumas leidžia išmatuoti pasiekimus netiesiogiai, palyginant juos su teoriniu atskaitos tašku. Formuluojant mokymosi rezultatus vertinimui reikia atsižvelgti į šį skirtumą. Nekreipiant į jų dėmesio galima labiau koncentruotis į lengvas užduotis ir pastebimus gebėjimus bei aplieisti kompleksiškesnes (ir kartais svarbesnes) pagrindines kompetencijas (kaip aptariama 5 skyriuje).
- (c) Besimokantieji pasieka numatytaus mokymosi rezultatus skirtingais lygiais. Nedidelė jų dalis atitinka tik minimaliai priimtinus standartus, kiti patenka į vidurį, o trečioji grupė įvertinama puikiai. Šie pasiekimų lygiai, suformuluoti atsižvelgiant į vertinimo specifikacijas, gali būti paaiškinti mokymosi rezultatų teiginiuose.
- (d) Dažnai sakoma, kad mokymosi rezultatai turi būti suformuluoti kaip ribiniai teiginiai, t. y. (minimalūs) reikalavimai, kuriuos turi atitikti besimokantysis. Ribiniai mokymosi rezultatų teiginiai neužkerta kelio besimokantiesiems peržengti šias ribas – jie nukreipia mokymosi procesą į neapribodami. Būtent su tuo siejama ir kritika, kad mokymosi rezultatų formulavimas kliudo besimokantiesiems viršyti nustatytus minimalius lūkesčius. 26 lentelėje pavaizduota, kaip aprašyti skirtingus meistriškumo / pasiekimų lygius išvengiant šio apribojimo.

**26 lentelė. | PASIEKIMŲ LYGIAI VERTINIMO KRITERIJUOSE –  
SUOMIJOΣ PROFESINĖ KVALIFIKACIJA (PADAVĖJAS)**

MOKYMOSI REZULTATAI	VERTINIMO KRITERIJAI
MOKINYS ARBA KANDIDATAS	MOKINYS ARBA KANDIDATAS
Aptarnauja klientus atsižvelgdamas į įmonės verslo idėją arba įmonės veiklos nurodymus.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Puikiai): pastebi kliento atvykimą ir mandagiai ji aptarnauja savo iniciatyva kaip įmonės atstovas.</li> <li>2. (Gerai): pastebi kliento atvykimą ir laikydamasis nurodymų mandagiai aptarnauja kaip įmonės atstovas.</li> <li>3. (Patenkinamai): pastebi kliento atvykimą ir mandagiai ji aptarnauja kaip įmonės atstovas, tačiau mokinii retkarčiais reikalinga pagalba.</li> </ol>
2. Užtikrina klientų pasitenkinimą	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Puikiai): aktyviai klausinėja apie paslaugas ar produktus, padékoja klientui ir teikia grįžtamajį ryšį savo vadovams.</li> <li>2. (Gerai): priima kliento pastebėjimus apie paslaugas ir produktus, padékoja klientui ir teikia grįžtamajį ryšį savo vadovams.</li> <li>3. (Patenkinamai): priima kliento pastebėjimus apie paslaugas ir produktus, padékoja klientui.</li> </ol>

Šaltinis: Finnish National Board of Education, 2011, 24 psl.

- (e) Vertinimo kriterijai paprastai yra labiau konkretūs nei numatyti kvalifikacijos ir (net) modulio mokymosi rezultatai. Tai pavaizduota 5 intarpe, kuriami parodyta, kaip siejasi vertinimo kriterijai ir metodai.

**6 pavyzdys. | VERTINIMO KRITERIJAI IR METODAI**

Nuo 1 500 iki 2 000 žodžių rašinys nurodyta tema bus parengtas kompiuteriu. Rašinio turinys atitiks pavadinimą, bus parašytas aiškiai ir struktūriškai bei naudojantis papildomais šaltiniais ir ižvalgomis. Mokinys gebės paaiškinti, kaip rašinyje atsiškleidžia šie bruožai ir kaip jie prisideda prie rašinio įtaigumo:

- gramatika ir rašyba bus tikslai;
- bus pateiktos nuorodos bent į septynias atitinkamas knygas / leidinius;
- šaltiniai bus teisingai nurodyti rekomenduojamu būdu;
- bus keletas idėjų analizės atvejų;
- bent jau santraukoje ir išvadose bus pademonstruota tam tikra idėjų sintezė;
- rašinys bus tinkamos struktūros – su įvadu, vystymu ir išvadomis;
- per pristatymą žodžiu remdamasis rašiniu mokinys aptars ir pademonstruos jo bruožus, kurie daro rašinį įtaigų.

Šaltinis: Moon, 2002, p. 89-90; Europos Komisija, 2011, p. 27

- (f) Dažniausiai teigiamą, kad mokymosi rezultatai turi būti išmatuojami ir kad besimokantysis turi sugebėti aiškiai parodyti pasiekštą mokymosi lygi. Kaip parodyta 6 intarpe, šis išmatuojamumo reikalavimas turėtų būti vertinamas atsargiai.

**7 pavyzdys. | IŠMATUOJAMUMO SUNKUMAI**

Galima teigti, kad besimokantysis turėjo pasiekti mokymosi rezultatus, kurie padėtų jam susidoroti su konkrečiomis nenumatytomis situacijomis. Tačiau kaip galima išlikti objektyviais vertinant šias kompetencijas, kai mokymosi proceso metu nenumatyta situacija gali būti tik imituojama? Jei asmuo turi gebeti reaguoti į nenumatyta atvejį pasitikėdamas savimi ir savarankiškai, kaip tai galima išmatuoti? Kai kurias žinias, gebėjimus ir kompetencijas sunku suformuluoti kaip išmatuojamus mokymosi rezultatus, ypač tokiais atvejais, kai žinios ir gebėjimai yra labai abstraktūs ir priklauso nuo konteksto.

Šaltinis: Europos Komisija, 2011, p. 14.

- (g) Ryšys tarp mokymosi rezultatų teiginių ir vertinimo pabrėžia patikimumo ir pagrįstumo priešpriešą:
- (i) siekiant užtikrinti patikimumą tie patys vertinimo rezultatai turi būti pasiekti nepriklausomai nuo vertinimo laiko ir vietas;
  - (ii) siekiant užtikrinti pagrįstumą reikia užtikrinti, kad (jvairios) individualios mokymosi patirties esmė yra užfiksuota ir susijusi su vertinimo kriterijais.
- (h) Formuluojant vertinimo kriterijus reikia rasti pusiausvyrą tarp „uždarų“ ir „atvirų“ teiginių; pernelyg griežti ir siauri vertinimo kriterijai gali „supaprastinti“ vertinimo procesą, nepaisyti besimokančiojo patirties.
- (i) Vertinimo kriterijuose turi būti atsižvelgiama į etikos ribas, pavyzdžiu, ar vertinti asmeninius bruožus, kurie gali būti laikomi „asmeniškais“. Ši sritis vis glaudžiau siejama didėjančia universalijų įgūdžių ir kompetencijų svarba bei dažnai yra susijusi su besimokančiojo asmeninėmis savybėmis.
- (j) Formuojamasis vertinimas gali tapti tiltu tarp mokymo ir mokymosi pakopos bei apibendrinamojo vertinimo. Formuojamasis vertinimas skatina refleksiją (tieka besimokančiojo, tiek mokytojo) apie numanomus mokymosi rezultatus, kuri tampa itin svarbia priemone, tiesiogiai stiprinančia mokymosi procesą. Kai naudojama formuojamam vertinimui, refleksija (tieka besimokančiojo, tiek mokytojo) galimai padeda išvengti siauro arba „susiaurinančio“ rezultatų interpretavimo.
- (b) Formuluojant mokymosi rezultatus reikia rasti pusiausvyrą tarp iš dalies prieštarinę reikalavimų.
- (c) Jei mokymosi rezultatai yra per daug abstraktūs ar platūs, jie turi būti susiaurinti išsamesnėse mokyklos mokymo programose arba vertinimo standartuose.
- (d) Jei mokymosi rezultatai yra pernelyg konkrečiai, formaliojo švietimo ir mokymo sistemai nepriklausantiems asmenims gali būti sudėtinga juos gerai suprasti.
- (a) Jei kvalifikacijų aprašai yra pernelyg konkretūs (ypač jei jie yra laikomi privalomais), tai gali užkirsti kelią tobulėjimui ir naujovėms, nes aprašus reikėtų pernelyg dažnai atnaujinti.

Apibendrinant galima teigti, kad „mokymosi rezultatu taikymas gali padėti sutelkti dėmesį į mokymo, vertinimo, pripažinimo ir atestavimo tikslus. Mokymosi rezultatai yra kalba, kuri leidžia skirtiniams (kokybės užtikrinimu) suinteresotiems subjektams bendrauti ir koordinuoti veiklas.“

## 9.6. SANTRUKA

Atsižvelgiant į Europos Komisijos išvadas ir rekomendacijas (2011, 42–43 psl.) toliau pateikiama apibendrinta šio vadovo minčių santrauka:

- (a) mokymosi rezultatai visada formuluojami konkrečiais tikslais ir taikomi tam tikrame nacionaliniame, instituciniame ir (arba) disciplininiame kontekste. Jie turi būti tinkami tikslui pasiekti, todėl universalaus viskam tinkamo sprendimo pasiūlyti neįmanoma; taikomi mokymosi rezultatai turi užtikrinti pusiausvyrą tarp griežtumo ir lankstumo. Suformuluoti mokymosi rezultatai turi užtikrinti lankstų požiūrį į mokymąsi ir kvalifikaciją, ypač jei reikia skatinti mokymąsi visą gyvenimą (ir (arba) individualiems poreikiams pritaikytą švietimą ir mokymą).

# IŠTEKLIAI IR ŠALTINIAI, KURIAIS GRINDŽIAMAS MOKYMOΣ REZULTATŲ NUSTATYMAS FORMULAVIMAS IR TAIKYMAS

Šioje vadovo dalyje pateikiamos nuorodos į esamą nacionalinę ar institucinę medžiagą apie mokymosi rezultatus bei konsultacinię medžiagą ir mokslinius tyrimus. Numatoma, kad šis skyrius bus nuolat peržiūrimas ir atnaujinamas bei padės politikos formuotojams, specialistams ir mokslininkams.

## 10 SKYRIUS | Literatūros paieška ir duomenų bazės kūrimas

### LITERATŪROS PAIEŠKA IR DUOMENŲ BAZĖS KŪRIMAS

Nuo 2019 m. rugsėjo „Cedefop“ nuolat siekia atnaujinti Mokymosi rezultatų nustatymo ir formulavimo Europos vadovą. Remiantis darbu, kuris buvo atliktas rengiant pirmajį šio vadovo leidimą, buvo atlikta išsami literatūros paieška, apimanti įvairias sritis, kurioms yra svarbūs mokymosi rezultatai. Taip rasta ir surinkta informacija saugoma internetinėje duomenų bazėje ir sudaro neatsiejamą mokymosi rezultatų projekto dalį. Šią duomenų bazę reikia reguliarai atnaujinti / papildyti, pirmiausia atsižvelgiant į šalių ir regionų, kurie dalyvavo atliekant šį darbą, įžvalgas. Šiuo metu ir kol nenurodyta kitaip, medžiaga yra tvarkoma ir skirstoma į:

- (a) mokymosi rezultatų naudojimo tikslą;
  - (i) kvalifikacijų sandaras;
  - (ii) standartus;
  - (iii) mokymo programas;
  - (iv) vertinimą;
  - (v) mokymą ir instruktavimą;
  - (vi) reglamentus;

- (b) šaltinio rūšį (publikacijos, žurnalai, straipsniai, gerųjų praktikų pavyzdžiai);
- (c) švietimo lygį ir (arba) ekonominį sektorių;
- (d) šalį / regioną / sektorių.

Šiuo metu „Cedefop“ peržiūri / analizuoja surinktą medžiagą siekdamas geriau suprasti, kokios sritys jau buvo moksliskai išnagrinėtos. Pastebėjome tam tikras pasikartojančias tendencijas, todėl kyla poreikis dar kartą ištirti tam tikras sritis. Nuo 2015 m. „Cedefop“ organizuoja įvairius mokymosi politikos renginius, siekdamas užtikrinti nenutrukstamą dalijimosi žiniomis ir mokymosi procesą bei suteikti galimybę bendradarbiauti europiniu lygiu dėl mokymosi rezultatų taikymo, susipažinti su bendrais iššūkiais ir jų sprendimo būdais.

Šis Europos vadovo leidimas buvo parengtas glaudžiai bendradarbiaujant su kolegomis ir suinteresuotaisiais asmenimis Europoje ir už jos ribų. UNESCO remiamas darbas prie Pasaulinių referencinių lygių (angl. World reference levels, WRL) įrankio (45) labai padėjo parengti šį vadovą. Susitelkdamas į tai, kaip mokymosi rezultatai gali padėti geriau suprasti įgūdžius ir kvalifikacijas tarpvalstybiniu lygiu, WRL įrankis reikšmingai prisidėjo prie mūsų darbo.

8 pavzdys. | WRL įrankis

- WRL įrankyje pateikiama 11 veiksnių, kurie dažniausiai naudojami kvalifikacijų, darbų ir kt. sisteminimui ir vertinimui, sukuriant WRL terminų aprašus.
- Kiekvienas veiksnyς yra aprašomas 8 pakopomis, o naudotojų prašoma pagal juos nuspresti, kuri pakopa geriausiai atitinka jų kvalifikacijos / išsilavinimo, profesijos / pareigu reikalavimus bei rezultatus arba sandaros lygi.
- Pasitelkiant naudotojų atsakymus sukuriamas grafinis profilis.
- Naudotojų taip pat prašoma įvesti duomenis, kuriais grindžiant pasirenkama pakopa, o jais remiantis sukuriama išsamesnė ataskaita. Šio proceso metu naudotojai gali kontroliuoti vertinimo seką bei keisti savo atsakymus ir pasirinkimus.

(44) Informacijos apie 2015 m., 2016 m., 2018 m. ir 2022 m. renginius ieškokite jų tinklalapiuose.

(45) WRLskaitmeninis įrankis padeda galutiniams naudotojams paversti bet kokią rezultatais grindžiamą specifikaciją (kvalifikacijos ar kito išsilavinimo, profesijos reikalavimų, pareiginių nuostatų ar sandaros lygio) į tarptautinį mastu pripažistamo formato aprašą, kuriuo remiantis galima priimti sprendimą ar vesti diskusijas dėl kvalifikacijos pripažinimo ar tolesnio mokymosi. Daugiau informacijos ieškokite [Pasaulinių referencinių lygių](#) lankstinuke.

# MOKYMOJI REZULTATŲ ŠALTINIAI

27 lentelė. | KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS, SUSIJUSIOS SU MOKYMOJI  
REZULTATŲ FORMULAVIMU, NUSTATYMU IR NAUDΟJIMU, APŽVALGA

## ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS

MOKYMOJI KONTEKS-TAS	DOKUMENTĄ PAREN-GUSIOS INSTITUCIJOS (AUŠKSTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>AUSTRIJA</b>		
Profesinis mokymas	Švietimo, mokslo ir mokslinių tyrimų federalinė ministerija (ankstesnis pavadinimas Švietimo, meno ir kultūros federalinė ministerija)	(2011) Broschüre Bildungsstandards: Soziale und personale kompetenzen, 9.-13. Schulstufe [Lankstinukas apie švietimo standartus – socialinės ir asmeninės kompetencijos, 9–13 klasė]. <a href="https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschueren/BBS-Bildungsstandards-Broschueren-Soziale-und-Personale-Kompetenzen.pdf">https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschueren/BBS-Bildungsstandards-Broschueren-Soziale-und-Personale-Kompetenzen.pdf</a>
	Švietimo, mokslo ir mokslinių tyrimų federalinė ministerija (pavadinimas leidinio sudarymo metu Švietimo ir moterų federalinė ministerija)	(2015) Bildungsstandards in der Berufsbildung: Projecthandbuch [Profesinio mokymo standartai – projekto vadovas] <a href="https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-15.10.2015.pdf">https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-15.10.2015.pdf</a>
Aukštasis mokslas	Technologijų universitetas, Viena	(2018) Leitfaden zur Studienplan-Erstellung für Bachelor- und Masterstudien [Bakalauro ir magistro mokymo programų sudarymo gairės]. <a href="https://www.tuwien.at/index.php?elID=dms&amp;s=4&amp;path=Satzung/Studienplan-Erstellung%2520Leitfaden.pdf">https://www.tuwien.at/index.php?elID=dms&amp;s=4&amp;path=Satzung/Studienplan-Erstellung%2520Leitfaden.pdf</a> Teaching Support Centre – Individual Consultation [Mokymų centras individualioms konsultacijoms]: <a href="https://tsc.tuwien.ac.at/beratung-und-training/beratung-zu-lernergebnisorientierung/">https://tsc.tuwien.ac.at/beratung-und-training/beratung-zu-lernergebnisorientierung/</a>

Švietimo, mokslo ir mokslinių tyrimų federalinė ministerija (ankstesnis pavadinimas Švietimo, meno ir kultūros federalinė ministerija)	(2011) Broschüre Bildungsstandards: Soziale und personale kompetenzen, 9.-13. Schulstufe [Lankstinukas apie švietimo standartus – socialinės ir asmeninės kompetencijos, 9–13 klasė]. <a href="https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschueren/BBS-Bildungsstandards-Broschueren-Soziale-und-Personale-Kompetenzen.pdf">https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschueren/BBS-Bildungsstandards-Broschueren-Soziale-und-Personale-Kompetenzen.pdf</a>
--	--

MOKYMOJI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMO VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO- KANČIJŲ GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPAŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGI APRAŠAMS
		X				tiesioginė nuoroda
			X	X		
		X				
X		X	X			

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>AUSTRIJA</b>		
Suaugusiuju švietimas	Švietimo, mokslo ir mokslinių tyrimų federalinė ministerija	(2012) Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung: Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung [Mokymosi rezultatų orientavimas suaugusiuju švietimo srityje – mokymosi rezultatais grindžiamų mokymo programų rengimo gairės]. <a href="https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Lernergebnisorientierung_Leitfaden_web.pdf">https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Lernergebnisorientierung_Leitfaden_web.pdf</a>
<b>BELGIJA / FLANDRIJA</b>		
Aukštasis mokslas	Flandrijos švietimo ir mokymo ministrėja, Aukštojo mokslo, suaugusiuju švietimo, kvalifikacijų ir studijų paramos agentūra	(2012) De Vlaamse kwalificatiestructuur: ontwikkelend, goedgekeurd, geïmplementeerd [Sudaryta, patvirtinta ir igyvendinta Flandrijos kvalifikacijų struktūra]. <a href="https://vlaamsekwalificatiestructuur.be/wat-is-vks/meer-info-en-downloads/files/Brochure-Developed_Approved Implemented-(En)-12-2012.pdf">https://vlaamsekwalificatiestructuur.be/wat-is-vks/meer-info-en-downloads/files/Brochure-Developed_Approved Implemented-(En)-12-2012.pdf</a>
	Nederlandų ir Flandrijos akreditavimo organizacija, NVAO	(2016) Assessment and demonstration of achieved learning outcomes: recommendations and good practices [Pasielkė mokymosi rezultatų vertinimas ir demonstravimas – rekomendacijos ir gerosios praktikos] <a href="http://impea.eu/wp-content/uploads/2020/12/Report-Achieved-Learning-Outcomes-Recommendations-and-Good-Practices-2016.pdf">http://impea.eu/wp-content/uploads/2020/12/Report-Achieved-Learning-Outcomes-Recommendations-and-Good-Practices-2016.pdf</a>
	Odisee koledžas (susijungus Hogeschool-Universiteit Brussel ir Katholieke Hogeschool Sint-Lieven)	ECTS » competence profiles/programme-specific learning outcomes academic year 2016-17: bachelor of nursing 4 years HDE (professional bachelor) [ECTS kompetencijų profilių / programų mokymosi rezultatai, 2016–2017 mokslo metų slaugos 4 metų profesinio bakalauro programa]. <a href="https://webapps.odisee.be/ECTSCompetenties/Competentieprofiel.aspx?taal=E&amp;OPLID=445&amp;ACJ=2016">https://webapps.odisee.be/ECTSCompetenties/Competentieprofiel.aspx?taal=E&amp;OPLID=445&amp;ACJ=2016</a>

MOKYMOSI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFIKACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRINIMAS / AKREDITAVIMAS	BESIMOKANČIŲJŲ GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPĀŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRĀSAMS
X		X	X			X
X						X
			X			X
X		X				
X	X	X	X	X		X
X		X				

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOŠI KONTEKS- TAS	DOKUMENTA PAREN- GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>BULGARIJA</b>		
Profesinis mokymas	Nacionalinė profesinio mokymo agentūra	(2015) Методически указания за разработване на държавни образователни изисквания за придобиване на квалификация по професии (утвърдени от УС на НАПОО с протокол № 01/18.02.2015 г.) [Nacionalinių švietimo reikalavimų profesinėms kvalifikacijoms igyti sudarymo metodologija (patvirtinta NAVET vykdomosios valdybos protokolu Nr. 01/18.02.2015)]. <a href="http://www.navet.government.bg/bg/media/Metodicheskie_ukazaniya_DOI_07_04_2015.pdf">http://www.navet.government.bg/bg/media/Metodicheskie_ukazaniya_DOI_07_04_2015.pdf</a>
Aukštasis mokslas	Nacionalinė vertinimo ir akreditavimo agentūra	(2016) Criteria system for programme accreditation of professional fields and majors from the regulated professions [Profesinių programų ir pagrindinių reglamentuotų profesijų programų akreditavimo kriterijų sistema] <a href="https://www.neaa.govment.bg/images/Criteria_EN/Kriterii_PN_SR_PEN.pdf">https://www.neaa.govment.bg/images/Criteria_EN/Kriterii_PN_SR_PEN.pdf</a>
<b>KROATIJA</b>		
Profesinis mokymas	Darbo, pensijų sistemos, šeimos ir socialinės politikos ministerijaokymo agentūra	Smjernice za izradu standard zanimanja [Profesinių standartų rengimo gairės]. <a href="http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Smjernice%20za%20izradu%20standarda%20zanimanja.pdf">http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Smjernice%20za%20izradu%20standarda%20zanimanja.pdf</a>

Profesinis mokymas ir suaugusiuju švietimo agentūra	(2011) Metodologija za razvoj strukovnih standarda zanimanja, kvalifikacija i kurikuluma [Standartų ir mokymo programų rengimo metodologija]. <a href="http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/kvalifikacije/eu%20knjige/3%20Metodologija.pdf">http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/kvalifikacije/eu%20knjige/3%20Metodologija.pdf</a>
	(2011) Primjeri standarda s ishodima učenja E-quality qualification (E-kvalifikacije) [Mokymosi rezultatai – standartų pavyzdys]. <a href="http://e-kvalifikacije.asoo.hr/pages/search/index.xhtml">http://e-kvalifikacije.asoo.hr/pages/search/index.xhtml</a>

MOKYMOŠI REZULTATU FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI- KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMO VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI- NIMAS / AKREDITA- VIMAS	BESIMO- KANCIJU GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPĀZINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGI APRĀSAMΣ
<b>BULGARIJA</b>						
X		X				
<b>KROATIJA</b>						
X	X			X		tiesioginė nuoroda
X	X	X				
X	X	X				
X	X	X				

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSIS KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIÖS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINËS, NACIONALINËS AR KT.)	KONSULTACINËS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>ESTIJA</b>		
Profesinis mokymas	Teisingumo ministerija, paskelbta oficialiaiame leidinyje (Riigi Teataja)	(2019) Standard of Vocational Education [Profesinio mokymo standartas]. <a href="https://www.riigiteataja.ee/en/eli/515012020003/consolidate">https://www.riigiteataja.ee/en/eli/515012020003/consolidate</a>
Aukštasis mokslas		(2009) Standard of Higher Education, Annex 1: Learning outcomes at higher education level and their link with the qualifications framework [Aukštojo mokslo standartas. 1 priedas, Mokymosi rezultatai aukštojo mokslo lygiu ir jų ryšys su kvalifikacijų sandara]. <a href="https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014013/consolidate">https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014013/consolidate</a>
Bendrasis lavinimas		(2020) National Curriculum for Basic Schools [Nacionalinës mokymo programos pagrindinëms mokykloms] <a href="https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv">https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv</a> (2020) National Curriculum for Upper Secondary Education [nacionalinës mokymo programos aukštesniojo vidurinio ugdymo mokykloms] <a href="https://www.riigiteataja.ee/akt/128072020013?leiaKehtiv">https://www.riigiteataja.ee/akt/128072020013?leiaKehtiv</a>
<b>SUOMIJA</b>		
Profesinis mokymas	Suomijos nacionalinė švietimo taryba	(2015) Inspiring and Strengthening the competence-based approach in all VET in Finland – Support material for implementation [Kompetencijomis grjsto mokymo metodo taikymo skatinimas Suomijos profesiniame mokyme – pagalbinë medžiaga]. <a href="https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/167400_inspiring_and_strengthening_the_competence-based_approach_in_all_vet_in_finl.pdf">https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/167400_inspiring_and_strengthening_the_competence-based_approach_in_all_vet_in_finl.pdf</a>

Profesinis mokymas ir suaugusiuju švietimas	(2015) Ammatilliset perustutkinnot ja niită koskevat säädökset ja määräykset ammatillisessa peruskoulutuksessa [Profesinij reikalavimų įgyvendinimas per pagrindinį profesinį mokymą ir instruktavimą bei kompetencijomis grjstas kvalifikacijas]. <a href="https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/168861_ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammatillisessa_perusk.pdf">https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/168861_ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammatillisessa_perusk.pdf</a>
---	---

MOKYMOSI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFIKACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBÈS UŽTIKRINIMAS / AKREDITAVIMAS	BESIMO-KANCIJUÙ GEOGRAFINIS MOBILIUMAS / PRAKTIKÙ PRIPÀŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRÀSAMΣ
	X	X				
X		X				
	X	X	X			
	X	X	X			X
X	X	X	X	X	X	

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>PRANCŪZIJA</b>		
Aukštasis mokslas ir profesinis mokymas	Žemės ūkio ministerija	(2009) Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels [profesinių diplomų standartų formulavimo gairės]. <a href="https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondeaire/btsa/info-communes/btsa-guide-ecriture.pdf">https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondeaire/btsa/info-communes/btsa-guide-ecriture.pdf</a>
<b>VOKIETIJA</b>		
Profesinis mokymas	Acheno kolegija	(2007) Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses [Mokymosi rezultatai – ryšiai, taikymas ir sėkmės rodikliai. Mokymosi rezultatai ir kompetencijų išjimai – pagrindiniai Bolonijos proceso elementai]. <a href="https://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/195/file/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf">https://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/195/file/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf</a>
Suau-gusiuju švietimas	Miuncheno suaugusiųjų švietimo centras	(2012) Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung [Suaugusiųjų mokymosi rezultatų formulavimo gairės]. <a href="https://www.mvhs.de/fileadmin/user_upload/importiert/8748/3125fa33225.pdf">https://www.mvhs.de/fileadmin/user_upload/importiert/8748/3125fa33225.pdf</a>
	Vokietijos suaugusiųjų švietimo institutas (DIE)	Lernergebnisorientiert formulieren und gestalten [Mokymosi rezultatų formulavimas ir planavimas]. <a href="https://web-de.material/methoden/lernergebnisorientiert-formulieren-und-gestalten.html">https://web-de.material/methoden/lernergebnisorientiert-formulieren-und-gestalten.html</a>

GRAIKIJA						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANCIJUŲ GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPĀŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRĀSAMS
		X				
		X	X			
<b>PRANCŪZIJA</b>						
		X				
<b>VOKIETIJA</b>						
X		X	X			
X		X				X
<b>GRAIKIJA</b>						
		X	X			X

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIÖS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINËS, NACIONALINËS AR KT.)	KONSULTACINËS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>VENGRIJA</b>		
Profesinės mokymas	Nacionalinis Europos kvalifikacijų sandaros koordinavimo taškas (Švietimo agentūra)	(2014) Hatások és különbések: másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján [Itaka ir skirtumai – nacionalinės ir tarptautinės mokinijų kompetencijų vertinimo rezultatų analizės]. <a href="https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf">https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf</a>
Aukštasis mokslas	Nacionalinis Europos kvalifikacijų sandaros koordinavimo taškas (Švietimo agentūra)	(2017) Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára [Aukštojo moksló mokymosi rezultátu formulávimo gairés]. <a href="http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasierdemenyek_HE.pdf">http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasierdemenyek_HE.pdf</a>
<b>AIRIJA</b>		
Bendrasis lavinimas	Nacionalinė mokymosi programų ir vertinimo taryba	(2009) Key skills framework: Senior cycle [Pagrindinių gebėjimų sistema – antrasis leidimas] <a href="https://ncca.ie/media/3380/ks_framework.pdf">https://ncca.ie/media/3380/ks_framework.pdf</a> (2019) Booklet: Focus on learning outcomes [Lankstinukas – dėmesys mokymosi rezultatams] <a href="https://ncca.ie/media/4107/learning-outcomes-booklet_en.pdf">https://ncca.ie/media/4107/learning-outcomes-booklet_en.pdf</a>
	Švietimo ir gebėjimų departamentas	(2019) Politics and society: Curriculum specification [Politika ir visuomenė. Mokymo programų specifikacijos]. <a href="https://www.curriculumonline.ie/getmedia/ee597f5d-180a-4531-ba50-2f4c966f2df3/Politics-and-Society-new.pdf">https://www.curriculumonline.ie/getmedia/ee597f5d-180a-4531-ba50-2f4c966f2df3/Politics-and-Society-new.pdf</a>

MOKYMOSI REZULTATU FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANČIJUŲ GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPĀŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIŲ APRĀSAMS
<b>VENGRIJA</b>						
		X	X			X
		X	X			X
<b>AIRIJA</b>						
		X				
		X	X	X		

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>AIRIJA</b>		
Aukštasis mokslo	Dublino technologijų universitetas	(2007) Guide to writing learning outcomes [Mokymosi rezultatų formulavimo gairės]. <a href="https://www.dit.ie/ltec/media/ditltc/documents/Microsoft%20Word%20-%20_LearningOutcomesGuide.pdf">https://www.dit.ie/ltec/media/ditltc/documents/Microsoft%20Word%20-%20_LearningOutcomesGuide.pdf</a>
	Limeriko universitetas	(2008) Writing learning outcomes: a guide for academics (version 2) [Mokymosi rezultatų formulavimas – gairės akademiniam personalui (2 versija)]. <a href="https://www.ul.ie/ctl/sites/ctl/files/user_media/documents/support_-_writing_learning_outcomes_at_programme_and_module_levels.pdf">https://www.ul.ie/ctl/sites/ctl/files/user_media/documents/support_-_writing_learning_outcomes_at_programme_and_module_levels.pdf</a>
	Universitetų sektoriaus sistemos igyvendinimo tinklas (FIN)	(2009) University awards and the national framework of qualifications (NFQ): issues around the design of programmes and the use and assessment of learning outcomes [Universitetų diplomai ir nacionalinė kvalifikacijų sandara (NKS) – programų sudarymo iššūkiai ir mokymosi rezultatų vertinimo taikymas]. <a href="http://www.nfqnetwork.ie/A_Guide_to_designing_UNiversity_Awards_for_Inclusion_in_the_National_Framework_of_Qualifications/Default.132.html">http://www.nfqnetwork.ie/A_Guide_to_designing_UNiversity_Awards_for_Inclusion_in_the_National_Framework_of_Qualifications/Default.132.html</a>
	Dublino „Trinity“ koledžas	(2015) Writing learning outcomes: a guide for academics [Mokymosi rezultatų formulavimas – gairės akademiniam personalui]. <a href="https://www.tcd.ie/CAPSL/resources/Curriculum-design/writinglo.php">https://www.tcd.ie/CAPSL/resources/Curriculum-design/writinglo.php</a>
	Airijos nacionalinis universitetas, Golvėjus	Guidance material on learning outcomes [Konsultacinė medžiaga apie mokymosi rezultatus]. <a href="http://www.nuigalway.ie/centre-excellence-learning-teaching/teachinglearning/learningoutcomes/index.html">http://www.nuigalway.ie/centre-excellence-learning-teaching/teachinglearning/learningoutcomes/index.html</a>

LATVIJA	
Profesinis mokymas	Nacionalinis ugdymo turinio centras  (2020) Metodiskie materiāli profesionālās izglītības programmas izstrādei un modulārās programmas izstrādei [Metodinė medžiaga profesinie mokymo programoms ir modulių programų sudarymui] <a href="https://www.visc.gov.lv/lv/metodiskie-materiali-3">https://www.visc.gov.lv/lv/metodiskie-materiali-3</a>

MOKYMOSI REZULTATU FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFIKACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANČIJU GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPĀZINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRĀSAMIS
<b>AIRIJA</b>						
X	X	X				
X	X	X				
X			X			X
		X				X
		X				
<b>LATVIJA</b>						
X	X	X	X			

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKS-TAS	DOKUMENTĄ PAREN-GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>MALTA</b>		
Profesinis mokymas	Švietimo kokybės ir standartų direktoratas	<p>(2012) Learning outcomes framework: Dashboard [mokymosi rezultatu sistema] <a href="https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard">https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard</a></p> <p>(2012) Learning outcomes framework: Tools for teachers [Mokymosi rezultatu sistema. Priemonės mokytojams] <a href="https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/pages/tools-for-teachers">https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/pages/tools-for-teachers</a></p> <p>(2015) Educator's guide for pedagogy and assessment: Using a learning outcomes approach [Pedagogijos ir vertinimo principų taikymo gidas švietimo personalui – mokymosi rezultatų metodo taikymas]. <a href="https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/files/documents/12_Italian.144501525266.pdf">https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/files/documents/12_Italian.144501525266.pdf</a></p>
	Nacionalinė tėstinių ir aukštojo mokslo komisija (NCFHE)	<p>(2019) Vocational education and training (VET) credit conversion system: Manual for the conversion of qualifications into the ECVET system [Profesinio mokymo kreditų perkėlimo sistema – kvalifikacijų konvertavimo į „ECVET“ sistemą vadovas]. <a href="https://docplayer.net/7763642-Vocational-education-and-training-vet-credit-conversion-system-manual-for-the-conversion-of-qualifications-into-the-ecvet-system.html">https://docplayer.net/7763642-Vocational-education-and-training-vet-credit-conversion-system-manual-for-the-conversion-of-qualifications-into-the-ecvet-system.html</a></p>
<b>NYDERLANDAI</b>		
Profesinis mokymas	Leer- en Innovatiecentrum (LIC)	(2014) Competentiegericht toetsen [kompetencijų išgijimas]. <a href="http://lic.avans.nl/service/lic/">http://lic.avans.nl/service/lic/</a>
	Profesinio mokymo ir darbo rinkos fondas	(2016-17) Instructies bij het ontwikkelen van kwalificatiedossiers mbo, inclusief keuzedelen en verantwoordingsinformatie [Profesinės kvalifikacijos

		profiliu, išskaitant pasirenkamuosius modulius, sudarymo instrukcijos ir pagrindimus]. <a href="https://www.s-bb.nl/file/2285/download?token=c7p2YeOn">https://www.s-bb.nl/file/2285/download?token=c7p2YeOn</a>
	Nederlands partnerschap leven lang leren (NCP NLQF)	(2018) Handleiding voor inschaling: het formuleren van leerresultaten en het onderbouwen van het NLQF-niveau [pankinis mokymosi rezultatų formuluočių klasifikavimas remiantis Nyderlandų kvalifikacijų sandaros (NLQF) lygiais ir NLQF aprašais]. <a href="https://www.nlqf.nl/images/downloads/Verzoek_tot_inschaling/6_Handleiding_Inschaling_Formuleren_van_Leerresultaten_13042018.pdf">https://www.nlqf.nl/images/downloads/Verzoek_tot_inschaling/6_Handleiding_Inschaling_Formuleren_van_Leerresultaten_13042018.pdf</a>

MOKYMOSI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANČIŲJŲ GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPAŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIŲ APRAŠAMS
X		X	X			X
X				X	X	X
<b>NYDERLANDAI</b>						
			X			
	X					X
X	X			X	X	X

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOŠI KONTEKS- TAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>NYDERLANDAI</b>		
Aukštasis mokslo	Vrije Universiteit (Amsterdamo universitetas)	(2004) A self-directed guide to designing courses for significant learning [Individualios mokymosi kursų sudarymo gairės]. <a href="https://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf">https://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf</a>
	Aukštojo mokslo tarptautinio bendradarbiavimo organizacija © Nuffic/Tuning asociacija	(2010) A guide to formulating degree programme profiles: including programme competences and programme learning outcomes [Mokslinių laipsnių suteikiančių mokomųjų programų profilių formulavimo gairės, apimančios programų kompetencijas ir programų mokymosi rezultatus]. <a href="http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/A-Guide-to-Formulating-DPP_EN.pdf">http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/A-Guide-to-Formulating-DPP_EN.pdf</a>
	Utrechtos universitas (Humanitarinis fakultetas, mokymo ir mokymosi centras)	(2011) Wat kenmerkt een goed leerdoel? Alles over toetsen 17 [Kokios yra gero mokymosi siekinio savybės? 17 pagrindinių aspektų]. <a href="https://vimeo.com/29314808">https://vimeo.com/29314808</a>
	Amsterdamo kolegija	(2013) Hogeschool van Amsterdam leidraad toetsen en beoordeelen [testavimo ir vertinimo gairės]. <a href="https://score.hva.nl/Bronnen/HvA%20Leidraad%20Toetsen%20en%20Beoordelen.pdf">https://score.hva.nl/Bronnen/HvA%20Leidraad%20Toetsen%20en%20Beoordelen.pdf</a>
	„Dutch Partnership LLP“ (NPLL)	(2013) Eindniveau: associate degree [Kvalifikacijų lygis – pirmosios pakopos studijos]. <a href="http://www.leidoacademy.nl/doorgeven/wp-content/uploads/2012/04/Beschrijving-van-Ad-Eindniveau-LN-Ad-juli-2013-versie-1.doc">www.leidoacademy.nl/doorgeven/wp-content/uploads/2012/04/Beschrijving-van-Ad-Eindniveau-LN-Ad-juli-2013-versie-1.doc</a>  (2015) Het formuleren van leerresultaten: praktische handleiding hoger onderwijs [Mokymosi rezultatų formulavimas – praktinės gairės aukštojo mokslo specialistams]

		<a href="http://www.leidoacademy.nl/doorgeven/wp-content/uploads/2011/11/Het-formuleren-van-leerresultaten-HO-02042015-def.pdf">http://www.leidoacademy.nl/doorgeven/wp-content/uploads/2011/11/Het-formuleren-van-leerresultaten-HO-02042015-def.pdf</a>
	Tventės universitetas (Mokymo ir mokymosi centras)	(2019) The University teaching qualification (UTQ), UTQ Competences [Mokymo kvalifikacijos universitete, UTQ kompetencijos] <a href="https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/">https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/</a>

MOKYMOŠI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI- KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOŠI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI- NIMAS / AKREDITA- VIMAS	BESIMO- KANČIUJU GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKU PRIPAŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRAŠAMS
<b>NYDERLANDAI</b>						
X		X				
X	X	X	X	X	X	
				X		
				X		
X		X				
X		X	X	X	X	
		X				

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIÖS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINËS, NACIONALINËS AR KT.)	KONSULTACINËS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>NYDERLANDAI</b>		
Aukštasis mokslas / profesinis mokymas	Skaitmeninio mobilumo ir Europos kvalifikacijų sandara (VIRQUAL)	<p>(2011) Simple guide for institutions. [Supaprastintos gairės institucijoms].<a href="http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/InstitutionManual.pdf">http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/InstitutionManual.pdf</a></p> <p>(2011) Simple guide for teachers [Supaprastintos gairės mokytojams].<a href="http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/TeacherManual.pdf">http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/TeacherManual.pdf</a></p> <p>(2011) Simple guide for learners [Supaprastintos gairės besimokantiesiems].<a href="http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/LearnerManual.pdf">http://virqual.up.pt/sites/default/files/map/LearnerManual.pdf</a></p>
<b>NORVEGIJA</b>		
Aukštasis mokslas	Švietimo ir mokslių tyrimų ministerija	<p>(2011) Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) [Mokymosi visa gyvenimą nacionalinė kvalifikacijų sandara]. <a href="https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/g/kompetanse/nkr2011medlegg.pdf">https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/g/kompetanse/nkr2011medlegg.pdf</a></p>
<b>LENKIJA</b>		
Profesinis mokymas	Instytut Badan Edukacyjnych	<p>(2016) How to describe market qualifications for the Polish qualifications system: a guidebook [Kaip apibrėžti rinkos kvalifikacijas Lenkijos kvalifikacijų sistemoje – praktinius vadovas].<a href="https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/17020/2016_Ziewiec-Skokowska_Danowska_St%C4%99ch%C5%82y_Describing%20market%20qualifications.pdf">https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/17020/2016_Ziewiec-Skokowska_Danowska_St%C4%99ch%C5%82y_Describing%20market%20qualifications.pdf</a></p>

Profesinis mokymas ir suaugusiųjų švietimas	Nationalinis profesinio mokymo ir tėstinio išsilavinimo centras	(2013) Kształcenie zawodowe i ustawiczne: vadamecum [Profesinės mokymasis ir tėstinis mokymas. Vadovas]. <a href="https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/ksztalcenie-zawodowe-i-ustawiczne-vademecum/attachment/2080">https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/ksztalcenie-zawodowe-i-ustawiczne-vademecum/attachment/2080</a>
---	---	--

MOKYMOSI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANCIJŲ GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPAŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRAŠAMS
<b>NYDERLANDAI</b>						
X		X	X			X
<b>NORVEGIJA</b>						
	X	X			X	X
<b>LENKIJA</b>						
	X					
X	X	X		X	X	X

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOJI KONTEKS-TAS	DOKUMENTĄ PAREN-GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>LENKIJA</b>		
Aukštasis mokslas	Švietimo ir aukštojo mokslu ministerija (VIRQUAL)	<p>(2010) Autonomia programowa uczelni: Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego [Universiteto mokymo programų autonomija – kvalifikacijų sandara aukštajam mokslui]. <a href="https://brjk.amu.edu.pl/data/assets/pdf_file/0008/59435/krk.pdf">https://brjk.amu.edu.pl/data/assets/pdf_file/0008/59435/krk.pdf</a></p> <p>(2011) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520) [2011 m. lapkričio 2 d. Świętemo ir aukštojo mokslu ministro nutarimas dėl aukštojo mokslu nacionalinės kvalifikacijų sandaros (oficialusis leidinys, 2011 m., Nr 253, kodas 1520)]. <a href="http://eli.gov.pl/eli/DU/2011/1520/ogl/pol">http://eli.gov.pl/eli/DU/2011/1520/ogl/pol</a></p>
<b>PORTUGALIJA</b>		
Profesinis mokymas	Nacionalinė kvalifikacijų ir profesinio mokymo agentūra (ANQEP, I.P.)	(2015) Guia metodológico: conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem [Mokymosi rezultatais grindžiamų kvalifikacijų rengimo metodologinės gairės]. <a href="https://www.formate.com/mediateca/viewdownload/28230-guia-metodologico-concecao-de-qualificacoes-baseadas-em-resultados-de-aprendizagem">https://www.formate.com/mediateca/viewdownload/28230-guia-metodologico-concecao-de-qualificacoes-baseadas-em-resultados-de-aprendizagem</a>
<b>RUMUNIJA</b>		
Profesinis mokymas	Nacionalinė kvalifikacijų agentūra	(2011) Legea educației naționale nr. 1/2011 [nacionalinio švietimo įstatymas Nr. 1/2011] (Su informacija apie mokymosi rezultatus). <a href="http://lege5.ro/Gratuit/geztsovgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011">http://lege5.ro/Gratuit/geztsovgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011</a>

Nacionalinio švietimo ministerija, Nacionalinis techninio ir profesinio mokymo plėtros centras	(2019) Curriculum for technical and vocational education [Techninio ir profesinio mokymo programas]. <a href="https://www.alegetidrumul.ro/uploads/proiecte_Brosura_CRR_ENG_FINAL.pdf">https://www.alegetidrumul.ro/uploads/proiecte_Brosura_CRR_ENG_FINAL.pdf</a> <a href="https://www.alegetidrumul.ro/uploads/proiecte_Brosura_CRR_RO_FINAL.pdf">(RO)</a>
---	---

MOKYMOJI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKSLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMO VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANČIJŲ GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPĀŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRASAMS
<b>LENKIJA</b>						
X	X			X	X	X
<b>PORTUGALIJA</b>						
	X					
<b>RUMUNIJA</b>						
		X				
		X	X			tiesioginė nuoroda

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>SLOVĒNIJA</b>		
Profesinis mokymas	Slovénijos Respublikos nacionalinis profesinio mokymo institutas	(2006) Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju-Metodološki priručnik [Švietimo standarti in profesinjo mokymo programu rengimo metodins gairės]. <a href="https://www.worldcat.org/title/kurikul-na-nacionalni-in-olski-ravni-v-poklicnem-in-strokovnem-izobraevanju-metodoloki-prironik/oclc/448706074">https://www.worldcat.org/title/kurikul-na-nacionalni-in-olski-ravni-v-poklicnem-in-strokovnem-izobraevanju-metodoloki-prironik/oclc/448706074</a>
Profesinis mokymas, aukštasis mokslo	Slovénijos Respublikos profesinio mokymo centras, Slovénijos kvalifikacijų sandara	(2016) Smernice za implementacijo in uporabo slovenskega ogrodja kvalifikacij in učnih izidov v praksi [Slovénijos kvalifikacijų sandaros ir mokymosi rezultatų taikymo ir naudojimo praktikoje gairės]. <a href="https://www.nok.si/sites/www.nok.si/files/dokumenti/sok_smernice_2016_tisk.pdf">https://www.nok.si/sites/www.nok.si/files/dokumenti/sok_smernice_2016_tisk.pdf</a>
<b>ISPANIJA</b>		
Profesinis mokymas	Švietimo, kultūros ir sporto ministerija, Nacionalinis kvalifikacijų institutas	(2014) Bases para la elaboracion del catálogo nacional de cualificaciones profesionales [Nacionalinio profesinių kvalifikacijų katalogo sudarymo pagrindai]. <a href="https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?fcodigo_agc=16748&amp;requ est_locale=en">https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?fcodigo_agc=16748&amp;requ est_locale=en</a>
Aukštasis mokslo	Nacionalinė kokybės vertinimo ir akreditavimo agentūra (ANECA)	(2013) Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje [Mokymosi rezultatų formulavimo, taikymo ir vertinimo pagalbinės gairės]. <a href="http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE">http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE</a>

ŠVEDIJA						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMO VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANČIJU GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPAŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRAŠAMS
		X				
X		X		X		X
<b>ISPANIJA</b>						
		X				
X		X		X		X
<b>ŠVEDIJA</b>						
	X					X

ESAMOS KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS BENDROSIOS CHARAKTERISTIKOS		
MOKYMOSI KONTEKSTAS	DOKUMENTĄ PAREN- GUSIOS INSTITUCIJOS (AUKŠTOJO MOKSLO / REGIONINĖS, NACIONALINĖS AR KT.)	KONSULTACINĖS MEDŽIAGOS APRAŠAS (DOKUMENTO PAVADINIMAS ORIGINALO KALBA, VERTIMAS Į LIETUVIŲ KALBĄ, NUORODA)
<b>„ECVET“</b>		
Profesinis mokymas	Nacionalinė Europos švietimo agentūra prie Federalinio profesinio mokymo instituto	ECVET mobility toolkit: collection of learning outcomes developed in past projects and initiatives [ECVET mobilumo įrankis – mokymosi rezultatų, suformuluotų vykdant ankstesnius projektus ir iniciatyvas, rinkinius]. <a href="http://www.ecvet-toolkit.eu/tools-examples-more/tools-examples-and-more">http://www.ecvet-toolkit.eu/tools-examples-more/tools-examples-and-more</a>
<b>„ERASMUS +“ FINANSUOJAMAS PROJEKTAS</b>		
Profesinis mokymas	Europos suvirintojų federacija	(2017) Rainbow Project Methodology for writing the learning outcomes in the EWF qualifications [Mokymosi rezultatų formulavimas Europos suvirintojų federacijos kvalifikacijoms]. <a href="https://project-rainbow.eu/documents/update/A2.1.%20RAINBOW%20Methodology%20for%20design%20IQ%20and%20write%20LOs.pdf">https://project-rainbow.eu/documents/update/A2.1.%20RAINBOW%20Methodology%20for%20design%20IQ%20and%20write%20LOs.pdf</a>

MOKYMOSI REZULTATŲ FORMULAVIMO TIKLAS / SIEKINIAI						
PROGRAMOS RENGIMAS	KVALIFI-KACIJOS RENGIMAS	MOKYMO / MOKYMOSI VIENETO (PVZ. MODULIO, KURSO) RENGIMAS – MOKYMO PROGRAMOS SUDARYMAS	VERTINIMAS / VERTINIMO STANDARTAI	KOKYBĖS UŽTIKRI-NIMAS / AKREDITA-VIMAS	BESIMO-KANČIJU GEOGRAFINIS MOBILUMAS / PRAKTIKŲ PRIPĀŽINIMAS	ATITIKTIS NKV LYGIU APRĀSAM
<b>„ECVET“</b>						
	X	X				
<b>„ERASMUS +“ FINANSUOJAMAS PROJEKTAS</b>						
	X	X	X	X	X	

## SANTRUMPOS

<b>EKS</b>	Europos kvalifikacijų sandara
<b>ECVET</b>	Europos profesinio mokymo kreditų sistema
<b>ESCO</b>	Europos įgūdžių (gebėjimų), kvalifikacijų ir profesijų klasifikatorius
<b>SOLO</b>	Stebimų mokymosi rezultatų struktūra
<b>UJK</b>	Universalieji įgūdžiai ir kompetencijos

## ŠALTINIAI

[Tikrinta 2022-02-17]

- Allais, S. (2012). Claims vs practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 331-354. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.687570>
- Allais, S. (2014). Selling out education: national qualifications frameworks and the neglect of knowledge. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allais, S. (2017) Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries. *Journal of Education and Work*, Vol. 30, No 5, pp. 457-470. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243232>
- Anderson, L.W. et al. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Andrich, D. (2002) A framework relating outcomes-based education and the taxonomy of educational objectives. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 28, pp. 35-59. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X02000111>
- Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational studies in mathematics*, Vol. 31, No 4, pp. 349-369.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (2005). ['Beyond blooms taxonomy: rethinking knowledge for the knowledge age. In: Fullan, M. \(ed.\) Fundamental change: international handbook of educational change. Dordrecht: Springer.](#)
- Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2003). Teaching for quality learning at university (second edition). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Biggs, J. (2014). SOLO taxonomy. <http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>
- Biggs, J; Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university (third edition). Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Biggs, J.B; Collis, K.F. (1982). Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy. New York: Academic Press.

Bloom, B. et al. (1956). Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals (Vol. 1). New York: David McKay.

Bloom, B. et al. (1964). Taxonomy of educational objectives (Vol. 1 and 2). New York: David McKay.

BMBF and KMK (2013). German EQF referencing report. [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/German\\_EQF\\_Refencing\\_Report.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/German_EQF_Refencing_Report.pdf)

Bobbit, F. (1918). The curriculum. Boston: Houghton Mifflin.

Campbell, G. (2014). Understanding and learning outcomes. Gardner writes [blog], posted 20.4.2014. <http://www.gardnercampbell.net/blog1/?p=2239>

Cedefop (2009). The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe. Liuksemburgas: Publications Office. Cedefop reference series; No 72. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3054>

Cedefop (2010). Learning outcomes approaches in VET curricula: a comparative analysis of nine European countries. Liuksemburgas: Publications Office. Cedefop research paper; No 6.

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5506>

Cedefop (2012). Curriculum reform in Europe: the impact of learning outcomes. Liuksemburgas: Publications Office. Cedefop research paper; No 29. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5529>

Cedefop (2013). Renewing VET provision: understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market. Liuksemburgas: Publications Office. Cedefop research paper; No 37. [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5537\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5537_en.pdf)

Cedefop (2014). Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms (second edition). Liuksemburgas: Publications Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>

Cedefop (2016). Application of learning outcomes approaches across Europe; a comparative study. Liuksemburgas: Publications Office. Cedefop reference series; No 105. <http://dx.doi.org/10.2801/24220>

- Cedefop (2018). Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries. Liuksemburgas: Publications Office. Cedefop research paper; No 66. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/566217>
- Cedefop (2021). Review and renewal of qualifications: towards methodologies for analysing and comparing learning outcomes. Liuksemburgas: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 82. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/615021>
- Cedefop (2022). The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities. Liuksemburgas: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 83. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
- Cedefop (forthcoming a). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competence.
- Clark, J. L. (1987). Curriculum renewal in school foreign language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Council of the European Union (2017). Council Recommendation of 22 May 2017 on the European qualifications framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union, C 189, 15.6.2017, pp. 15-28. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615(01))
- Dave, R.H. (1970). Psychomotor levels. In: Armstrong, R.J. (ed.). Developing and writing behavioral objectives. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
- Dobbins, D. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. Learning outcomes projects, 4.4.2014. <http://staffblogs.le.ac.uk/loproject/2014/04/04/paper/>
- Dreyfus, S.E. (1981). Formal models versus human situational understanding: inherent limitations on the modelling of business expertise. US Air Force Office of Scientific Research, ref F49620-79-C-0063. <http://www.dtic.mil/cgi/tr/fulltext/u2/a097468.pdf>
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. (1986). Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer. Oxford: Basil Blackwell.
- Eriksen, E.O. (1999). Kommunikativ ledelse. Bergen: Fagbokforlaget
- Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (2003). Einführung [Introduction]. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (eds). Handbuch Kompetenzmessung [Manual of competence measurement]. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- European Commission (2011). Using learning outcomes. Luxembourg: Publications Office. European qualifications framework series, Note 4. [http://www.cedefop.europa.eu/files/Using\\_learning\\_outcomes.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf)
- European Commission and Cedefop (2021). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences: 3rd report to ESCO Member States working group on a terminology for transversal skills and competences (TSCs) [unpublished].
- European Parliament and Council of the EU (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union, C 111, 6 May 2008, pp. 1-7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- Finnish National Board of Education (2011). Requirement for vocational qualification: vocational qualification in hotel, restaurant and catering services 2010. [http://www.oph.fi/download/140422\\_vocational\\_qualification\\_in\\_hotel\\_restaurant\\_and\\_catering\\_services\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/140422_vocational_qualification_in_hotel_restaurant_and_catering_services_2010.pdf)
- Gehrmlich, V. (2009), "Kompetenz" and "Beruf" in the context of the proposed German Qualifications Framework for Lifelong Learning", Journal of European Industrial Training, Vol. 33 No. 8/9, pp. 736-754. <https://doi.org/10.1108/03090590910993607>
- Harden, R.M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? Medical teacher, Vol. 24, No 2, pp. 151-155.
- Harden, R.M. (2007). Outcome-based education – the ostrich, the peacock and the beaver. Medical Teacher, No 29, pp. 666-671. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590701729948?journalCode=imte20>

- Hoskins, B. and Deakin Crick, R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin? European journal of education, Vol. 45, No 1, Part II, pp. 121-137.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x/abstract>
- Hussey, T. and Smith, P. (2003). The uses of learning outcomes. Teaching in higher education, Vol. 8, No 3, pp. 357-368.
- Hussey, T.; Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. Teaching in higher education, Vol. 13, No 1, pp. 107-115.
- Kenny, N. (2013). Writing course learning outcomes. Open learning and educational support, University of Guelph Creative Commons.  
<https://studylib.net/doc/25468755/writing-course-learning-outcomes--january-2015>
- Kennedy, D. et al. (2006). Writing and using learning outcomes: a practical guide. Quality Promotion Unit, University College Cork.  
<https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/1613/A%20Learning%20Outcome%20Book%20D%20Kennedy.pdf?sequence=1>
- Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/us/academic/subjects/psychology/developmental-psychology/situated-learning-legitimate-peripheral-participation>
- Lave, J. and Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mansfield, B. and Mitchell, L. (1996). Towards a competent workforce. Hampshire: Gower.
- Marzano, R.J. and Kendall, J.S. (2007). The new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meyer, J.P. (1997). Organisational commitment. In: Cooper, C.L.; Robertson, I.T. (eds). International review of industrial and organizational psychology, Vol. 12, pp. 175-228.
- Moon, J. (2002). The module and programme handbook: a practical guide to linking levels, learning outcomes and assessment. London: Routledge. ISBN 9780749437459.
- O'Brien, S. and Brancaleone D. (2011). Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge. Irish educational studies, Vol. 30, No 1, pp. 5-21.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2011.535972>
- Prøitz, T.S. (2014). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. Scandinavian journal of educational research, Vol. 59, No 3, pp. 275-296.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2014.904418>
- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. London: Routledge.
- Schuman, L. and Ritchie D.C. (1996). How do I design appropriate instruction? San Diego, CA: College of Education.
- Soulsby, E. (2009). How to write program objectives/outcomes.  
<http://www.assessment.uconn.edu/>
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Sławiński, S. et al. (2013). Referencing report: referencing the polish qualifications framework for lifelong learning to the European qualifications framework. Warsaw: Educational Research Institute (IBE). <https://ec.europa.eu/plateau/sites/eac-eqf/files/Polish%20Referencing%20Report.pdf>
- Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- VIRKE and Skjerve, T. (2020). A Balancing Act: describing skills acquired in the workplace – how and why. <https://www.virke.no/globalassets/rapport-er/a-balancing-act>
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind and society: the development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winch C. (2021). Learning outcomes: The long goodbye: Vocational qualifications in the 21st century. European Educational Research Journal.  
<https://doi.org/10.1177/14749041211043669>

# PAPILDOMA LITERATŪRA

[Tikrinta 2022-02-17]

- Allan, J. (1997). Curriculum design in higher education using a learning outcome-led model: its influence on how students perceive learning. University of Wolverhampton, 1997. <http://wlv.openrepository.com/wlv/handle/2436/30415>
- Adam S. (2004). Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the national, sectoral and international level. Presented at UK Bologna seminar, Harriot Watt University, Edinburgh. [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/S\\_ADam\\_back\\_pap.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_ADam_back_pap.pdf)
- Adamson, B. and Morris, P. (2007). Comparing curricula. In: Comparative Education Research, pp. 263-82. Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-6189-9\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-6189-9_11)
- Afdal, H. W. (2012). Constructing knowledge for the teaching profession: A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway. [PhD Thesis, Unipub forlag, Oslo, Norway.] <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37635/dravhandling-afdal.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Albizu, E. et al. (2017). Making visible the role of vocational education and training in firm innovation: evidence from Spanish SMEs. European Planning Studies, Vol. 25, No 11, pp. 2057-2075. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09654313.2017.1281231>
- Antunes, F. (2012). Tuning education for the market in Europe? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. European educational research journal, Vol. 11, No 3. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2012.11.3.446>
- Atherton, J.S. (2013). Learning and teaching; Bloom's taxonomy. <http://doceo.co.uk/l&t/learning/bloomtax.htm>

Baartman, L. K. J. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: a qualitative comparison of two frameworks. Educational Research Review, Vol. 2, pp. 114-129.

[https://research.tue.nl/en/publications/\\_evaluating-assessment-quality-in-competence-based-education-a-quaq](https://research.tue.nl/en/publications/_evaluating-assessment-quality-in-competence-based-education-a-quaq)

Baartman, L. K. J. (2008). Assessing the assessment: development and use of quality criteria for competence assessment programmes. Utrecht University. Doctoral dissertation. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27155>

Baartman, L. K. J. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education: assessment and evaluation in higher education. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2013.771133>

Baker, E. L. (2004). Aligning curriculum, standards and assessment: fulfilling the process of school reform. Los Angeles, CA: UCLA, National centre for research on evaluation, standards and students testing, CSE report 645. <https://www.cse.ucla.edu/products/reports/r645.pdf>

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

Barrio, M. et al. (2016). Evaluating student learning outcomes in counselor education. American Counseling Association, 4/2016.

Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. Assessment in education: principles, policy and practice, Vol. 18, No 1, pp. 5-25. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2010.513678>

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

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, Vol. 32: pp. 347-364. [https://www.researchgate.net/publication/220017462\\_Enhancing\\_Teaching\\_Through\\_Constructive\\_Alignment](https://www.researchgate.net/publication/220017462_Enhancing_Teaching_Through_Constructive_Alignment)

Black H.D. and Dockrell W.B. (1984). Criterion-referenced assessment in the classroom. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000172026?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-d5c3651f-f2d0-407c-bb0b-f641daefa859>

- Bloom, B. et al. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill. <https://www.amazon.co.uk/Handbook-Formative-Summative-Evaluation-Learning/dp/0070061149>
- bm:ukk et al. (eds) (2010). Leitfaden zur Gestaltung von kompetenzbasierten und lernergebnisorientierten Lehrplänen für Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) und Bildungsanstalten (BA). [Guidelines for the development of competence-based and learning-oriented curricula for vocational secondary schools (BHS) and educational institutions (BA)]. Vienna: bm:ukk, Federal Ministry of Education, Arts and Culture. <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2010/73499.pdf>
- Bohlinger, S. (2008). Competences as the core element of the European qualifications framework. European journal of vocational training, Cedefop, Vol. 42-43, pp. 96-112. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-re-sources/publications/4243>
- Bohlinger, S. (2012). Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe's lifelong learning area. Journal of education and work, Vol. 25, No 3, pp. 279-297
- Brockmann, M. et al. (2008). Can performance-related learning outcomes have standards? Journal of European industrial training, Vol. 32, No 2/3, pp. 99-113.
- Brooks, S. et al. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. Teaching in higher education, Vol. 19, No 6, pp. 721-733.
- Bünning, F. (2013). Effects of experimental learning: outcomes of an empirical study in the vocational field of structural engineering. International journal of training research, Vol. 11, No 1. <http://ojs.e-contentmanagement.com/index.php/itr/article/view/1097>
- Burke, J. (1995). Outcomes, learning and the curriculum. London: Falmer Press. <https://read.amazon.com/nc/?kcrFree=only&asin=B000FBFJ32>
- Buss, D. (2008). Secret destinations. Innovations in education and teaching international, Vol. 45, No 3, pp. 303-308. <http://dx.doi.org/10.1080/14703290802176246>
- Carneiro, R. et al. (2007). Futures of learning: a compelling agenda. European Journal of Education, 2007, Vol. 42, No 2. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1465-3435.2007.00303.x>
- Carneiro, R. (2011). Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal. UNESCO, MENON Network and CEPCEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214088e.pdf>
- Carneiro, R. (2015). Learning: the treasure within – Prospects for education in the 21st century. European journal of education, Vol. 50, No 1, pp. 101-112. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.2015.50.issue-1/issuetoc>
- Caspersen, J. et al. (2014). Learning outcomes across disciplines and professions: Measurement and interpretation. Quality in Higher Education, Vol. 20, pp. 195-215. [https://www.researchgate.net/publication/264244942\\_Learning\\_outcomes\\_across\\_disciplines\\_and\\_professions\\_Measurement\\_and\\_interpretation](https://www.researchgate.net/publication/264244942_Learning_outcomes_across_disciplines_and_professions_Measurement_and_interpretation)
- Caspersen, J. et al. (2017). Measuring learning outcomes. European Journal of Education, Vol. 52, pp. 20-40. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12205>
- Caspersen, J. et al. (2017). Higher education learning outcomes – Ambiguity and change in higher education. European Journal of Education Vol. 52, pp. 8-19. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12208>
- „Cedefop“ (2011). When defining learning outcomes in curricula, every learner matters. Briefing Note, March/April 2011. <http://www.cedefop.europa.eu/node/11758>
- Cervai, S. et al. (2013). Assessing the quality of the learning outcome in vocational education: the Expero model. Journal of workplace learning, Vol. 25, No 3, pp. 198-210. <http://dx.doi.org/10.1108/13665621311306565>
- Chakroun, B. (2010). National qualification frameworks: from policy borrowing to policy learning. European journal of education, Vol. 45, No 2, pp. 199-216. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.2010.45.issue-2/issuetoc>
- Chan, C.C. et al. (2002). Applying the structure of the observed learning outcomes (SOLO) taxonomy on student's learning outcomes: an empirical study. Assessment and evaluation in higher education, Vol. 27, No 6. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293022000020282>
- Christie, F.; Martin, N. (eds) (2007). Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives. London: Continuum.

- Cinque, M. (2016). Lost in translation: soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 3/2016, pp. 389-427. <http://www.tuningjournal.org/article/view/1063>
- Coates, H. (2018). Assessing learning outcomes in vocational education. In: S. McGrath et al. (eds.). *Handbook of vocational education and training: developments in the changing world of work*. Springer International Publishing AG. <https://www.springer.com/gp/book/9783319945316#aboutBook>
- Collard, P. and Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European journal of education*, Vol. 49, No 3, pp. 348-364. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.2014.49.issue-3/issuetoc>
- Cummings, R. et al. (2008). Curriculum-embedded performance assessment in higher education: maximum efficiency and minimum disruption. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, pp. 599-605. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930701773067>
- Dear D. (2017). Do student-centred learning activities improve learning outcomes on a BTEC Applied Science course in FE? <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2016.1177170>
- Driscoll, A. and Wood, S. (2007). Developing outcomes-based assessment for learner-centred education: a faculty introduction. Sterling, Virginia: Stylus.
- Ecclestone, K. et al. (2010). *Transforming formative assessment in lifelong learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Elen, J. et al. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: what students think. *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, pp. 105- 117. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510601102339>
- Ellström, E. and Per-Erik, E. (2014). Learning outcomes of a work-based training programme: the significance of managerial support. *European journal of training and development*, Vol. 38, No 3. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-09-2013-0103>
- European Commission (2014a). Peer learning activity 'increasing synergies between the implementation of the learning outcomes approach and quality assurance arrangements': summary report. 28 and 29 November 2013, Leuven, Belgium. <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=16502&no=2>
- European Commission (2014b). Peer learning activity: the writing of learning outcomes for assessment and validation: 19 and 20 November 2014, Cork, Ireland: summary report. [http://extendedcampus.cit.ie/contentfiles/PLA%20Cork%2019\\_20%202011%202014%20Report%20final.pdf](http://extendedcampus.cit.ie/contentfiles/PLA%20Cork%2019_20%202011%202014%20Report%20final.pdf)
- Freitag, W.K. et al. (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel [Involvement in design: higher education and vocational training in transition]*. Münster: Waxmann. [http://www.his.de/pdf/22/gestaltungsfeld\\_anrechnung.pdf](http://www.his.de/pdf/22/gestaltungsfeld_anrechnung.pdf)
- Frommberger, D. and Krichewsky, L. (2012). Analysis of VET curricula in Europe. In M. Pilz (ed.). *The future of vocational education and training in a changing word*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 235-257.
- Frontini, S. and Psifidou, I. (2015). Education and training governance through learning outcomes: possibilities and constraints in Italy. *Bordon revista de pegagogia*, special issue supranational education, Vol. 67, No 1, pp. 149-163. <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67110/17187>
- García Molina, J.L. (2011). Los marcos de cualificaciones, clave de futuro en la modernización de los sistemas de educación y formación profesional [Qualifications frameworks, key to the future towards the modernisation of vocational education and training systems]. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, Vol. 4, No 3, pp. 219-244.
- Gibbs, A. et al. (2012). Learning outcomes, degree profiles, tuning project and competences. *Journal of the European higher education area*, No 1, pp. 71-88. <https://www.um.si/kakovost/usposabljanjezaposlenih/Documents/Article%20Review%20Tuning%20Publication.pdf>

- Gosling, D. and Moon, J. (2002). How to use level descriptors and assessment criteria. London: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer.  
<https://www.aec-music.eu/userfiles/File/goslingmoon-learningoutcomesassessmentcriteria.pdf>
- Gronlund, N.E. (1981). Measurement and evaluation in teaching (fourth edition). Macmillan Publishing.
- Gundem B. and Hopmann, S. (1998). Didaktik and/or Curriculum: an international dialogue. New York: P. Lang.  
<https://www.peterlang.com/view/title/56527?tab=subjects>
- Halász, G. and Michel, A. (2011). Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. European journal of education, Vol. 46, No 3, pp. 289-306. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.2011.46.issue-3/issuetoc>
- Havnes, A. and Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, Vol. 28, pp. 205-223. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11092-016-9243-z>
- Hefler, G. and Markowitsch, J. (2013). Seven types of formal adult education and their organisational fields: Towards a comparative framework. In E. Saar, O. B. Ure and T. Roosalu (eds). Lifelong learning in Europe: national patterns and challenges. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 82-113.  
<https://www.elgaronline.com/view/edcoll/9780857937353/9780857937353.00011.xml>
- Jackson, N. (2000). Programme specification and its role in promoting an outcomes model of learning. Active Learning in Higher Education, Vol.1, No 2, pp. 132-151.  
[https://www.researchgate.net/profile/Norman\\_Jackson/publication/249680595\\_Programme\\_specification\\_and\\_its\\_role\\_in\\_promoting\\_an\\_outcomes\\_model\\_of\\_learning/links/5674382408ae502c99c78172/Programme-specification-and-its-role-in-promoting-an-outcomes-model-of-learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Norman_Jackson/publication/249680595_Programme_specification_and_its_role_in_promoting_an_outcomes_model_of_learning/links/5674382408ae502c99c78172/Programme-specification-and-its-role-in-promoting-an-outcomes-model-of-learning.pdf)
- Jackson, N.; Wisdom, J. and Shaw, M. (2003). Guide for busy academics: using learning outcomes to design a course and assess learning. [http://wings.buffalo.edu/ubtlc/resources/Course\\_design\\_for\\_busy\\_academics.pdf](http://wings.buffalo.edu/ubtlc/resources/Course_design_for_busy_academics.pdf)
- James D. (2005). Importance and impotence? Learning outcomes and research in future education. The Curriculum Journal, Vol. 16, No 1, pp. 83-96.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0958517042000336827>
- Jones, S.A. (2016). Writing learning outcomes for English language lessons in multilingual schools. TESOL journal, Vol. 7, No 2, pp. 469-493.
- Kenny, N. and Desmarais, S. (2012). A guide to developing and assessing learning outcomes at the University of Guelph. [https://www.uoguelph.ca/vpacademic/avpa/outcomes/KennyDesmarais\\_LearningOutcomes-Guide\\_2012.pdf](https://www.uoguelph.ca/vpacademic/avpa/outcomes/KennyDesmarais_LearningOutcomes-Guide_2012.pdf)
- Kent, C. and Laslo, E. (2016). Interactivity in online discussions and learning outcomes. Computers and education, Vol. 97, pp.116-128.
- Knaack, L. (2015). Enhancing your programs and courses through aligned learning outcomes. Vancouver: Centre for Innovation and Excellence in Learning, Vancouver Island University. [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/AlignedLearningOutcomes\\_Handout.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/AlignedLearningOutcomes_Handout.pdf)
- Kopera-Frye, K. et al. (2008). The map to curriculum alignment and improvement. Collected essays on teaching and learning, Vol. 1, pp. 8-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055004.pdf>
- Lachmayr, N. et al. (2014). Anrechnungspraxis und –potenziale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor [Involvement practices and potentials of learning outcomes from higher education schools in the humanities]. ÖIBF. [http://libserver.cedefop.europa.eu/book\\_details.aspx?titleid=84511&source=ookup](http://libserver.cedefop.europa.eu/book_details.aspx?titleid=84511&source=ookup)
- Lassnigg, L. (2012). Lost in Translation: learning outcomes and the governance of education. Journal of Education and Work, Vol. 25, pp. 299-330. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.687573>
- Lawn, M. and Lingard, B. (2002). Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors. European Educational Research Journal, Vol. 1, No 2, pp. 290-307. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2002.1.2.6>

- Lile, R.C. (2014). The assessment of learning outcomes. *Procedia, social and behavioral sciences*, Vol. 163, pp. 125-131.
- Lin, L. and Atkinson, R. (2016). Educational technologies: challenges, applications and learning outcomes. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in higher education*, Vol. 13, No 1, pp. 31-44.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13538320701272714>
- Looney, J. et al. (2011). Alignment in complex education systems: achieving balance and coherence. Paris: OECD Publishing. OECD education working papers, No 64. -  
<http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp%282011%299&doclanguage=en>
- Luomi-Messerer, K. and Brandstetter, G. (2011). Stärkung der Lernergebnisorientierung im Hochschulbereich: Hintergründe, Beispiele und Empfehlungen im Kontext interner und externer Qualitätssicherung. Projekt 'Stärkung der Learning-Outcome-Orientierung bei der Curriculumentwicklung und Akkreditierung im österreichischen FH-Sektor' [Reinforcing the learning outcome approach in higher education: Background, examples and recommendations in the context of internal and external quality assurance. Project 'Reinforcing the learning outcome approach in the design and accreditation of curricula in Austrian technical higher education']. Vienna: facultas.wuv
- Maher, A. (2004). Learning outcomes in higher education: implications for curriculum design and student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, Vol. 3, pp. 46-54.  
<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Learning%20Outcomes%20in%20HD%20implications-Maher.pdf>
- Moon J. (2004). Linking levels, learning outcomes and assessment criteria.  
[http://www.aic.lv/bologna/Bologna\\_Bol\\_semin/Edinburgh/J\\_Moon\\_backgrP.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna_Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf)
- Morin, K.; Bellack, H. and Janis P. (2015). Student learning outcomes. *Journal of nursing education*, Vol. 54, No 3.
- McBeath, R.J. (ed.) (1992). Instructing and evaluating in higher education: a guidebook for planning learning outcomes. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Mølstad C. E. (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 47, No 4, pp. 441-461. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Mølstad C. E. and Hansén S. E. (2013). Curriculum as a governing instrument – a comparative study of Finland and Norway. *Education Inquiry*, Vol. 4, No 4, pp. 735-753.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v4i4.23219>
- Njuguna, J. (2020). Constructive alignment of intended learning outcomes, learning activities and assessments for an engineering masters degree course module. Project: Pedagogical Research, Research Gate.  
[https://www.researchgate.net/publication/344327196\\_Constructive\\_alignment\\_of\\_intended\\_learning\\_outcomes\\_learning\\_activities\\_and\\_assessments\\_for\\_an\\_engineering\\_masters\\_degree\\_course\\_module](https://www.researchgate.net/publication/344327196_Constructive_alignment_of_intended_learning_outcomes_learning_activities_and_assessments_for_an_engineering_masters_degree_course_module)
- Nkhomka, M. et al. (2014). Examining the mediating role of learning engagement, learning process and learning experience on the learning outcomes through localised real case studies. *Education and training*, Vol. 56, No 4, pp. 287-302. <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/ET-01-2013-0005>
- Nore, H. (2015). Re-contextualising vocational didactics in Norwegian vocational education and training. *International journal for research in vocational education and training*, Vol. 2, No 3, pp. 182-194.  
<http://www.ijrvet.net/index.php?journal=IJRVET&page=article&op=view&path%5B%5D=111 &path%5B%5D=34>
- OECD (2011). A tuning-AHELO conceptual framework of expected/desired learning outcomes in engineering. Paris: OECD Publishing. OECD education working papers, No 60. <http://dx.doi.org/10.1787/5kgthchn8mbn-en>
- Parsons, D. (2016). Mobile and blended learning innovations for improved learning outcomes. Hershey PA, USA: IGI Global. Advances in mobile and distance learning; No 5.
- Poland – Ministry of Science and Higher education (2011). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia [Regulation of the Minister for Science and Higher Education of 4 November 2011 on model learning outcomes].  
<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2011/s/253/1521>

- Potter, M.K. and Kustra, E. (2012). A primer learning outcomes and the SOLO taxonomy. Windsor, Canada: Centre for Teaching and Learning, University of Windsor. <http://www1.uwindsor.ca/ctl/system/files/PRIM-ER-on-LearningOutcomes.pdf>
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes – What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 22, pp. 119- 137. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11092-010-9097-8>
- Prøitz, T. S. (2014). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. *Scandinavian journal of educational research*, Vol. 59, No 3. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2014.904418>
- Prøitz, T. S. (2014). Conceptualisations of learning outcomes – an explorative study of policymakers, teachers and scholars [Thesis submitted for the degree of Philosophiae Doctor Faculty of Educational Sciences, University of Oslo]. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmui/handle/11250/278896>
- Psifidou, I. (2009). Innovation in school curriculum: the shift to learning outcomes. *Procedia – Social and behavioural sciences*, Vol. 1, No 1, pp. 2436-2440.
- Psifidou, I. (2011). Methodological approaches to test the EQF descriptors on qualifications and curricula: experiences drawn from LdV pilot projects. *European journal of qualifications*, No 3, pp. 33-42.
- Psifidou, I. (2012). Empowering teachers to focus on the learner: the role of outcome-oriented curricula in six European countries. In: Ginsburg, M. (ed.) *Preparation, practice, and politics of teachers: problems and prospects in comparative perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of education learning and management*, Vol. 6, No 4, pp. 495-519. <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amle.2007.27694950>
- Raffe, D. (2011). The role of learning outcomes in national qualifications frameworks. In: Bohlinger, S. and Münchhausen, G. (eds). *Recognition and validation of prior learning*. Bonn: BIBB, pp. 87-104.
- Rageth, L. and Renold, U. (2017). The linkage between the education and employment systems: ideal types of vocational education and training programs. *KOF working papers*. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/167649/1/895006448.pdf>
- Räisänen, A. and Räkköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in education: principles, policy and practice*, Vol. 21, No 1, pp. 109-124. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.838938>
- Rees, C.E. (2004). The problem with outcome-based curricula in medical education: insights from educational theory. *Medical education*, Vol. 38, No 6, pp. 593-598. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2923.2004.01793.x>
- Roberts, G. (2008). Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. [http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Edinburgh\\_Feb08\\_final\\_report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Edinburgh_Feb08_final_report.pdf)
- Saroyan, A. and Amundsen, C. (2004). *Rethinking teaching in higher education*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Schlögl, P. (2011). *Entität und Relation von Lernergebnissen als Herausforderung bei der Konstruktion von Qualifikationsrahmen* [Entity and relationship of learning outcomes in the construction of qualifications frameworks]. Linz: Trauner Verlag.
- Scott, I. (2011). The learning outcome in higher education: time to think again? *Worcester journal of learning and teaching*, Vol. 5, pp. 1-8. <http://www.worc.ac.uk/adpu/1124.htm>
- Scott, J. M. et al. (2016). A critical perspective on learning outcomes and the effectiveness of experiential approaches in entrepreneurship education: do we innovate or implement? *Education and Training*, Vol. 58, No 1, pp. 82-93. <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/ET-06-2014-0063>
- Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: A sociology of knowledge point of view. *British Journal of Education*, Vol. 34, No 4, pp. 563–582. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2012.722285>
- Sivesind, K. and Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European educational research journal*, Vol. 15, No3. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904116647060>

- Souto-Otero, M. (2012). Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3, pp. 249-258.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.689648?scroll=top&needAccess=true>
- Souto-Otero, M. e al. (2020). International student mobility and labour market outcomes: an investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-020-00532-3.pdf>
- Spady, W. (1994). Outcome-based education: critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School of Administrators.  
<http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEw-jW4May2ufSAhWBKcAKHcnPCaoQFqgyMAE&url=http%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FED380910.pdf&usg=AFQjCNHenowi8sYR-cRudhIKaojQMq5za>
- Stanley, J. (2015). Learning outcomes: from policy discourse to practice. *European journal of education*, Vol. 50, No 4, pp. 404-419.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12150/abstract>
- Stecher, B.M. et al. (1997). Using alternative assessments in vocational education. Santa Monica, CA: Rand Corporation. [https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR836.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR836.html)
- Stensaker, B. and Sweetman, R. (2014). Impact of assessment initiatives on quality assurance, In: H. Coates (ed). Higher education learning outcomes assessment. Peter Lang Publishing Group, Part 3, Chapter 3. pp. 237 – 259.
- Telhaug, A. O. et al. (2006). The Nordic model in education: education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, No 3, pp. 245-283.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313830600743274>
- Ure, O.B. (2015). Governance for learning outcomes in European policy-making: qualification frameworks pushed through the open method of coordination. *International journal for research in vocational education and training*, Vol. 2, No 4, pp. 268-283.  
[http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11638/pdf/IJRVET\\_2015\\_4\\_Ure\\_Governance\\_for\\_Learning\\_Outcomes.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11638/pdf/IJRVET_2015_4_Ure_Governance_for_Learning_Outcomes.pdf)
- Ure, O.B. (2018). Learning outcomes between learner centeredness and institutionalisation of qualification frameworks.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210318774689>
- Valaine, S. (2011). Mācīšanās rezultātu nozīme ESF projektā Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana [The role of the learning outcomes in the ESF project 'The development of a sectoral qualifications system and increasing vocational education effectiveness and quality']. Riga: Academic Information Centre; national coordination point. <http://www.nki-latvija.lv/wp-content/uploads/2011/10/Valaine.pdf>
- Van der Vleuten et al. (2007). Competence assessment as learner support in education. In *Competence-based vocational and professional education* Springer, Cham, pp. 607-630.
- Van Rossum, E.J. and Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British journal of educational psychology*, Vol. 54, pp. 73-83.
- Wang, V.C.X. (2016). *Handbook of research on learning outcomes and opportunities in the digital age*. Vol. 2.
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of education and work*, Vol. 25, No 3.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2012.687574>
- Wijngaards-de Meij, L. (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*, Vol. 23, No 3, pp. 219-231. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2018.1462187>
- Winch, C. (2020). The learning outcome approach to European VET policy tools: Where are the arguments and the evidence? In *Comparative Vocational Education Research*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 81-95.  
[https://www.researchgate.net/publication/340525232\\_The\\_learning\\_outcome\\_approach\\_to\\_European\\_VET\\_policy\\_tools\\_Where\\_are\\_the\\_arguments\\_and\\_the\\_evidence](https://www.researchgate.net/publication/340525232_The_learning_outcome_approach_to_European_VET_policy_tools_Where_are_the_arguments_and_the_evidence)
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European industrial training*, Vol. 33, No 8/9, pp. 681-700.

- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol. 23, pp. 92-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ938583>
- Young, M. (2008). Bringing knowledge back-in: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. Journal of curriculum studies, Vol. 45, No 2, pp. 101-118. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. and Allais, S.M. (2016). Implementing national qualifications frameworks across five continents. London: Routledge.

# Mokymosi rezultatų nustatymas, formulavimas ir taikymas

## EUROPOS VADOVAS – ANTRAS LEIDIMAS

Antras „Cedefop“ Europos mokymosi rezultatų vadovo leidimas skirtas asmenims ir institucijoms aktyviai dalyvaujančioms nustant ir formuluojant mokymosi rezultatus. Jo siekis yra tapti atskaitos tašku bendradarbiavimui šioje srityje. Jame pateikiami konkrečūs mokymosi rezultatų naudojimo pavyzdžiai ir esamos konsultacinės ir tyrimų medžiagos, pagrindžiančios mokymosi rezultatų nustatymą ir formulavimą, apžvalga. Atnaujintu vadovu taip pat siekiama skatinti švietimo ir mokymo bei darbo rinkos dalyvių diskusijas vadovaujantis žiniomis iš skirtinų švietimo ir mokymo sistemų ir panaikinant atotrūkų tarp institucijų ir sektorių.

