

PROCES A METODY UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDCHOZÍHO UČENÍ V ČR

HANA ČIHÁKOVÁ

Anotace: *Nedílnou součástí naplňování konceptu celoživotního učení tvoří v řadě evropských zemí tzv. uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení. Realizace procesu uznávání uvedených výsledků učení naráží na některé závažné problémy, např. jak výsledky tohoto učení identifikovat, jak je hodnotit, které metody při tom využívat. Tyto problémy řeší každá země Evropské unie sama, s ohledem na své tradice a existující struktury vzdělávání. Příspěvek poukazuje na některé v zahraničí využívané postupy a charakterizuje vybrané problémy provázející realizaci procesu uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v České republice.*

Klíčová slova: *neformální vzdělávání, informální učení, celoživotní učení, uznávání výsledků předchozího učení*

Abstract: *Recognition of non-formal and informal learning forms a part of lifelong learning systems in a number of European countries. Efforts to utilize better results of non-formal and informal learning encounter some major difficulties: how identify and assess the results, which are the steps and methods used at the recognition process. EU countries have to resolve these problems themselves according to their traditions and existing educational structures. The paper points out some processes used abroad, chosen problems in the process of recognition of non-formal and informal learning in the Czech Republic are described.*

Key words: *non-formal education, informal learning, lifelong learning, recognition of the prior learning*

1 ÚVOD

Současný evropský koncept celoživotního učení (CŽU) klade důraz na dvě skutečnosti:

- a) odpovědnost jednotlivce za vlastní vzdělávání;
- b) důležitost každého učení¹ bez ohledu na způsoby jeho realizace či prostředí a čas, ve kterém probíhá.

Základním aktérem CŽU je učící se, který má být za své učení i vzdělávání zodpovědný. Má-li být uvedena odpovědnost reálná, je nutné vytvořit odpovídající

¹ Pokud v textu užíváme pojmy učení se, učit se apod., zužujeme význam těchto pojmů vždy pouze na procesy, jejichž výsledky jsou společensky žádoucí. Výsledky učení totiž mohou být i společensky nežádoucí (učit se kouřit, pít alkohol) či společensky nepřijatelné (učit se krást apod.).

podmínky, ty by měly učícímu se umožnit ohodnotit a následně uznat všechny potřebné výsledky jeho učení. Jde o ocenění výsledků učení, které vznikají nejen v rámci formálního vzdělávání, ale i v rámci neformálního vzdělávání² a informálního učení³. To s sebou nese nutnost připravit nástroje a procesy vhodné pro uznávání výsledků těchto forem učení. Uznávání se ve stále větší míře stává klíčem k realizaci konceptu CŽU v obou jeho dimenzích *lifelong learning* (v různých životních etapách) a *lifewide learning* (ve všech oblastech života).

Nově je celoživotní učení významně spojováno se zaměstnatelností jednotlivce, proto je pro jeho rozvoj podstatná úzká spolupráce se zaměstnavatelskou sférou.

2 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Celoživotní učení se stalo především od roku 2000 střešovým pojmem evropské politiky v oblasti vzdělávání/učení a jeho individuálních i společenských souvislostí. Stalo se tak na základě tzv. Lisabonské strategie⁴, která byla schválena na zasedání Evropské rady v březnu 2000. Její tvůrci navázali na přístupy uplatňované od 70. let minulého století, ve kterých byla promyšlena především problematika dalšího vzdělávání. Učení je v tomto konceptu v zásadě pojímáno jako příprava pro všechny role podle věkových etap individuálního života; oproti počátečnímu vzdělávání je tedy rozšířeno i na další vzdělávání a jiné učení v produktivním i postproduktivním věku a oproti konceptu celoživotního vzdělávání je rozšířeno právě na učení⁵ vůbec, včetně učení informálního. Celoživotní učení tedy směřuje nejen k osobnímu rozvoji a lepší pracovní uplatnitelnosti jednotlivce, ale i k rozvoji občanských dovedností a podpoře sociální soudržnosti společnosti.

-
- 2 Neformální učení či vzdělávání je zaměřeno na získání takových znalostí a dovedností, které jeho účastníkovi mohou pomoci zlepšit si možnosti uplatnění na trhu práce a prohloubit si dosavadní i získat nové osobní znalosti a dovednosti. Patří sem např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy neposkytující stupeň vzdělání, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro zařazení k této formě vzdělávání je (prezenční či distanční) vedení a hodnocení účastníkovou učení se odborným lektorem či učitelem. Výsledky nebývají vždy, ale mohou být osvědčovány i různými certifikáty. Ty však zde, i pokud jsou oficiální, nemají platnost certifikátů z formálního učení (kupř. různé řidičské průkazy) a neposkytují stupeň vzdělání. Neformální učení je z hlediska toho, kdo se učí, učení záměrným. (Průcha, J. (ed.) 2009, Marinková, H.; Stretti, M., s. 247 – 251).
 - 3 Informální učení zahrnuje sebezvzdělávání a jiné učení, které není vedeno a hodnoceno lektorem a při němž učící se nemá možnost nechat si prověřit nabyté znalosti a dovednosti (např. televizní jazykové kurzy). Informální učení zahrnuje i bezděčné učení spjaté s činnostmi v každodenním životě – s prací, rodinou nebo s aktivitami ve volném čase. Výsledky zde samozřejmě nejsou osvědčovány certifikáty. Informální učení není ani organizované ani strukturované (co do cílů, času a prostředků); z hlediska toho, kdo se učí, je většinou nezáměrné. IFU je někdy označováno jako učení bezděčné, neinstitucionální. (Průcha, J. (ed.) 2009, Marinková, H.; Stretti, M., s. 247 – 251).
 - 4 Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, s. 1 - 2.
 - 5 Učením (*learning*) se přitom rozumí „kumulativní proces, během něhož si jednotlivci postupně osvojují stále složitější a abstraktnější entity (pojmy, kategorie, vzorce či modely chování) a/nebo získávají dovednosti a způsobilosti. Pramen: Tissot 2004, s. 33.

Potřeba celoživotního učení a podpora jeho rozvoje se odvíjejí od sociálního a ekonomického rozvoje společnosti. V této souvislosti je poukazováno především na 3 faktory:

- rychlost probíhajících sociálních změn;
- zastarávání celé řady tradičních zaměstnání;
- proměny hodnotových systémů – stále více lidí si uvědomuje, že prožít bohatý život je možné pouze tehdy, když se podaří maximalizovat jejich individuální potenciality (Rabušicová; Rabušic 2008, s. 26).

Společnost, ve které žijeme, se postupně mění na společnost, která je často označována jako společnost vědění; toto označení je odvozováno z faktu, že klíčovým prvkem produkce se stávají znalosti a informace, zvyšuje se výroba, která je relativně nenáročná na suroviny, ale předpokládá rozsáhlé znalosti (Veselý 2004, s. 434). Za jeden z předpokladů existence a rozvoje společnosti vědění je pochopitelně považována i odpovídající úroveň vzdělanosti jejích členů.

2.1 POJÍMÁNÍ UČENÍ SE A VZDĚLÁVÁNÍ V KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Celoživotní učení zahrnuje nejen vzdělávání jako záměrný a řízený proces, ale i všechny učební aktivity a zejména jejich výsledky realizované mimo formální vzdělávací systém. Výsledky učení získané v různém čase a v různém kontextu by zde měly být nejen propojovány, ale také oceňovány.

Informální učení neprobíhá ani podle projektu vzdělávacího programu (kurikula), ani prostřednictvím výuky (s podporou učitele či jiného školeného pedagogického pracovníka a za pomoci didaktických metod). Jedním z problémů je zde na jedné straně zaměřování jednotlivcov učení na učení potřebné, na druhé straně hodnocení a uznávání výsledků jeho učení v celé šíři.

Pokud jde o zaměřování učení, mohou tuto roli plnit na jedné straně soustavy kvalifikací (jako společensky uznávané cíle přípravy bez ohledu na cesty k nim), na druhé straně poradenství a podpora kandidátů (utváření vzdělávací a profesní dráhy jednotlivce). Poradenství je nezbytnou součástí konceptu CŽU, které pomáhá jednotlivcům s utvářením vlastní životní (a v té souvislosti i vzdělávací a profesní) dráhy. Poradenství by mělo být vhodně doplněno nabídkou příležitostí k učení přizpůsobenou individuálním podmínkám. Pokud jde o hodnocení a uznávání výsledků učení, je k němu třeba popisu cílů (kvalifikací), který je formulován pomocí očekávaných výsledků učení, tj. kompetencí (způsobilostí), jimiž má po skončení procesu učení jedinec disponovat. Dále je samozřejmě potřebné stanovit způsoby, které umožní zjistit, zda jedinec disponuje potřebnými kompetencemi, a tyto kompetence ohodnotit.

Systém CŽU v oblasti kvalifikované práce a přípravy pro ni by měl vedle přípravy a uchování soustav kvalifikací a popisů jednotlivých oficiálně uznávaných kvalifikací příslušnými standardy zahrnovat i různé techniky a nástroje, které budou

podporovat jak identifikaci individuálních potřeb učících se (čemu by se ve vlastním i společenském zájmu měli učit), tak jejich individuální volbu stylů a forem učení (tak, aby co nejlépe vyhovovaly jim a jejich životní situaci při respektování společenských požadavků). Postupně by tak měl být vytvářen systém, který každému a všem umožní ono učení se „od kolébky po hrob“, jak je to vymezováno v mnoha evropských i národních dokumentech.

3 UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDCHOZÍHO UČENÍ

Jednou z cest, které umožňují realizaci konceptu celoživotního učení, je propojování výsledků učení získaných v různém čase a/nebo v různém prostředí i v rovně formálního (oficiálního) uznávání. Využívání výsledků informálního učení a neformálního vzdělávání naráží na některé závažné problémy: jak výsledky tohoto učení a/nebo vzdělávání identifikovat, jak je hodnotit, jakou váhu jim přiznávat, jak je potvrzovat a certifikovat. Tyto problémy řeší každá země Evropské unie sama, s ohledem na své tradice a existující struktury vzdělávání. Je proto pochopitelné, že jednotlivé země k těmto záležitostem přistupují rozdílným způsobem.

Mechanismem, který umožňuje propojování výsledků učení získaných v různém čase a/nebo prostředí, je uznávání výsledků předchozího učení (RPL - *recognition of prior learning*). Příslušné postupy v různých zemích existují již řadu let a vychází z následujících principů:

- zaměřují se na výsledky učení, nikoliv na způsob či místo jejich získání, přičemž výsledky učení se rozumí znalosti, dovednosti a kompetence (způsobilosti) odpovídající některé formálně uznávané kvalifikaci;
- předpokládají, že výsledky učení získané různými cestami (v různých situacích, věku apod. a kteroukoli z forem učení v celé šíři včetně informálního učení) nejsou sice zcela stejné, ale lze je považovat za ekvivalentní (stejně hodnotné).

Propojování výsledků učení realizovaného v různém čase a/nebo v různém prostředí často naráží na problém spojený s tím, jaká váha je či má být těmto výsledkům přikládána. Je evidentní, že struktura výsledků učení realizovaného v různých životních rolích a situacích není shodná se strukturou výsledků záměrného a řízeného učení získaných např. při školním vzdělávání. Uvažujeme-li podrobněji o vytváření výsledků učení, zdá se užitečné rozlišovat jejich různé druhy.

Záměrné učení se je předem **promyšleno** (příslušným pedagogem, tvůrci učebních dokumentů apod.), respektuje řadu **didaktických** doporučení a zásad, zohledňuje specifické zvláštnosti učících se, jejich studijní dispozice apod. Záměrné učení se má převážně **explicitní charakter** (učící se osoba si uvědomuje, že se učí i čemu a jak se učí) a většinou využívá deduktivních postupů (tj. postupuje od obecných pravidel k jejich aplikaci v jednotlivých případech). Očekává se v něm, že učící se ví, co se naučil a je schopen vyjádřit to, např. při písemné zkoušce (Hager 1998, s. 521 - 535). Záměrné učení je **realizováno podle kurikula**, které je často

vymezováno pomocí obsahu a cílů výuky v kategoriích vědomostí a dovedností (či kompetencí), a při tomto vymezování je většinou zohledňován i aspekt **hodnotitelnosti dosažených výsledků** vzdělávání. Záměrné učení většinou nebývá zasazeno do kontextu, a proto zdůrazňuje spíše obecné principy než jejich specifické aplikace; ty mají často pouze ilustrativní charakter. V průběhu záměrného a řízeného učení se je učícímu se poskytována zpětná vazba s cílem zlepšit jeho výkon (formativní hodnocení) a ukončováno bývá často nějakou formou závěrečného souhrnného hodnocení dosažených výsledků učení ve vztahu ke kurikulu (sumativní hodnocení).

Nezáměrné učení se přímo v příslušných životních rolích a situacích (učení se založené na zkušenostech) má naopak převážně **implicitní charakter**, učící se si často ani neuvědomuje rozsah svého učení (proto se v této souvislosti mluví o identifikaci, tedy rozpoznání výsledků učení). Nezáměrné učení se je často **nahodilé a nesoustavné**, nepostupuje podle předem promyšleného plánu, ale je součástí reagování na situaci, v níž se učící se nachází. Proto se také ve zkušenostním učení více uplatňují induktivní postupy a učení se většinou neprobíhá s rozlišováním vědomostí a dovedností. V průběhu nezáměrného učení se nemá učící se řízenou zpětnou vazbu, ta je zde založena opět pouze na jeho zkušenosti a praktické činnosti a popř. na náhodných či nesoustavných zásazích lidí z jeho situačního okolí. **Výsledky zkušenostního učení se nejsou jednoduše předvídatelné** a jsou výrazně ovlivněny kontextem, ve kterém učení probíhá.

S využitím často používaného rozlišení základních modalit „znalostí“ či spíše „vědění si rady“ v dnešní tzv. společnosti vědění lze výsledky učení se v různých prostředích a různými způsoby souhrnně utřídit a charakterizovat asi takto (Kofroňová 2006):

Výsledky charakteristickými především pro **záměrné a řízené učení se** jsou:

- **vědět co** (*know-what*), tedy „faktické“ znalosti, které tvoří jádro znalostí nezbytných pro výkon určité kvalifikace;
- **vědět proč** (*know-why*), tak jsou obecně označovány všeobecné nebo odborné znalosti, které ovlivňují technický vývoj, jeho tempo a charakter jeho aplikací v průmyslu. Zde jde o produkci a reprodukci znalostí v uspořádaných procesech, např. ve vysokoškolském vzdělávání, ve vědeckém výzkumu, při rozvoji a přijímání specializovaného personálu apod.

Výsledky charakteristickými především pro **nezáměrné, zkušenostní učení se** jsou:

- **vědět jak** (*know-how*), tak je označována schopnost úspěšně fungovat v různých kontextech (např. získávat dobré postavení na trhu pro nový výrobek, obsluhovat stroj atd.). *Know-how* se obvykle rozvíjí na individuální úrovni, jeho význam je však vysoký;
- **vědět kdo** (*know-who*), tak je označován další druh znalostí, který se stává stále důležitějším a který je směsí různých, zvláště sociálních dovedností, umožňujících přístup ke znalostem někoho jiného a jejich využití, často prostřednictvím kombinace profesních a osobních sítí.

Absolvent počátečního vzdělávání při svém vzdělávání využíval především

záměrného a řízeného učení se; ve většině případů proto nedisponuje kompetencemi, které mají co dělat s *know-how* a *know-who* v takové míře jako ten, kdo (ve stejném oboru) získal kompetence tohoto druhu jako výsledek nezáměrného zkušenostního učení se konáním (*learning by doing*). Naopak jednotlivec učící se především konáním nedosahuje v oblasti *know-what* a *know-why* často úrovně absolventa počátečního vzdělávání. V zahraniční odborné literatuře, stejně jako v materiálech popisujících postupy, jimiž je proces uznávání skutečně realizován, je proto uváděno, že výsledky obou uvedených druhů učení se nejsou a nemohou být shodné. Podstatné je, že jsou vnímány jako **ekvivalentní**, tzn. rovnocenné – mající stejnou platnost, užitnou hodnotu.

3.1 STANDARDY

Jádrem procesu uznávání je posouzení dříve získaných kompetencí jednotlivce, posuzováním kompetencím je přiznána určitá hodnota, která následně může být doložena certifikátem. Často jde o rozhodnutí, zda lze tyto kompetence považovat za srovnatelné s výsledky školského vzdělávání. Proto musí proces hodnocení probíhat podle předem formulovaných a jednoznačných kritérií. Pro potřeby uznávání jsou proto vytvářeny standardy; v České republice se v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání jedná o standardy kvalifikační a standardy hodnotící. Stručně řečeno vymezují kvalifikační standardy kompetence, kterými musí disponovat jednotlivec, aby mohl získat určitou kvalifikaci; hodnotící standardy pak stanoví kritéria, podle kterých jsou stávající kompetence jednotlivce hodnoceny. Vývoj potřebných standardů je zajišťován v rámci projektu Národní soustava kvalifikací, prostřednictvím tzv. sektorových rad se na něm podílejí představitelé příslušných organizací zaměstnavatelů i zaměstnanců. Uvedený postup přípravy má zajistit nejen to, že standardy budou skutečně respektovat potřeby zaměstnavatelů, ale i jejich přijetí a respektování zaměstnavateli.

3.2 REALIZACE PROCESU UZNÁVÁNÍ⁶

Proces uznávání je ve většině zemí, kde je uznávání realizováno, členěn do následujících kroků:

- **Identifikace**, rozpoznání: výsledky učení založeného na zkušenostech jsou převážně neuvědomované, proto je první částí procesu uznávání jejich identifikace, se kterou kandidátovi pomáhá průvodce.
- **Dokumentace**: kandidát se – opět za pomoci průvodce – snaží zdokumentovat kompetence, o kterých se domnívá, že jimi disponuje. Využívá k tomu dokladů z oblasti formálního i neformálního vzdělávání, stejně jako tzv. důkazů, kterými mohou být např. ukázky jeho práce či dobrozdání od zaměst-

⁶ Informace byly převážně získány z tzv. Evropské inventury, kterou vydává ECOTEC na webových stránkách <http://www.ecotec.com/europeaninventory/>.

navatelů. Ta mívají charakter odpovědí na strukturovaný dotazník a vyžadují se např. od přímého nadřízeného kandidáta a pracovníka na stejné úrovni jako kandidát. Poskytnutí neadekvátních informací o kandidátovi zaměstnavatelem je v některých zemích (např. ve Francii) sankcionováno. V některých zemích jsou přípustné např. videonahrávky, které ukazují, že kandidát dané činnosti skutečně vykonává, či doporučení dobrovolnických organizací.

Obě uvedené fáze bývají někdy spojené do jedné, charakteristická je však podpora průvodce, který bývá nejčastěji vzdělán v oboru psychologie, pedagogiky či jiných sociálních disciplín, a navíc prochází vzděláváním zaměřeným právě na přípravu průvodců. Průvodce kandidáta procesem uznávání skutečně provádí, vede jej, motivuje, podporuje, ale v žádném případě za něj nerozhoduje.

Po ujasnění si vlastních kompetencí a shromáždění důkazů na jejich podporu pokračuje proces dalšími fázemi:

- **Hodnocení kompetencí** kandidáta: Hodnocení bývá realizováno jako komisionální (ne vždy), hodnotitelé bývají odborníci na danou kvalifikaci, často z oblasti výkonu práce. Také oni v řadě zemí procházejí specifickým vzděláváním. Hodnocení bývá rozčleněno do dvou fází:
 - a) hodnocení portfolia kompetencí kandidáta; výsledkem je uznání, či neuznání dokladaných kompetencí;
 - b) hodnocení zbývajících kompetencí kandidáta s využitím níže uvedených metod.
- **Uznání:** Hodnotitelé posoudí celkový výsledek kandidáta a rozhodnou, zda mu bude, či nebude přiznán požadovaný certifikát. Kandidát je s výsledky hodnocení svých kompetencí seznámen. V České republice kandidát po úspěšném složení zkoušky dle požadavků stanovených v hodnoticím standardu získává certifikát o dílčí kvalifikaci.
- **Práce s průvodcem:** Tato fáze nemusí nastat vždy; jde v zásadě o motivaci k dalšímu vzdělávání, které umožní kandidátovi získat zvolenou kvalifikaci, pokud se mu to zatím nezdařilo, či dále si rozšiřovat, prohlubovat a aktualizovat stávající kompetence. V některých zemích je možné, aby proces uznávání vedl pouze k získání oficiálního potvrzení o tom, že kandidát disponuje některými kompetencemi, nemusí tedy vést až k získání kvalifikace. V tomto případě uznávání plní funkci formativního hodnocení, které průvodce využívá pro motivaci kandidáta k dalšímu vzdělávání.

Uznávání může v zásadě plnit funkce sumativního i formativního hodnocení. Uznávání jako **sumativní hodnocení** směřuje ke dvěma cílům:

- umožnění vstupu do následného formálního vzdělávání:
Uznávání výsledků předchozího učení, které má podpořit (znovu)začlenění dospělých do formálního vzdělávání, většinou ve svém důsledku zkracuje dobu studia či snižuje studijní zátěž uznáním již osvojených částí (často formou udělení jim přiděleného počtu kreditů). Jeho realizace bývá plně v kompetenci vzdělávací instituce, ve které hodlá kandidát pokračovat ve studiu;

- zlepšení postavení jednotlivce na trhu práce:
Uznávání má v tomto případě v různých zemích odlišné realizační podoby, ale víceméně zahrnuje výše uvedené kroky. Od uznávání vedoucího k začlenění do formálního vzdělávání jej odlišuje především fakt, že bývá realizováno podle (hodnoticích) standardů, ve kterých jsou popsány kompetence, kterými má kandidát disponovat, včetně kritérií pro jejich ověřování.

Uznávání, které plní funkci **formativního hodnocení**, poskytuje jednotlivcům zpětnou vazbu o slabých a silných stránkách jejich učení, motivuje je k dalšímu rozvoji, vede je k uvědomění si vlastní hodnoty.

3.3 METODY VYUŽÍVANÉ PŘI UZNÁVÁNÍ

Metody, které se v rámci uznávání výsledků předchozího učení užívají, vždy odpovídají dané fázi procesu. Na základě studie CEDEFOP (2007, s. 22 - 23) lze usuzovat, že se stále více osvědčuje metoda portfolio, která umožňuje kombinovat i další přístupy, což zvyšuje její důvěryhodnost.

Portfolio je využíváno v mnoha zemích v celém procesu uznávání, zakládáno bývá ve fázi identifikace a dokumentace, kdy je vytváří kandidát pod vedením průvodce⁷. Portfolio vychází z hodnoticích standardů, pro každou kompetenci v něm uvedenou vyhledává kandidát důkazy o tom, že ji zvládl, že jí skutečně disponuje. To jej mimo jiné vede k identifikaci kompetencí, kterých si nebyl vědom, a pochoptitelně i k sebehodnocení. Průvodce při uvedené činnosti podporuje kandidáta individuálními i skupinovými diskusemi, vede jej k vyprávění životního příběhu a následné analýze vybraných situací apod. Průvodce není ani hodnotitel kompetencí kandidáta, ani instruktor, který jej vede podle předem přesně stanoveného postupu, není interpret jeho myšlenek a cílů. Úkolem průvodce je podpora a aktivizace kandidáta. Portfolio obsahuje také doklady o profesní a studijní historii kandidáta. Portfolio se nejvíce opírá o informace, které o svých kompetencích udává sám kandidát při popisu svých pracovních zkušeností, bývá obtížné konfrontovat tyto zkušenosti s kompetencemi a kritérii uvedenými v příslušných standardech (Kofroňová 2006).

Důkazy, které kandidát zahrnuje do portfolio, mívají v současnosti stále častěji digitální podobu, která může zahrnovat informace textové, zvukové, grafické i video informace. Tento přístup sice může přispět k lepšímu vhledu do výsledků kandidáta, na druhé straně je však výrazně ovlivněn technologickou vyspělostí zpracování, která leckdy může odvést pozornost od vlastního výkonu kandidáta. Vhodné využívání metody portfolio je podmíněno odpovídající prací průvodce při jeho přípravě; ne ve všech případech je totiž kandidát schopen bez pomoci identifikovat své kompetence, posoudit výpovědní hodnotu důkazů apod. Portfolio je následně předkládáno hodnotitelům, kteří na jeho základě buď uznají, či neuznají dokumentované kompetence kandidáta.

Při tvorbě portfolio jsou často využívány **deklarativní metody**, jejich základem

⁷ Termín průvodce se zavádí v české pomalou se pro oblast uznávání tvořící terminologii; v zahraničí je možné se setkat s termíny counsellor či guide.

je prohlášení o tom, že kandidát disponuje určitými kompetencemi. Toto prohlášení je potom zahrnuto mezi tzv. důkazy. Autorem prohlášení (dobrozdání) bývá nejčastěji zaměstnavatel kandidáta, ale také např. jeho zákazník. V některých případech je možné, aby sám kandidát deklaroval, že požadované kompetence ovládá.

Ve fázi hodnocení kompetencí kandidáta je hodnotiteli využívána především **metoda pozorování**. Hodnotitel pozoruje, jak kandidát plní stanovené zadání buď přímo v pracovní situaci, nebo při její simulaci. Zaznamenává si svá hodnocení, aby měl jasné poklady pro konečné rozhodnutí o uznání, či neuznání kompetencí kandidáta. Přitom vznikají ovšem nesnáze s tím, jak z pozorování pracovních činností dospět ke stanovení teoretických vědomostí, kterými uchazeč disponuje. Často je pozorování nutno doplnit **rozhovorem**, při němž uchazeč sám vysvětluje použité pracovní postupy a charakterizuje vědomosti, které při nich uplatňuje. Hodnotitel si tak na základě vhodných dotazů ověřuje, zda a nakolik uchazeč rozumí tomu, co dělá a jak to dělá, a proč to dělá právě tak, a nikoli jinak (Kofroňová 2006).

Hodnotitel také může využívat **testové metody a metody ústního či písemného ověřování**. Obecně bývá doporučováno omezit na nezbytné minimum využívání posledních metod ústního či písemného zkoušení či testových metod při ověřování kompetencí vztahujících se k nižším kvalifikačním úrovním.

3.4 UZNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDCHOZÍHO UČENÍ V ČR

V České republice v současné době dochází ke změnám, jejichž cílem je postupně vytvořit jednotně stanovená pravidla propojující počáteční a další vzdělávání v ucelený systém, který by umožňoval realizaci konceptu celoživotního učení. V březnu 2006 byl přijat a dnem 1. srpna 2007 vstoupil v platnost zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. V souladu s tímto zákonem jsou připravovány potřebné systémové reformní změny jako součást širšího procesu postupného uskutečňování evropského prostoru CŽU.

Na základě zákona č. 179/2006 Sb. je vytvářena a postupně naplňována národní soustava kvalifikací (NSK), do života je také uváděn proces uznávání. NSK by měla představovat základní systémový rámec pro oblast dalšího vzdělávání a uznávání výsledků předchozího učení. Prostřednictvím NSK a hodnoticích standardů mohou být posuzovány a hodnoceny výsledky předchozího učení.

Pojem uznávání je v ČR technicky nevymezený a je zřejmé, že je širší než to, čím se zabývá zákon č. 179/2006 Sb. Ve vztahu k tomuto širšímu pojmu lze současný stav v ČR celkově charakterizovat výstižněji pomocí pojmu formální uznávání dosud neuznaných výsledků předchozího učení (jako období anglických termínů APL a APEL⁸). Zákon č. 179/2006 Sb. o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, užívá termínu „ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (*verification and recognition of further education results*)“, přičemž termínem další vzdělávání se v tomto zákoně rozumí „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním“ (§ 2,

8 „Uznávání předchozího učení“ (APL - Accreditation of Prior Learning). Uznávání výsledků předchozího učení získaného praxí (APEL - Accreditation of Prior Experiential Learning).

písm. b). Zákon se vztahuje jen na tu jejich část, která směřuje k osvojení výsledků učení zahrnutých v Národní soustavě kvalifikací jako jednotlivé úplné nebo dílčí kvalifikace a u níž procesu uznávání nebrání jiné právní předpisy (§ 1, odst. 2). Z pojmu dalšího vzdělávání jsou tak podle tohoto zákona vyloučeny nejen výsledky učení se odpovídající všem úrovním terciárního vzdělávání, ale i výsledky vzdělávání a přípravy pro regulovaná povolání a jiné regulované činnosti a dále i výsledky učení předem nestanovené nebo neregistrované v NSK jako kvalifikace.

Je zřejmé, že ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání podle tohoto zákona pokrývá oblast neformálního vzdělávání a informálního učení jen výběrově. Další vzdělávání je zde navíc vymezeno jen negativně a toto vymezení je závislé na tom, co se podle zákona rozumí vzděláváním počátečním (za další vzdělávání jsou považovány „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním“).⁹

Přijetí zákona č. 179/2006 Sb. předcházela realizace pilotních projektů (EPANIL¹⁰ a UNIV¹¹), ve kterých byla získávána teoretická základna a zkušenosti pro vyvíjení a implementaci procesu uznávání v ČR. Z realizovaných projektů, zejména z projektu UNIV, ve kterém probíhalo rozsáhlé pilotní ověřování, byly získány závěry, kterých by mělo být využito ke zkvalitnění navržených metodik a postupů tvorby standardů. Současně by měly být využity pro optimalizaci celého procesu uznávání, tak, aby se do něj v ČR zapojilo co nejvíce obyvatel, a stal se tak trvale udržitelným. Bohužel však zatím nedošlo k odstranění překážek, které dosud vedly k nízkému využívání systému uznávání.

Jedná se především o nerespektování charakteru výsledků informálního učení. Je nezbytné brát v úvahu komplexní, nestandardizovaný, nevyslovený (tacit) charakter informálního učení a především jeho výsledků. Tomu by měly odpovídat i v procesu uznávání využívané metody a postupy. Fáze identifikace a dokumentace nejsou v České republice v procesu uznávání (tak, jak je nastaven zákonem č. 179/2006 Sb.) legislativně zakotveny. Zákon připouští pouze realizaci druhé části fáze hodnocení, a to hodnocení všech kompetencí, které jsou obsaženy v hodnotícím standardu dílčí kvalifikace (dílčí kvalifikace jsou postupně uveřejňovány na webu www.narodni-kvalifikace.cz). Proces uznávání je založen pouze na zkoušce, ať praktické či písemné a ústní, a kandidát není do identifikace a hodnocení aktivně zapojen.

Repertoár metod, které lze v ČR využívat při uznávání podle zákona č. 179/2006 Sb., je zatím poměrně omezený a do jisté míry kopíruje školské přístupy. Zákon v zásadě umožňuje využívat **metody pozorování**, která je podle charakteru kompetence doplněna **písemným ověřováním** (např. výpočty spotřeby) či **ústními doplňujícími otázkami**.

9 Zákon č. 179/2006 Sb., § 2.

10 Projekt Leonardo da Vinci European Common Principles for the Accreditation of Non-formal and Informal Learning in Lifelong Learning, Společné evropské principy pro identifikaci, hodnocení a uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v rámci celoživotního učení) byl připravován v letech 2002 – 2003 a realizován v letech 2004 - 2006.

11 Projekt UNIV - Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby pro dospělé“, který připravilo MŠMT ve spolupráci s NÚOV, byl realizován v letech 2005 – 2008. Projekt byl financován ESF a ze státního rozpočtu ČR.

Skutečnost, že v ČR nelze v plné šíři využívat metody portfolia a důkazů v něm obsažených, zvyšuje jak časovou náročnost procesu uznávání, tak zejména finanční náklady spojené s jeho realizací. V ČR je teoreticky možné využívat metody portfolia pouze k sebehodnocení kandidáta, portfolio a důkazy v něm obsažené nesmí sloužit jako podklad pro hodnocení kandidátových kompetencí. Vzhledem k tomu, že legislativně není zajištěna činnost průvodce, nezdá se využívání metody portfolia k sebehodnocení kompetencí kandidáta jako reálné.

Metody uznávání by měly být založeny na kombinaci dialogu kandidáta s průvodcem a následně s hodnotitelem, dále kandidátovy systematické reflexe, sebehodnocení a vytváření portfolia jeho kompetencí (v zájmu získání co možná úplných informací o kompetencích kandidáta).

V systému uznávání by měly být vyváženy obě jeho funkce, formativní i sumativní, protože obě jsou velmi důležité. Bohužel v systému uznávání tak, jak je navržen v ČR, je obsažena pouze funkce sumativní (hodnocení a oficiální uznávání kompetencí kandidáta potřebných pro získání osvědčení). Poradenství a podpora kandidátů v rámci uznávání vůbec nejsou v zákoně č. 179/2006 Sb. obsaženy a nejsou ani nijak ošetřeny a finančně zohledněny v hodnoticích standardech. V těch jsou totiž specifikovány podmínky uznávání pro příslušné jednotlivé dílčí, resp. i úplné kvalifikace. Identifikace výsledků učení a poradenství včetně podpory kandidátů (formativní funkce) jsou důležité samy o sobě a odrážejí potřebu zviditelnit výsledky učení pro jednotlivce i další zainteresované strany a naplánovat kariérní či vzdělávací cestu jednotlivce. Je zřejmé, že sumativní a formativní aspekty uznávání by měly být propojeny.

Zapojení se do procesu uznávání je často doprovázeno silnou motivací a přáním pokračovat ve vzdělávání. Rozvoj uznávání proto musí brát v úvahu obě funkce a objasňovat, jak je lze oddělit a kombinovat. Formativní aspekt uznávání je podporován v systémech uznávání i rolí průvodce, ani ta však není v zákoně č. 179/2006 Sb. obsažena.

Srovnáme-li znění zákona s přístupy využívanými v ostatních evropských zemích, ukazuje se v České republice naprostá absence poradenských a dalších aktivit podporujících kandidáta (chybí role průvodce, zkouška je pouze jednorázovým aktem, nepředpokládá se poradenství a další podpora kandidátů před procesem uznávání, ani po něm). Na základě zkušeností z pilotního ověřování nelze samozřejmě tvrdit, že všichni kandidáti nutně potřebují k úspěšné realizaci uznávání průvodce. Lze však konstatovat, že značná část kandidátů by bez podpory a motivace průvodcem proces uznávání úspěšně nedokončila.

Zdá se, že zákon v současném znění slouží především těm, kteří dosáhli potřebného stupně vzdělání, orientují se na internetu a jsou schopni si vyhledat a vyhodnotit informace o možnostech uznávání. Zcela však mívá cílovou skupinu, které by měl především sloužit - osoby bez potřebného formálního vzdělání, které jsou znevýhodněny nejen na pracovním trhu, ale často i při širším sociálním začlenění do společnosti.

LITERATURA

- Bjørnåvold, J. Assessment of non-formal learning: the quality and limitations of methodologies. *Vocational training*, 1997, č. 12, s. 52 – 67.
- Bjørnåvold, J. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg : Publications Office (CEDEFOP Reference series), 2000.
- CEDEFOP *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 978-92-896-0509-0. s. 22 - 23.
- Hager, P. Recognition of Informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training*, roč. 50, 1998, č. 4, s. 521- 535.
- Kofroňová, O. *Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení*. Interní materiál NÚOV, 2006.
- Palán, Z. Celoživotní učení. In Kalous, J.; Veselý, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, str. 25 - 37.
- Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*.
- Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s.r.o, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Rabušicová, M.; Rabušic, L. Teoretický kontext a metodologická východiska. In Rabušicová; M., Rabušic, L. *Učíme se po celý život O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno : MU, 2008. s. 26.
- Tissot, P. *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for enlarged Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- Evropská inventura* [on-line] [cit. 2. 1. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.ecotec.com/europeaninventory> >.
- Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. CEDEFOP. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 978-92-896-0509-0.
- Veselý, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, č. 4, s. 434.
- Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně dalších zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).