



Očekávané výsledky učení v revidovaných RVP: analýza stavu a rozbor rizik

RADEK PELÁNEK

Abstrakt: *Probíhající revize rámcových vzdělávacích programů pro základní školy je založena na formulacích očekávaných výsledků učení. Tyto formulace jsou však v mnoha ohledech problematické: samotný pojem očekávané výsledky učení není jednoznačně vymezen, jednotlivé formulace jsou nekonzistentní a nedostatečně jednoznačné, v mnoha případech nejsou měřitelné. Tento stav s sebou nese řadu rizik – především hrozí, že práce s očekávanými výsledky učení zůstane pouze formální a mnohé záměry revize tak nebudou naplněny.*

Klíčová slova: *revize RVP, výsledky učení, měřitelnost*

ÚVOD

Probíhající revize rámcových vzdělávacích programů (RVP) představuje zásadní krok v oblasti základního školství, k jakému dochází pouze výjimečně – předchozí verze pochází z roku 2005. Jde o změny s významným dopadem na celé školství, které by měly být pečlivě promyšleny a dotaženy do důsledků.

Tento diskusní příspěvek se zaměřuje na jeden konkrétní aspekt revidovaných RVP – očekávané výsledky učení. Po obsahové stránce je revidovaný RVP založen výhradně na formulaci očekávaných výsledků učení, které představují jediný závazný obsahový prvek pro školy (RVP již neobsahuje například žádné konkrétní seznamy učiva).

Tento příspěvek se soustředí výhradně na to, jakým způsobem jsou očekávané

výsledky učení v RVP formulovány, nikoli na to, jaké výsledky byly vybrány či jaký obsah pokrývají. Záměrně se zde také neřeší otázka, zda je vůbec vhodné koncipovat RVP výhradně prostřednictvím výsledků učení – tento přístup je do určité míry kontroverzní (Hussey & Smith, 2008; Erikson & Erikson, 2019) a představuje samostatné, komplexní téma.

Východiskem pro následující diskusi je skutečnost, že RVP stojí na výsledcích učení, které byly nějakým způsobem vybrány. V tomto kontextu je očekávatelné, že jejich formulace budou vysoce kvalitní, neboť představují jediný závazný rámec a zároveň slouží jako vzor pro učitele při tvorbě a formulaci školních vzdělávacích programů (ŠVP). Na základě osobní zkušenosti s pokusem systematicky pracovat s formulacemi v RVP jsem dospěl k závěru, že aktuální podklady vykazují řadu



problémů. Cílem tohoto příspěvku je tento dojem podložit konkrétní analýzou a pojmenovat rizika, která současná podoba schválených dokumentů přináší.

ANALÝZA OČEKÁVANÝCH VÝSLEDKŮ UČENÍ V RVP

Začneme rozbořem aktuálního stavu – jak jsou v RVP používány pojmy a do jaké míry jsou formulované výsledky učení jednoznačné, konzistentní a měřitelné.

Definice pojmů

Vzhledem k tomu, že revize RVP do značné míry stojí na užití pojmu *očekávané výsledky učení* (OVU), dalo by se očekávat, že bude jasně definován a konzistentně používán. Tak tomu bohužel není, v textu lze najít pouze nejasné formulace typu „OVU představují obsahový cíl, ke kterému učitelé se svými žáky směřují“.

Bez jednoznačné definice lze přirozeně předpokládat, že OVU odpovídají standardnímu anglickému termínu *learning outcomes* a jsou chápány jako synonymum pro *výstupy z učení*, což byl pojem použitý v původním RVP z roku 2005. Způsob, jakým jsou OVU v RVP používány, však konvenčnímu významu pojmu *learning outcomes* ve skutečnosti neodpovídá – tento termín je standardně definován s důrazem na pozorovatelnost výsledků a jejich měřitelnost (Adam, 2006; Prøitz, 2010). OVU v RVP často vyjadřují spíše obecnější vzdělávací cíle, nikoli pozorovatelná

a měřitelná chování žáků. Existují i alternativní pojetí pojmu výsledky učení (Prøitz, 2010), pokud by však mělo jít v RVP o nějaké alternativní pojetí, bylo by vhodné jej explicitně pojmenovat, případně explicitně rozlišovat mezi měřitelnými výsledky učení a obecnějšími cíli vzdělávání (*learning aims*).

Kromě závazných OVU obsahuje RVP i nezávaznou metodickou část s rozpisem fází zvládnutí OVU. Tyto rozpis na úrovni „splněno“ se již více blíží konvenčnímu významu pojmu *výsledky učení*, přesto ani zde nejde vždy o jasné měřitelné výsledky. Tento terminologický nesoulad je problematický – mimo jiné proto, že pro školy není zřejmé, co se od nich přesně očekává při formulaci vlastních OVU do ŠVP.

Pro účely další diskuse v tomto textu budeme rozlišovat tyto dvě úrovně OVU:

- *závazné OVU* – hlavní výsledky učení uvedené v závazné části RVP,
- *rozepsané OVU* – podrobnější formulace výsledků učení uvedené v metodické části RVP jako fáze „splněno“.

Jednoznačnost formulací závazných OVU

Formálně jsou součástí RVP pouze závazné OVU. Jelikož jde o jedinou obsahovou specifikaci, kterou musí školy naplnit, mělo by být možné jednoznačně posoudit, zda k jejich naplnění došlo. Interpretace textu závazných OVU různými hodnotiteli by tedy měla být velmi podobná, jinak je obtížné dosáhnout jednotného posuzování a OVU tak ztrácí smysl.



Mnohé formulace závazných OVU však z tohoto pohledu vykazují problémy. Základní typ problému spočívá v přílišné strohosti, viz např. OVU „Skládá a rozkládá tělesa“. Pod touto formulací si lze představit vše od staveb z dřevěných kostek až po pokročilou analytickou geometrii.

Klíčový problém tady spočívá v tom, že je prakticky nemožné napsat formulace výsledků učení, které budou jednoznačné, stručné a současně půjde o dostatečně obecné vzdělávací cíle (závazná část RVP obsahuje pro každý předmět jen omezený počet OVU, takže pak nutně musí být obecné). Na úrovni rozepsaných OVU jsou formulace stále problematické (jak bude rozebráno později), ale již konkrétnější a jednoznačnější. Primární problém proto není ani tak v samotném znění závazných OVU, ale v rozhodnutí nezařadit rozepsané OVU (a další upřesňující texty) do závazné části.

Nedostatečná jednoznačnost souvisí s jedním z obecných problémů s používáním výsledků učení – závislost na implicitním rámci, který autoři i uživatelé těchto formulací předpokládají (Hussey & Smith, 2008). Tento rámec se často týká hloubky požadovaných dovedností. Například v rozepsaných OVU se objevuje formulace „Určí práci a výkon v jednoduchých modelových situacích“. Stejná formulace by mohla být uvedena i u vysokoškolského kurzu – rozdíl by spočíval v tom, co je považováno za „jednoduchou modelovou situaci“.

V případě RVP se problém nejasných implicitních předpokladů výrazně

projevuje zejména v oblasti spodních pater Bloomovy taxonomie výukových cílů (Bloom et al., 1956). Popsané OVU se převážně soustředí na vyšší patra Bloomovy taxonomie, zatímco odkazy na nižší patra – zahrnující základní znalosti a dovednosti jako např. elementární faktografii, plynulé počítání z paměti či znalost základních pravidel pravopisu – jsou zastoupeny jen minimálně. To umožňuje dvě zcela odlišné interpretace:

1. Zvládnutí cílů z nižších pater Bloomovy taxonomie je v předložených OVU implicitně zahrnuto, protože se předpokládá, že bez nich není dosažení komplexnějších cílů možné. Pro úspornost jsou proto zmíněny pouze konečné, komplexnější výstupy.
2. Cílem je omezit nebo zcela eliminovat výuku základních dovedností, protože se považují v dnešní době za málo potřebné, a zaměřit se přímo na komplexnější cíle vyšších pater Bloomovy taxonomie.

Osobně pevně doufám, že zamýšlená interpretace odpovídá první variantě, která je v souladu s principy učení. Z různých vyjádření a diskusí však mám dojem, že alespoň část autorů RVP se kloní k interpretaci blízké druhé variantě.

Zmíněné dvě varianty jsou samozřejmě zjednodušené a realita není černobílá. Dva vyhraněné pohledy jsou uvedeny především proto, že ilustrují zásadní problém: vedou k výrazně odlišnému pojetí výuky, a přitom z dostupných materiálů není snadné rozpoznat, jaký je vlastně záměr.

Konzistence formulací

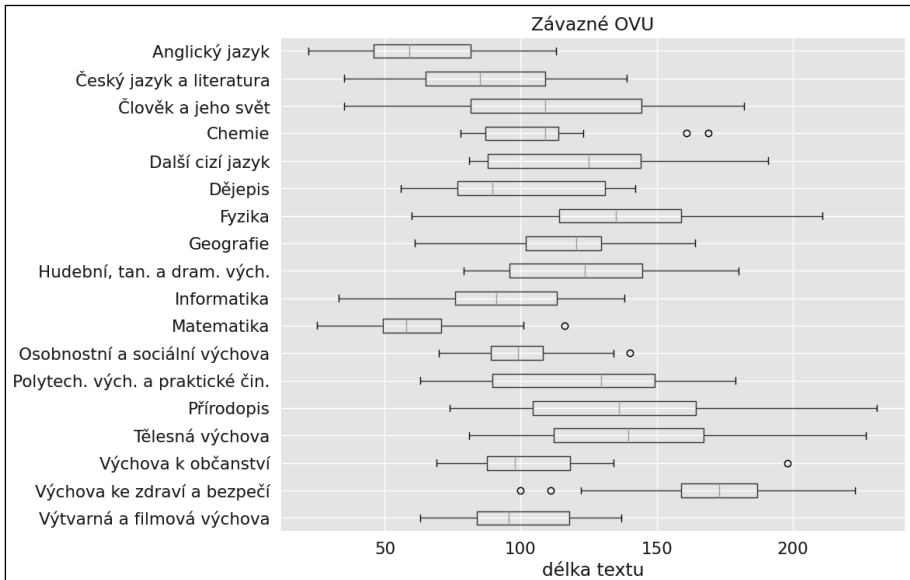
Pokud mají formulace v RVP sloužit jako kvalitní návod a inspirace pro práci s OVU, je rozumné očekávat, že budou konzistentní a v jednotném stylu. Mezi formulacemi použitými v jednotlivých předmětech jsou však výrazné rozdíly, pro které lze jen obtížně nalézt smysluplné odůvodnění.

Obrázek 1 tuto nekonzistenci ilustruje pomocí analýzy délky textů. Je patrné, že délka formulací u jednotlivých předmětů se výrazně liší. Část těchto rozdílů může být pochopitelná – přírodovědné předměty se svým charakterem liší od jazykových předmětů či od „výchov“. Není však pat-

né, proč by třeba popis výsledků ve fyzice měl být typicky dvakrát delší než v matematice.

Graf také například ukazuje, že délkou formulací vybočuje výchova ke zdraví a bezpečí. Detailnější pohled na formulace ukáže, že v této oblasti jsou formulace výsledků často komplexní souvětí, která fakticky obsahují několik dílčích výsledků učení. Domnívám se, že tento jev není dán specifiky předmětu, ale spíše nedostatkem důslednosti a koordinace při přípravě materiálů.

Formulace v RVP by měly sloužit jako vzor pro školy. Pokud však ukázkové formulace v RVP postrádají konzistenci, je nepravděpodobné, že se v ŠVP podaří do-



Obr. 1. Analýza délky formulací závazných OVU podle předmětů



sáhnout kvalitních a vzájemně sladěných formulací.

Měřitelnost a volba sloves

Za klíčový požadavek na formulace výsledků učení se běžně považuje měřitelnost – mělo by jít o pozorovatelné chování, u něhož lze posoudit, zda daný výsledek naplňuje (Adam, 2006; Prøitz, 2010).

Každý výsledek učení kombinuje obsahový aspekt („čeho se týká“) a sloveso („co má žák konkrétně umět dělat“). Zvolená slovesa by měla popisovat pozorovatelné a měřitelné činnosti; běžně se například doporučuje vyhnout se slovesům jako *chápe* (Newton, Da Silva & Peters, 2020).

Ve volbě sloves v češtině hraje roli i jejich gramatický vid. Dokonavá slovesa vyjadřují jednorázový, ukončený děj (dílčí

Tab. 1. Počty sloves v dokonavém a nedokonavém vidu v rozepsaných OVU

	Dokonavý vid	Nedokonavý vid
Anglický jazyk	44	36
Český jazyk a literatura	79	87
Člověk a jeho svět	113	43
Chemie	99	45
Další cizí jazyk	29	7
Dějepis	82	26
Fyzika	89	18
Geografie	39	29
Hudební, taneční a dramatická výchova	36	76
Informatika	110	94
Matematika	46	63
Osobnostní a sociální výchova	58	108
Polytechnická výchova a praktické činnosti	16	66
Přírodopis	92	41
Tělesná výchova	40	40
Výchova k občanství	38	22
Výchova ke zdraví a bezpečí	89	43
Výtvarná a filmová výchova	37	33

pozorovatelnou činnost), zatímco nedokonavá slovesa označují děj probíhající či opakovaný. Mnohá slovesa tvoří vidové dvojice (např. *určí – určuje, rozliší – rozlišuje*). Volba sloves může působit jako stylistická drobnost. V některých případech, typicky v matematice, to často je jazyková drobnost bez výrazného dopadu na význam: není asi zásadní, jestli směřujeme k výsledku „*řeší soustavu lineárních rovnic*“, nebo „*vyřeší soustavu lineárních rovnic*“. Někdy ale volba vidu může představovat významný rozdíl.

Nedokonavá slovesa ve výsledcích učení typicky odkazují na určité návyky, přičemž rozdíl mezi návykem a schopností provést činnost jednorázově může být poměrně zásadní a mít výrazný dopad na realizaci výuky. Uvažme například výsledek „*plánuje své pohybové činnosti a jejich konkrétní realizaci*“. Je tady cílem to, že žák dokáže provést plánování (jednorázová měřitelná činnost, které by odpovídala formulace za použití dokonavého vidu), nebo je tady opravdu záměrem použití nedokonavého vidu a budování návyku – tj. že žák opravdu prakticky v životě plánování pohybových činností provádí? Budování dlouhodobých návyků je bezpochyby smysluplným cílem vzdělávání. Je to však cíl výrazně náročnější a nejde o měřitelný výsledek učení – alespoň ne bez další specifikace (například časového rozsahu).

Tabulka 1 ukazuje rozdělení použití dokonavých a nedokonavých sloves v OVU podle předmětů. Tato analýza

bere v potaz rozepsané OVU. Závazné OVU jsou obecné a – jak bylo diskutováno výše – je u nich nejasné, zda má vůbec jít o opravdu měřitelné výsledky učení. U rozepsaných OVU už ale má jít o formulace, podle kterých učitelé posuzují naplnění výsledků.

Z přehledu je patrné, že použití sloves je nejednotné. Do jisté míry je to pochopitelné: například v tělesné výchově či výchově ke zdraví je logické směřovat k dlouhodobým návykům. I v těchto případech by ale bylo vhodné explicitně oddělit dílčí měřitelné výsledky od dlouhodobých, obtížně měřitelných návyků, protože jinak je nejasné, co přesně máme ambici naplňovat a posuzovat.

V jiných oblastech je podíl nedokonavých sloves diskutabilní – například není jasné, proč je v matematice výrazně vyšší než ve fyzice. V mnoha případech pak jeden dílčí výsledek učení kombinuje dokonavý a nedokonavý vid, což nedává dobrý smysl ani z hlediska gramatiky (příklady: *Čte a vytvoří grafický záznam souboru dat. Odhaduje význam slov, svoji odpověď ověří ve slovníku. Přečte přiměřeně dlouhý text a rozumí mu.*). V takových případech jde patrně o nedostatečnou pečlivost při přípravě podkladů a zamýšlený význam je odhadnutelný (a patrně odpovídá volbě dokonavého tvaru). V některých případech je ale zřejmá volba nedokonavého tvaru záměr – to se teď ztrácí, bylo by dobré takové případy více zexplicitnit a přesněji uvést, jaký má být význam.



RIZIKA A KROKY K JEJICH PREVENCI

Uvedené problémy nepředstavují jen akademickou debatu o přesné sémantice slov, ale konkrétní rizika pro budoucí vývoj a dopad revize RVP.

Riziko špatné kontrolovatelnosti

Nejednoznačnost závazných OVU nese dlouhodobá rizika. Mohou vznikat školy, kde bude výuka probíhat téměř libovolným stylem a s libovolným obsahem, přičemž nejednoznačné formulace v RVP půjdou nějak obhájit („my to chápeme takto“). I zdánlivě ambiciózní formulace lze naplnit triviálními aktivitami a výsledky – například naplnění OVU „*natrénuje model strojového učení a vyhodnotí, jak dobře model funguje*“ může být pojato jako „*žáci klikají na videa na YouTube (= model strojového učení, který se trénuje na jejich preference) a poté sdělí, zda se jim doporučená videa líbí (= vyhodnocení)*“.

Toto riziko vyplývá především z toho, že formální součástí revidovaných RVP jsou pouze stručné závazné OVU, nikoli doplňující metodické materiály. Tady jde patrně o problém primárně formální a politický (související se záměrem provést „redukcí učiva“), který je řešitelný tím, že bude postupně ze strany MŠMT docházet k upřesnění metodických materiálů a důrazu na jejich využití.

Rizika pro přípravu výukových materiálů

Revidované RVP představují riziko z hlediska přípravy výukových materiálů. Tvorba kvalitních materiálů, ať už jde o tradiční učebnice, nebo elektronické zdroje, je dlouhodobý a náročný proces. Aby se nakladatelům a dalším tvůrcům vyplatilo do něj investovat čas i finanční prostředky, potřebují určitou předvídatelnost popřátky.

Revidované RVP však poskytují školám velkou volnost, která tuto předvídatelnost výrazně snižuje. V kombinaci s nejednoznačnými formulacemi výsledků učení zůstává nejasné, jak budou školy výuku v příštích letech pojímat a jaké materiály má nyní smysl pro revidovanou výuku připravovat.

V době generativní AI není obtížné rychle vytvořit „nějaké“ výukové materiály a pružně reagovat na aktuální poptávku trhu. Takové materiály ale obvykle postrádají hlubší koncepci. Rizikem proto je, že výuka podle nových RVP bude probíhat pomocí ad-hoc mixu nahodilých pracovních listů, námětů posbíraných na internetu a povrchních učebních materiálů vygenerovaných umělou inteligencí, bez jasně promyšleného a systematického kurikula.

Na příkladu matematiky lze ukázat, že existuje funkční alternativa. Revidované RVP pro matematiku se do velké míry odkazují na dokument *Global Proficiency Framework (GPF) for Mathematics*, který nabízí detailní, hierarchicky organizovaný rozpis výsledků učení s doporučeným

mapováním na ročníky. Jde o materiál, s nímž lze dobře pracovat a který může sloužit jako přímo použitelné vodítko pro tvorbu výukových materiálů i pro plánování výuky. Revidované RVP však z tohoto dokumentu obsahují jen zredukováný a zhuštěný výběr, jenž je pro praxi obtížně použitelný. U matematiky je možné formulace v RVP do velké míry obejít a pracovat přímo s GPF. U jiných předmětů však taková možnost chybí. Modelové ŠVP, které se v tomto ohledu snaží poskytnout podporu, mají zatím ve zveřejněné podobě kvalitu řádově nižší než GPF a z pohledu přípravy výukových materiálů jsou prakticky téměř nepoužitelné.

Riziko formalistického přístupu k OVU

Za hlavní riziko považují to, že současné nastavení povede k čistě formalistické práci s OVU, a tím se do velké míry podkopou záměry revize. U většiny činností spojených s OVU hrozí, že budou probíhat na úrovni „aby to nějak formálně sedělo“, nikoli jako skutečné přemýšlení o tom, co mají žáci umět a jak toho ve výuce dosáhnout. V takové situaci je snadné vinit ředitele, učitele či tvůrce výukových materiálů. V současném stavu však hlavní příčina spočívá v samotných podkladech RVP. I ten, kdo má zájem o hlubší práci s cíli, nakonec často skončí u frustrace – nejednotnost, nejasnost a nedotaženost podkladů činí práci s nimi problematickou. V důsledku je konstruktivnější provést jen formální mapování na RVP

a energii věnovat spíše samotné výuce či tvorbě vlastních materiálů.

Pokud se má tomuto formalistickému přístupu předejít, pomohlo by materiály posunout alespoň v následujících konkrétních směrech:

- **Vyjasnění pojmů** – jasně odlišit obecné vzdělávací cíle (*learning aims*, včetně návyků a obtížně měřitelných aspektů) od měřitelných výsledků učení (*learning outcomes*).
- **Důsledné pojetí výsledků učení** – tam, kde se mluví o výsledcích učení, držet se konvenčního významu tohoto pojmu, tj. formulovat je jako pozorovatelné a měřitelné. K jejich vyjádření používat především slovesa v dokonavém vidu.

ZÁVĚR

Kritika uvedená v tomto textu není plošným odmítnutím všech formulací výsledků učení v revidovaném RVP. Mnohé z nich jsou kvalitní, představují snahu o smysluplný posun výuky a lze s nimi konstruktivně pracovat. Tyto užitečné části se však ztrácejí v nedotaženém celkovém rámci. Konkrétní příklady uvedené v textu nemají za cíl kritizovat jednotlivé autory, ale pouze názorně ilustrovat typické problémy; obdobných příkladů by bylo možné najít mnohem více.

Hlavní problém nespočívá v tom, že některé dílčí výsledky učení nejsou formulovány ideálně, ale v celkové organizaci a procesu jejich přípravy a kontroly. Samotné rozhodnutí postavit RVP čistě na výsledcích učení je do značné míry



diskutabilní. Jakmile však bylo učiněno, mělo být prováděno důslednějším procesem realizace zahrnujícím zejména:

- jasnou a jednoznačnou definici základních pojmů,
- kontrolu konzistence napříč předmětovými oblastmi a sjednocení tak, aby výsledky odpovídaly stanoveným definicím,

- pečlivou jazykovou a stylistickou kontrolu, aby centrální dokumenty představovaly kvalitní vzor pro tvůrce ŠVP.

Předložený rozbor formulací výsledků učení ve schválených RVP indikuje, že tento proces nebyl dostatečně důsledný a že by mělo dojít k nápravě a vylepšení kvality materiálů k revizi.

LITERATURA

- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes: a consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European higher education area. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Eds.), *EUA Bologna handbook: Making Bologna work* Berlin: Raabe.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Erikson, M. G., & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303.
- Hussey, T., & Smith, P. (2008). Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107–115.
- Newton, P. M., Da Silva, A., & Peters, L. G. (2020). A pragmatic master list of action verbs for Bloom's taxonomy. *Frontiers in Education*, 5:107.
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? WHO DEFINES THEM? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137.

doc. Mgr. Radek Pelánek, Ph.D.

Masarykova univerzita, Fakulta informatiky;

e-mail: xpelanek@fi.muni.cz



PELÁNEK, R. Expected Learning Outcomes in the Revised Framework Educational Program: Analysis and Risk Assessment

The ongoing revision of the Framework Education Program for elementary and lower secondary schools is based on the formulation of expected learning outcomes. However, these formulations are problematic in several respects: the core concept of expected learning outcomes is not clearly defined, the individual formulations are inconsistent and lack sufficient clarity, and in many cases, they are not measurable. This situation entails a number of risks – most notably the danger that the application of expected learning outcomes will remain merely formal, leaving many of the revision's objectives unfulfilled.

Keywords: *FEP revision, learning outcomes, measurability*