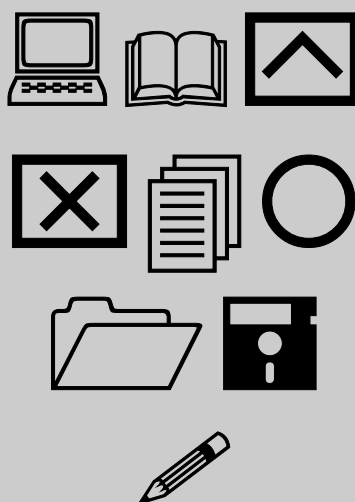


Jiří Průcha - Jiří Míka

A B C D E F G H I J K L N O P Q R S T U V W X Y Z

JAK PSÁT UČEBNÍ TEXTY PRO DOSPĚLÉ

A B C D E F G H I J K L N O P Q R S T U V W X Y Z



Praha 2003

Příručka je určena především autorům učebních textů pro dospělé

© Jiří Průcha, Jiří Míka: Jak psát učební texty pro dospělé, Praha 2003

Recenzentka: RNDr. Jindra Lisalová

Vydavatel:

Vydání: první

Počet stran: 44; AA 3,64

Počet výtisků:

ISBN:

O B S A H / Str.

Úvod / 4	
1 Čím začít / 5	
2 Sestavování textu – pracovní postup / 5	
3 Cílová skupina / 6	
4 Vzdělávací cíle / 8	
5 Vstupní vědomosti a dovednosti / 18	
6 Osnova textu / 18	
7 Dávkování učiva / 18	
8 Multimediální pomůcky / 19	
9 Doplnky textu / 21	
10 Ověřování dovedností / 25	
11 Zadávání složitějších úkolů / 27	
12 Shrnutí učiva / 29	
13 Vstupní, průběžné a výstupní testy / 29	
14 Samostatné a závěrečné práce / 30	
15 Náměty na cvičení / 33	
16 Zařazování odkazů na literaturu / 35	
17 Grafická úprava textu / 36	
18 Ověřování textu / 37	
19 Inovace obsahu / 38	
20 Metodický průvodce pro lektory / 38	
21 Stručný souhrn / 39	
22 Co by měl každý autor učebního textu především <i>vědět</i> / 41	
23 Co by měl každý autor učebního textu především <i>umět</i> / 42	
24 Nejčastější chyby, kterých se autoři při psaní textů dopouštějí / 43	
Prameny / 43	
Příloha: Celkové schéma postupu při tvorbě výukového textu / 44	

ÚVOD

Ve vzdělávání dospělých se stále častěji používají texty, ze kterých lze studovat **samostatně**. Vydávají se v tištěné, anebo elektronické podobě, takže ve druhém případě mohou být i **multimediální**. Multimediálnost zde znamená využití všech komunikačních a informačních prostředků, kterými lze prezentovat učivo - tj. zvukové i obrazové záznamy, počítačové (interaktivní) programy na disketách, CD či DVD nosičích, popř. umístěné v počítačových sítích, video-konference, telefony, faxy, e-mail, rozhlasové a televizní přenosy.

Základním studijním materiálem nicméně zůstávají **psané texty**, bez ohledu na to, jak jsou šířeny. Mohou se zásadním způsobem lišit od těch dosud běžně používaných. Sestavovány by měly být **problémově** - plně marginálních poznámek, otázek, textových vynechávek, námětů na cvičení, krátkých testů, shrnutí, zadání případových studií aj. Cílem je umožnit plnohodnotné, řízené **samostatné studium** a důležitým znakem je fakt, že takové texty jsou před hromadným nasazením odzkoušeny na vzorku budoucích adresátů a jsou zpravidla psány speciálně školenými autory.

I když zásady a metodické pokyny pro konstrukci takových učebnic (i dalších pomůcek) již existují, stále se velmi často setkáváme s texty, které - ačkoli jsou určeny pro samostatné studium dospělých - nevyhovují zcela tomuto účelu. Pokusili jsme se proto poskytnout co **nejinstruktivnější návod**, jak takové materiály sestavovat. Jeho část tvoří soubory příkladů, předloh a „šablon“ (v dobrém smyslu slova), jejichž obsahovým doplněním by vhodné studijní opory mohly vzniknout. Uváděné „fragmenty“, z nichž se výsledný učební text sestavuje, jsou jako ukázky voleny z různých oborů s cílem poskytnout autorům pokud možno pestrý zdroj inspirace. Kromě autorů je však tato příručka věnována všem, kteří v rámci celoživotního vzdělávání přicházejí také do styku s výukovými materiály. Hodnotitelé, recenzenti i lektori mohou tuto příručku číst i z hlediska toho, **jaké požadavky** by tyto materiály měly splňovat.

Tak tedy - milí čtenáři a čtenářky - prohlédněte si nejprve **obsah**. Číslování jednotlivých oddílů má naznačit, že stanete-li se autory či spoluautory studijních textů, měli byste při své činnosti dodržet v hrubých rysech posloupnost kroků v očíslovaném pořadí. Celkový průběh prací je kromě toho schematicky naznačen v příloze. V závěru publikace je rovněž uveden přehled požadavků na vědomosti a dovednosti autorů. Zvláštní pozornost, prosím, věnujte oddílu nazvaném **Definice vzdělávacích cílů**, a to nejen pro význam tématu, ale i z hlediska jeho uspořádání. Je zamýšlen jako model, podle kterého lze strukturovat každou kapitolu (bez ohledu na to, jakého učiva se týká). Hled'te hlavně na to, aby v těch Vašich kapitolách nic z toho, co obsahuje zmíněná „šablona“, nechybělo.



Analýza didaktických cílů (a jejich rozčlenění na obecné, dílčí a specifické) Vám pomůže nejen ujasnit si **obsah** výukového textu a jeho **metodické uspořádání**, ale vhodné formulace **specifických cílů** (v očekávaných výkonech studujících!) umožní přímo konstruovat jednotlivé položky ověřovacích testů. Zároveň poukáží na to, jaké otázky a úkoly máte vkládat přímo do textu, abyste se ujistili, že studující učivo také správně pochopili a umí je aplikovat. **Dílčí cíle** umožní formulovat (alternativní) témata samostatných prací, kterými se prověřuje osvojení ucelenějších partií učiva.


Jako doplněk k této příručce by stálo za to seznámit se podrobně s konstrukcí a ověřováním **didaktických testů**, které – jak si přečtete – by měly být hlavně testy rozumových **dovedností** a nikoli jen souborem otázek, pátrajících po osvojení faktických údajů, definic, názvů, jmen, technických parametrů výrobků, technologických podmínek apod.

Vážení kolegové a kolegyně – možná, že se pouštíme do práce, která není příliš vděčná a v našich končinách ani příliš honorovaná. Budiž nám tedy útěchou, že může být nicméně velmi užitečná.

1 ČÍM ZAČÍT

Úvodní část učebního textu by měla seznámit nejen s vlastním předmětem studia, ale také s jeho **způsobem**, tj. s odpovědí na otázku, **jak s textem pracovat**. Má přece jít o text zvláštním způsobem uspořádaný, se kterým se mnoho „čtenářů“ ještě nesetkalo. Jak uvidíte dále, obsahuje zpravidla různé otázky, drobnější i větší úkoly a problémová zadání, okrajové poznámky, shrnutí, testy, ikony, místa pro poznámky aj. Měli bychom proto vysvětlit význam všech jednotně používaných prostředků, piktogramů a především postupů při studiu - např. lze uvést:

„...Pro odpovědi na různé otázky jsou vyhrazena volná místa, označená vlevo nahoře piktogramem . U některých zadání je vpravo nahoře uveden symbol hořící svíčky . Ta znamená, že v **klíči** na konci kapitoly je uvedeno vzorové (modelové) řešení. Chcete-li se něčemu opravdu naučit, pokuste se nejprve samostatně splnit úkol. Teprve potom srovnajte svoji odpověď s odpovědí tištěnou. V textu jsou i zadání bez takových řešení. Svě vypracování můžete konzultovat s lektorem...” (uvede se způsob - např. prostřednictvím e-mailů).

Text obsahuje také (např.) 2 testy a 5 námětů na samostatné práce. První - vstupní TEST - zjišťuje Druhý - výstupní TEST - zkoumá Oba testy i všechny náměty na samostatné práce jsou označeny symbolem . Naznačuje to, že jejich vypracování zašlete k posouzení lektorovi. Ten Vám vrátí testy i Vaše práce zpět s komentářem a hodnocením...”

„...Studijní text je uspořádán: Řazení jednotlivých částí má svou logiku. Doporučujeme proto sledovat uvedenou posloupnost učiva. Přesto si publikaci nejprve zběžně prolistujte a seznamte se podrobněji s jejím obsahem. Každá kapitola představuje jedno téma, které je zpracováno do částí. Nejprve je stručně charakterizována daná problematika, resp. její hlavní body. Následuje rozpracování daného tématu v podkapitolách. Na konci každé kapitoly naleznete kontrolní otázky, náměty k domácí přípravě či k zamyšlení a stručné shrnutí základního učiva. Nebuďte rozladěni, pokud nenaleznete odpověď na položenou otázku prostým nalistováním několika stran nazpět. Samostatné studium Vás má přimět k přemýšlení o problému a fixovat tak nabyté vědomosti a dovednosti prožitkem, kterým je i přemýšlení a úvaha nad zadanou otázkou...”

„... Skriptum (učebnice, výukový text) navazuje na..... a předpokládá dále uvedené vědomosti a dovednosti z předmětu(ů):

Vědomosti:;
dovednosti,”

„... Hlavními cíli studia jsou” (uvedou se obecné cíle - viz dále - jako hlavní výsledky, jichž má být studiem dosaženo).

„Přejeme Vám úspěch ve studiu, které chceme touto studijní oporou co nejvíce usnadnit.”

2 SESTAVOVÁNÍ TEXTU – pracovní postup

Uveďme nyní nástin **celkového postupu** při vypracování moderního učebního textu pro dospělé s tím, že se pak více či méně podrobněji budeme věnovat jednotlivým krokům. Nejde o závazný „algoritmus”, ale o jednu z možných cest, vedoucích k cíli.

- Zjistěte co nejvíce údajů o **cílové skupině** (účastnících, uživatelích, studujících).
- Formulujte **vzdělávací** (didaktické) **cíle** (v jednoznačné a kontrolovatelné podobě).
- Sestavte seznam **vstupních vědomostí a dovedností**.
- Zpracujte **osnovu celého textu** (témata a podtémata).
- Napište **vlastní obsah** a rozdělte učivo na **dávky**. Pro každou dávku připravte ověření **správnosti jejího pochopení**.
- Při psaní textu mějte stále na paměti, že je nutné:
 - neustále **aktivizovat uživatele**;
 - zajišťovat vnitřní i vnější **zpětnou vazbu**;
 - v nejvyšší míře využívat dosavadních vědomostí a dovedností (zkušeností) uživatelů.
- Rozhodněte se, zda Vaše materiály budou čteny v **tištěné** nebo **elektronické** podobě a přizpůsobte tomu svou prezentaci:

U tištěných materiálů může čtenář shlédnout celou stránku formátu A4 najednou. Při prezentaci na počítači se taková stránka nemusí vejít na obrazovku, pokud není zmenšena. Je-li na

obrazovce vidět pouze část stránky, nemusí úprava tištěného materiálu zcela vyhovovat. Naopak pro elektronickou prezentaci není často možné najít rovnocennou náhradu na ploše papíru.

Chcete-li adaptovat tištěné materiály pro obrazovku:

- pište raději na šířku než na výšku;
- zvolte větší písmo, abyste kompenzovali možné zmenšení na obrazovce;
- uložte dokument v takové podobě, aby mohl být čtenářem automaticky vyvolán v optimálním pohledu a plošné orientaci;
- nezapomeňte skrýt některé pomocné nástroje a efekty - např. kontrolu gramatiky, odsazení stránek apod., které by mohly čtenáře rušit.

Chcete-li naopak adaptovat počítačové materiály pro tištěnou prezentaci:

- přeměňte text do podoby na výšku a ověřte stránkové zarážky; pokud se rozhodnete setrvat u psaní na šířku, zkontrolujte, zda tisk je tak nastaven;
 - projděte materiál, v němž se užívá barevný tisk či animace; pokud by se nehodil tisk v barvě, převedte text do černobílé podoby, popř. nastavte tisk na škálu šedou či černobílou.
 - Uvažte potřebnost (efektivnost) **multimediálních pomůcek** (audio, video, animace).
 - Vyberte (navrhněte) **ilustrace**.
 - Promyslete **doplňky textu** (tabulky, grafy, schémata, map/k/y apod.).
 - Připravte příklady a cvičení pro osvojování **dovedností** (velmi důležité a často opomíjené!).
 - Navrhněte **hlavní úkoly** k samostatným řešením.
 - Promyslete a sepište **stručná shrnutí** kapitol i celého modulu, popř. **názorné přehledy** učiva.
 - Sestavte **kontrolní** (průběžné) **testy a výstupní test**.
 - Zadejte případovou studii (komplexní příklad), jejíž (jehož) řešení vyžaduje **integraci všech podstatných poznatků** z celého textu (modulu).
 - Uveďte rozumné množství odkazů na **dostupnou literaturu**.
 - Dobře promyslete **grafickou úpravu** celého textu i každého dílce (rámečky, vynechávky, druhy písma, podtrhávání, prokládání textu, nadpisy, marginální poznámky, shrnutí, vysvětlivky, odkazy, citace, piktogramy, schematické obrázky atd.).
 - Ověřte **věcnou a didaktickou správnost** textu.
 - Sestavte **metodické poznámky** pro lektory.
- Schéma celého postupu je ještě znázorněno přehledně graficky v příloze.

3 CÍLOVÁ SKUPINA

Pokud je učební text určen např. vysokoškolským studentům určitého oboru (specializace), je cílová skupina jasná. V jiných případech (zájmových či rekvalifikačních kurzů) je nutné cílovou skupinu **přesně určit** (např. manažeři malých a středních podniků, úředníci státní správy, řidiči motorových vozidel, lektori vzdělávání dospělých) a zjistit o ní relevantní informace, týkající se dosavadních odborných kompetencí, ale zejména **vzdělávacích potřeb**. Od nich se odvíjí **profil absolventa**, o němž si musíme říci něco důležitého.

Profil absolventa shrnuje klíčové vědomosti a dovednosti (kompetence, způsobilosti) získané během studia a uvádí přehled hlavních činností, které budou absolventi schopni kvalifikovaně vykonávat.

Měl by být formulován jako **závazné** prohlášení poskytovatele vzdělávání. Profese by měly být uvedeny taxativně, a to v termínech platných podle celostátně užívané terminologie (katalog Ministerstva práce a sociálních věcí). Dokud nebude k dispozici také úplný seznam **typových pozic a profesních standardů** (integrováný systém typových pozic - ISTP), zpřesňujících povahu činností zahrnutých v rámci každého povolání, je třeba výčet těchto činností u každé profese připojit. Profil absolventa může být **doplněn** výčtem nebo výběrovým seznamem typických pracovišť, v nichž mohou absolventi působit. **V žádném případě se však nemůže omezit jen na takový soupis.**

Profil absolventa má velký význam pro **zájemce o studium** a rovněž pro **zaměstnavatele**. Poskytovatel vzdělávání udělením certifikátu (popř. diplomu) zaručuje dosažení určité kvalifikace a deklaruje způsobilost absolventa vyjmenovaná povolání a činnosti skutečně vykonávat. Podrobné vypracování profilu má smysl zejména v případě vysokoškolských studijních programů a také

rozsáhlejších kurzů celoživotního vzdělávání. Není nutné se jím zabývat v případě několikadenních nebo týdenních kurzů - zde postačí vzdělávací cíl.

Poznámka: autoři studijních opor z tohoto profilu většinou pouze vycházejí při koncipování obsahu příslušných modulů - nemusí jej obvykle sami vypracovávat.

Klíčové kompetence a profesní standard

Při analýze každého povolání lze nalézt tzv. **klíčové kompetence**, které se sice v jednotlivých povoláních (typových pozicích) uplatňují v různé míře, nicméně uplatňují se **bez výjimky**. Jde o kompetence:

- **ryze nebo převážně odborné;**
- **manažerské** (rozhodovací, sociálně interaktivní, diagnostické a hodnotící, motivační a ovlivňovací);
- **informační** (pokud nejsou přímo součástí odborných kompetencí);
- **osobnostní;**
- **kreativní.**

V rámci soudobé základní přípravy jsou rozvíjeny především kompetence **odborné**, v menší míře ostatní. Proto je třeba přihlížet i k **ostatním kompetencím**, jejichž význam pro výkon převážného počtu profesí stoupá nebo je už nyní zcela nezbytný. Uveďme alespoň ve stručném přehledu, co tyto kompetence zahrnují:

- **Manažerské kompetence:**

- plánování; - rozhodování; - organizování;
- personalistika; - vedení lidí; - hodnocení a kontrola.

Poznámka: v profilu se uvede typ organizace (organizací), úroveň řízení a nároky na **každou** z jednotlivých složek činností pomocí stupnice (vysoké; střední; nízké)

- **Sociálně komunikativní kompetence**

řečové - nároky na odbornou terminologii, slovní zásobu, argumentaci, diskuse, referáty; přednášky, moderování;

písemné - příkazy, zápisy, oběžníky, zprávy, odborné publikace, právní dokumenty;

grafické - grafy, nomogramy, diagramy, schémata, plány, nákresy (výkresy); obrázky, mapy.

Poznámka: v profilu se uvedou nároky na **všechny** uvedené složky komunikativních kompetencí pomocí stupnice (vysoké; střední; nízké)

- **Osobnostní kompetence**

Jde o výčet nejdůležitějších schopností, vlastností a rysů charakteru, které výkon povolání vyžaduje.

Poznámka: **schopnost** je soubor předpokladů nutných pro vykonávání určité činnosti;

za vlastnost se považuje relativně neměnný rys osobnosti určující v dané situaci chování, prožívání a myšlení jedince;

charakterovým rysem se rozumí tendence jedince, chovat se ve stejné situaci stejným způsobem.

- **Kreativní kompetence**

- **citlivost k existenci problémů** - tj. snadná identifikace s problémem, schopnost vidět, chápat, formulovat a zabývat se problémy, které často ostatním unikají a snaha řešit je;
- **plynulost a pružnost myšlení**, pro něž je typická snadná produkce nápadů, myšlenek, hypotéz a návrhů řešení určitého (analogického) typu (plynulost), anebo umožňující nalézat principiálně odlišná řešení téže problémové situace, tj. postupovat mnoha různými směry (divergentně) a rychle reagovat na změnu podmínek (pružnost);
- **originalita**, ve smyslu schopnosti produkovat nevšední, ojedinělé až zcela jedinečné nápady, náměty, myšlenky, řešení, návrhy, rozhodnutí, souvislosti apod.;

- *improvizace*, ve smyslu schopnosti mnohostranně a rychle reagovat na nezvyklou (nepředpokládanou) situaci, začleňovat ji do známých souvislostí a také ve smyslu rychle se orientovat ve spleti různých vztahů za současného rozlišení těch podstatných.
- *elaborativnost*, čili schopnost propracovávat navrhovaná řešení do značných podrobností, promýšlet problémové situace ze všech představitelných hledisek, precizovat postupy a výsledky až k dokonalosti (znaky perfekcionizmu).

Poznámka: v profilu se uvedou nároky na jmenovitě vybrané složky kreativních kompetencí (bez zařazení v hodnotící stupnici).

4 VZDĚLÁVACÍ CÍLE

Cíle formativní a věcné - něco málo ze suché teorie

Vymezování didaktických cílů je v pedagogické praxi bohužel velmi zanedbávanou oblastí. Přesto by měla tvořit **základ výuky**. Ve vzdělávání dospělých je opravdu naprosto nezbytné vytyčovat cíle **co nejpřesněji** a vše podřídit jejich plnění. Všimněme si tedy, jak by měli autoři výukových textů postupovat.

Následující příklad ilustruje jeden z možných způsobů kompletního zpracování jedné kapitoly (více méně libovolného) výukového textu. (Označením **X.X** jsou číslovány oddíly textu; označením **X/X** v rámečcích jsou číslovány úkoly, z nichž některé jsou řešeny pod stejným číselným označením v **Klíči** na konci této ukázkové kapitoly.)

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

1 Didaktické cíle a učivo (modelová ukázka)

Cíl: Sjednotit vymezení základních pojmů; prakticky rozlišit cíle formativní i věcné a osvojit si jejich vymezování na konkrétních případech učiva.

Klíčová slova: výukový cíl; cílová struktura, formativní cíle; věcné cíle; obecný cíl; cíle dílčí; cíle specifické.

Odhad doby studia: 6 hodin (včetně času potřebného na splnění všech zadaných úkolů).

Sjednocení obsahu základních pojmů:

- a) vyučování a učení;
- b) jevy, fakta, poznatky;
- c) vědomosti, dovednosti (návyky);
- d) vlohy, schopnosti, vlastnosti;
- e) úloha, úkol, problém;
- f) myšlení.

1/1 *Zkuste vytvořit výstižné definice všech uvedených pojmů a zapište si je; teprve potom je srovnajte s formulacemi, uvedenými v klíči na konci kapitoly.*





- Pokuste se přeformulovat určitou (jednoduchou) otázku do problémové podoby.
- Jaké jsou hlavní rozdíly mezi didaktickým problémem a vědeckým (technickým) problémem?
- Pokuste se určitý problém z historie, ekonomiky, přírodních či společenských věd (tematicky blízký obsahu modulu, který didakticky zpracováváte) zformulovat jako problémovou situaci vhodnou k řešení studujícími.

1/2 Jak byste stručně definovali výukový cíl?



1.1 Cíle formativní a věcné

Formativními cíli rozumíme souhrn představ o rozvíjení harmonické osobnosti.

Jsou to cíle komplexní povahy, jež podporují rozvoj schopností, charakterových rysů, postojů, emotivních složek osobnosti i celkové hodnotové orientace, a vyžadují **plánovitost**. **Nejsou oddělitelné od cílů věcných** (viz dále). Na rozdíl od nich se však nedají dosahovat pamětním učením nebo mentorskými proklamacemi, ale přejímáním morálních, etických i estetických vzorů chování, (paradigmat), osvojováním určitých postojů a myšlenkových postupů, upevňováním morálně volních vlastností při opakovaném plnění věcných cílů (vytrvalost, svědomitost, zodpovědnost, spolehlivost, včasnost apod.).




Které z morálně volních, charakterových a dalších osobnostních vlastností studujících rozvíjíte ve svém předmětu? - za každým uveďte také jak.

Mezi formativní patří i cíle zasahující do afektivní (emotivní) oblasti. Patří k nim oceňování všech kulturních hodnot a prožitky při konfrontacích (vnímání literárních, dramatických, hudebních, tanečních, výtvarných a dalších uměleckých projevů), touha po poznání, sociální citění, empatie apod.



Jaké jsou možnosti spojit výuku autorsky zpracovávaného modulu s (kladnými) emotivními zážitky studujících při učení? - napište.

Jedním z nejdůležitějších zásahů do emotivní oblasti je **motivace** k učení. Je jakousi hnací silou, překonávající překážky, podporující vytrvalost, udržující pozornost a mobilizující uplatnění dalších vlastností při osvojování učiva .

 Uvedte alespoň jednu ukázkou, jak budete motivovat studující k učení a vzbuzovat zájem o předmět.

V oblasti **afektivně emotivní** existují různé taxonomie cílů, ale to je záležitost specializovaných psychologů. Ti pak o dosažení takových cílů mohou rozhodnout až na základě testování. Věnujme se proto především **věcným cílům**, týkajícím se vlastního učiva, tj.:

- fakt, pojmů, vztahů a souvislostí;
- definic, vět, pravidel, pouček, vzorců a zákonů;
- postulátů, hypotéz, teorií;
- schémat, grafů, map, modelů, obrazců a obrázků;
- postupů, pracovních metod, algoritmů,

které si mají studující osvojit. Učivo je především pedagogicko-didaktickou kategorií a každý lektor dobře ví, že výběr i posloupnost věcných cílů nejsou jen záležitostí struktury příslušných vědních a technických disciplín. Učební předměty mají svou **vlastní strukturu**, jež by měla být bohatá na účelovou redundanci (opakování důležitého učiva) a obsahovat další prvky ryze didaktického charakteru.



Vyberte z obsahu zpracovávaného modulu určitý oddíl učiva a ukažte (ve stručném komentáři), jak jeho konkrétní uspořádání obsahuje prvky vědní (resp. technické) disciplíny a didaktické prvky.

1.2 Požadavky

Už při zběžném náhledu do základních pedagogických dokumentů je patrné, že většina cílů - pokud jsou vůbec explicitně vyjádřeny - je formulována příliš obecně a mnohoznačně. Četní pedagogové zcela oprávněně požadují konkrétnější vymezení učiva, a to v pojmech **výkonu studujících** a nikoli formou popisu činnosti učitele (lektora) nebo popisu osvojovaného učiva, jak je zejména obvyklé.

V podstatě nelze nic namítat proti obecně formulovaným cílům, zejména pokud jde o konečné (výstupní) cílové struktury, jako je pojetí předmětu, studijní program a profil absolventa, jejichž zkoumání je předmětem např. rozsáhlé závěrečné zkoušky (ovšem už bez možnosti zpětně zasáhnout do vzdělávacího procesu). Autoři studijních opor by však měli umět sestoupit v hierarchii cílů alespoň o jeden nebo dva stupně níž a konkretizovat **obecný cíl** do řady cílů **dílčích** a **specifických**. Zároveň

by měli být schopni navrhnout účinnou **kontrolu průběžných studijních výsledků**. Proto se formulace cílů považuje za jednu z nejdůležitějších etap celého vzdělávacího působení, jehož složitost a jistá míra subjektivity jsou hlavními příčinami potíží, s nimiž se na tomto poli setkáváme. Než přejdeme k vlastním metodám vymezení věcných cílů, uveďme ještě další požadavky, jež tyto cíle musí splňovat na každé úrovni, tj. bez ohledu na to, zda jsou obecné, dílčí či specifické. BYČKOVSKÝ, P. - KOTÁSEK, J. (Výchovně vzdělávací cíle. Praha, Ústav rozvoje vysokých škol 1985) uvádějí, že jde o:

- **Komplexnost** - což znamená, že v plánovitém a systematickém výchovně vzdělávacím procesu se mají plnit cíle **všech kategorií**; působit nejen na co nejvíce smyslů, ale ovlivňovat také co nejvíce složek osobnosti; kognitivní, psychomotorickou, emotivní i charakterovou.

1/3 Na příkladu výuky v autoškole uveďte, jak z hlediska komplexnosti cílů chápete přípravu budoucího řidiče automobilu.



- **Konzistentnost** - vnitřní souvislosti mezi cíli uvnitř jejich hierarchie - tj., aby nižší cíle (specifické a dílčí) korespondovaly s cíli obecnějšími (vyššími). Konzistentnost (provázanost) si lze představit také jako pyramidu, na jejímž vrcholu je nejvyšší a také nejobecnější cíl a směrem k podstavě přibývá konkrétnějších cílů, až k dílčím a specifickým cílům, dosahovaných studiem v jednotlivých hodinách i při jednotlivých výkonech studujících.

1/4 Na příkladu studijního programu uveďte strukturu jeho cílů z hlediska konzistentnosti.



- **Přiměřenost** - tj. splnitelnost cílů za daných podmínek, ale při uplatňování maximální náročnosti. Tento požadavek samozřejmě souvisí s předchozími dvěma a je dán zejména úrovní studujících a jejich předchozím vzděláním i studijním zaměřením. V předmětu, který pouze doplňuje všeobecný základ vzdělání a má být osvojen v celkovém přehledu, jsou vymežovány cíle zcela odlišné úrovně, než v případě, že jde o předmět odborný či profilující.
- **Jednoznačnost** je dána přímo formulací cíle, jež nemá připouštět víceznačný výklad smyslu (ani ze strany lektora, ani ze strany studujících).
- **Kontrolovatelnost** - tj. možnost zjistit, zda cíl byl anebo nebyl splněn (u nižších cílů), resp. nakolik byl splněn (u obecnějších cílů). Tento požadavek je velmi úzce svázán s předchozím, protože kontrolovat (s)plnění lze jen u jednoznačně vymezených cílů.

1.3 Vymezení věcných cílů

Existuje několik metod, jak vymežovat cíle. Uveďme alespoň jednu, která se zdá nejpraktičtější. Její podstatou je dále uvedená posloupnost činností:

- věcné cíle se nejprve kategorizují na **obecné, dílčí a specifické**;
- každý obecný cíl se rozpracuje do soustavy dílčích cílů a ty pak do soustavy cílů specifických;
- dílčí i specifické cíle se zformulují tak, aby postihovaly **výkony studujících**;
- formulace se doplní **podmínkami** výkonů a pokud možno i **výkonovými normami**.

Kategorizace cílů zásadně vychází z povahy **sloves**, kterých se používá k popisu očekávaných činností učících se. Slovesa a vazby typu osvojit si...; naučit se...; ozeznámit se...; ovládnout...; pochopit...; prohloubit...; rozšířit... apod. jsou snad vhodná k formulaci obecných cílů, ale pro vlastní realizaci výuky jsou **nepoužitelná**, neboť jim chybí konkrétní obsah (téměř každý pod nimi může

chápat něco jiného). Z hlediska požadavků konzistentnosti, přiměřenosti a zejména jednoznačnosti i kontrolovatelnosti jsou procesuální stránce učení přiměřenější slovesa: definovat...; ověřit...; charakterizovat...; porovnat...; rozlišit...; zdůvodnit...; vypracovat...; rozřadit...; vysvětlit...; dokázat...; odvodit...; zhodnotit... apod. Právě pomocí těchto sloves se vymezují **dílčí** cíle. Kontrolovat jejich (s)plnění je snazší a objektivnější. Navíc - protože taková kontrola se může uskutečnit už v průběhu učení (a nikoli až na jeho konci) - existuje **možnost nápravy** zjištěných nedostatků.

Jako příklad kontrolovatelných **dílčích** cílů uvádíme formulace:

- *studující bude schopen rozpoznat adekvátní a neadekvátní situaci;*
- *zapamatuje si různá pravidla;*
- *dokáže identifikovat nejdůležitější prvky situace;*
- *bude schopen aplikovat poznatky v netypických případech;*
- *dokáže vybrat optimální řešení v konfliktních situacích;*
- *bude schopen stanovit pořadí naléhavosti řešení - atd.*

Nejschůdnější je kontrola plnění **specifických** cílů, vyjadřovaných slovesy typu: nakreslit...; přečíst...; napsat...; vyhledat...; změřit...; vypočítat... atd. - vždy ve spojení s objektem činnosti, k níž vyzývají. Patří sem i slovesa, vyjadřující operace elementární z hlediska odborného zaměření studovaného učiva.

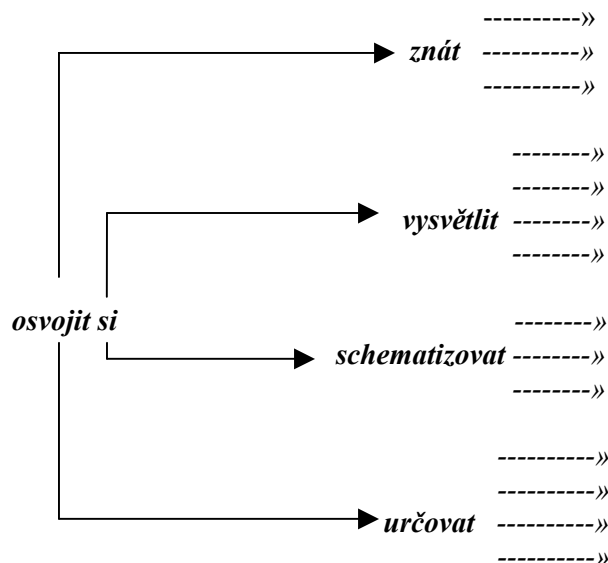
1/5 Kolikastupňovou škálou byste klasifikoval(a) splnění cílů dílčích na rozdíl od cílů specifických?




Předpokládejme, že v nějakém předmětu si studující mají „osvojit“ určité učivo (tak je vyjádřen obecný cíl). V závislosti na povaze tohoto učiva i výuce, která předcházela, může autor textu udělat následující rozbor:

<i>obecný cíl</i>	<i>dílčí cíle</i>	<i>specifické cíle</i>
<i>osvojit si</i>	<i>analyzovat</i>	<i>rozřadit ...</i>
		<i>srovnat...</i>
		<i>vyčlenit...</i>
	<i>ověřit si</i>	<i>zjistit...</i>
		<i>vyhledat...</i>
		<i>vypočítat...</i>
		<i>dokázat...</i>
	<i>shrnout</i>	<i>stručně popsat ...</i>
		<i>vyjmenovat...</i>
		<i>definovat...</i>
	<i>aplikovat</i>	<i>uvést příklad(y)...</i>
		<i>zařadit do...</i>
		<i>vyhledat v...</i>
<i>nakreslit...</i>		


Ve vztahu k jinému systému učiva může však stejně formulovaný obecný cíl („osvojit si ...“) představovat zcela odlišnou strukturu dílčích (i specifických) cílů, jak ukazuje zkrácený další příklad:



Soustavy dílčích a specifických cílů jsou pak už natolik srozumitelné a jednoznačné, že kontrola plnění je nyní málo sporná a hlavně **spravedlivá**. Přesto je vhodné doplnit **kvalitu**, **podmínky** a pokud možno také **normu** výkonu. Kvalitou zde rozumíme výčet toho, co přesně musí studující znát nebo umět vykonat - co to znamená, že musí něco vykonat. Požadujeme-li uvést příklady, pak je třeba specifikovat bližší nároky na tyto příklady; požadujeme-li vytvořit definici, můžeme uvést podstatné znaky, které formulace musí obsahovat apod. Podmínkami rozumíme okolnosti, za nichž má výkon probíhat - zda z paměti, výběrem z předložené množiny, vyhledáním v tabulkách, v mapě či schématu, ústně, písemně atd. Norma pak určuje množství požadovaných výkonů (např. uvést tři příklady), přesnost výpočtu, počet přípustných chyb, časový limit apod.

1/6 Pro rozdílnost charakteru a obsahu různých vyučovacích předmětů vypracujte příklad, jehož výsledky budou srovnatelné i mezi spoluúčastníky kurzu. Úkol zní: analyzujte učební cíl „osvojit si pravidla deskové hry DÁMA“, rozdělte jej do dílčích i specifických cílů a ty pak kvalifikujte a doplňte podmínkami výkonů a normou. (Neznáte-li pravidla této hry, seznamte se s nimi nejprve důkladně.) 

K řešení dále uvedeného problému přikročte teprve po vypracování předchozí úlohy a pečlivém srovnání Vámi navrženého a vzorového výsledku, uvedeného v klíči.

 Zvolte poměrně **krátký(!)**, ale ucelený úsek učiva modulu a zpracujte jej z hlediska vymezování cílů obdobným způsobem, jak bylo ukázáno v příkladech a v řešení předcházejícího úkolu.

Diskusní téma pro cvičení (připravte si v poznámkách argumenty)

Pokuste se stručně charakterizovat rozdíl mezi vzděláním a všeobecnou informovaností:

SHRNUTÍ

Jako pedagogický cíl se obvykle chápe ideální představa toho, čeho se má ve výchově a vzdělávání dosáhnout.

Cíle, vyjadřující dílčí nebo komplexní představy o rozvoji osobnosti (jak z hlediska profese, tak z hledisek emotivních, morálních a občanských), tvoří kategorii formativních cílů.

Cíle, vyjadřující představy o tom, jaké poznatky a činnosti si musí studující osvojit, tvoří kategorii věcných cílů.

Formativní cíle mají trvalejší charakter (jsou v jistém smyslu pedagogickými invariantami).

Při úvahách o pojetí učiva v rámci vysokoškolského i celoživotního vzdělávání má smysl se zabývat především věcnými cíli, které se mění rychleji, než cíle formativní a vyžadují častější inovace. Obě kategorie cílů však nelze zcela oddělovat neboť i vysokoškolská pedagogika a andragogika mají své výchovné aspekty.

Vymezování cílů a cílových struktur hraje důležitou roli i z hlediska řízení, tj. zejména z hlediska možnosti včas a účinně zasahovat do výuky, pokud dochází k (prokazatelným) odchýlkám v plnění vytýčených cílů.

Pro vymezování výchovně vzdělávacích cílů byly vypracovány taxonomie, které jsou - z hlediska možností aplikace v pedagogické praxi - zvláště vhodné pro cíle věcné. Stručnější a obecnější formulace je zpravidla nutné převést do posloupností a soustav cílů dílčích a specifických, aniž by byla porušena komplexnost, konzistentnost a přiměřenost cílů a zároveň byl splněn požadavek jednoznačnosti formulace a kontrolovatelnosti (s)plnění. Pouze tak se lze propracovat až k nejnižší kategorii v hierarchii cílů, kterou formuluje sám autor textu, a pro zvýšení účinnosti vyučování i učení je účelné do formulací zahrnout očekávanou kvalitu výkonů, podmínky výkonu, popř. i normy výkonu.

Zadání samostatné práce

Vyberte vhodný tematický celek učiva modulu, který autorsky zpracováváte a převed'te jej do soustavy dílčích a specifických cílů, včetně výstižného popisu výkonů studujících, podmínek, za nichž má výkon probíhat a zároveň specifické cíle kvantifikujte (stanovte normu výkonu). Práci předejte lektorovi.



KLÍČ K ŘEŠENÍ NĚKTERÝCH ÚLOH

1/1 Vyučování; učení; vědomosti; dovednosti; schopnosti

- Za **vyučování** můžeme považovat systematicky plánovanou a cílevědomě řízenou výchovně vzdělávací činnost vzdělavatelů, která podněcuje studující k specifickým aktivitám. Cílem těchto aktivit je osvojení vědomostí, dovedností, postojů, návyků i emotivních reakcí, rozvíjení schopností, charakterových a morálních vlastností.
- Pojem **učení** je mnohознаčnejší, neboť se využívá ve více vědních oborech. V pedagogice se jím myslí aktivní a socializovaný proces, při němž studující získávají vědomosti, dovednosti, a nabývají stále rozvinutějších reakcí na podněty z okolí. Adjektivem „socializovaný“ je charakterizováno prostředí, v němž učení zpravidla probíhá a adjektivum „aktivní“ zdůrazňuje nutnost **vlastního úsilí** studujících při dosahování vytčených cílů.

Poznámka: vyučování i učení mohou probíhat navzájem nezávisle. Pokud tomu není celý proces záměrně přizpůsoben, snižuje to efektivitu obou procesů. Proto úvahy o optimálním průběhu vycházejí z předpokladu **souběhu** (konvergence), označovaném zastřešujícím pojmem **výuka**.

- V poznávacím procesu se realita zkoumá z různých hledisek. Ta stránka skutečnosti, jež má bezprostřední vztah k poznávání, se označuje jako **jev**. Za **podstatu** skutečnosti považujeme jednotu jejich dosud poznáných stránek. Množinu pravdivých výroků o jevu označujeme jako **fakta**. Fakta a vztahy mezi nimi tvoří **poznatky**. Rozlišení fakt a poznatků je významné, protože

osvojování (izolovaných) fakt nemá vzdělávací význam, a protože poznatky mohou být nezávislé na určitém subjektu, kdežto vědomosti nikoli.

- **Vědomosti** jsou v pedagogice chápány jako (pamětně) osvojené poznatky. Mohou měnit chování jedince, a proto jsou zvláště cenné takové posloupnosti osvojených poznatků, podle nichž lze vykonávat určitou činnost (plnit určitý úkol). Kvalitu vědomostí posuzujeme podle jejich:
 - přesnosti;
 - podrobnosti;
 - systematičnosti;
 - trvalosti;
 - použitelnosti.

Posledně uvedený parametr úzce souvisí s dovednostmi.

- **Dovednost** je způsobilost subjektu vykonávat určitou činnost. Hodnocení dovedností (stupně resp. míry jejich osvojení) je obtížnější, protože je spojeno s analýzou struktury vykonávané činnosti a podmínek, za nichž probíhá. Za **návyk** se pak považuje ten stupeň osvojení dovednosti, kdy je nejen dosaženo její automatizace ale i přenesení výkonu do afektivní oblasti. To znamená, že vnější zábrany, které neumožní ve standardní situaci návyk uskutečnit, vedou k frustracím (např. nemožnost vykonávat hygienické návyky).
- **Schopnosti** jsou souhrnem interindividuálně odlišných, ale u každého jedince relativně stálých psychických předpokladů pro osvojování činností (utváření dovedností). Rozdíl mezi pojmem **dovednost** a **schopnost** je tedy výrazný a jeho podstata spočívá v tom, že psychosociální preformace dovedností je u každého podmíněna jeho schopnostmi. Většina psychologů se shoduje na tom, že existují genetické základy schopností, jimiž jsou **vlohy**. Jde o vrozené anatomicko-fyziologické zvláštnosti každého organismu. Formování a rozvoj schopností na bázi vrozených a zděděných dispozic se uskutečňuje při vykonávání činností. Z hlediska vloh a schopností jsou jedinci značně diferencovaní, ale dynamičnost těchto rozdílů, zastupitelnost určitých vloh jinými a zároveň vytváření jejich velmi různých kombinací způsobují velkou adaptabilitu organismu a umožňují každému normálnímu člověku naučit se prakticky čemukoli a to do poměrně vysokého stupně dokonalosti.

Od schopností je třeba odlišit **vlastnosti**, chápané jako charakterové i afektivní rysy osobnosti. Z pedagogického hlediska se snáze formují (rozvíjejí) schopnosti než vlastnosti, které zejména u dospělého člověka patří k obtížně měnitelným psychickým funkcím.

Úloha; problém; myšlení

- V pedagogické praxi se záměrně vytvářejí cvičné (didaktické) situace, vyžadující řešení. Pokud jde o případy, u nichž studující mají znát způsob(y) řešení a cílem je (pouze) vybrat z osvojeného repertoáru postupů ten pravý, mluvíme o **úlohách** (úkolech). Pro jejich řešení stačí uplatnit změnu zadaných podmínek, rozšířit (zobecnit) nebo naopak specifikovat situace, které byly probírány přímo ve výuce apod. Zásadně přitom platí, že v zadání úlohy (úkolu) je obsažena úplná informace, potřebná k řešení, a že toto řešení je zpravidla jednoznačné. Praxe však vyžaduje něco jiného. Konfrontuje nás s **problémy**, tj. se situacemi, jež je třeba řešit za nedostatku informace a ve variantách (divergentně). Tomu by se mělo v daleko větší míře než dosud přizpůsobit i pojetí výuky.
- **Myšlení** doprovází každou lidskou aktivitu. V užším slova smyslu jím však rozumíme zobecněné a zprostředkované poznávání skutečnosti, těsně spjaté s **řešením problémů**. Zobecněnost a zprostředkovanost se projevuje zejména tvořením pojmů, modelů a hypotéz i poměrně složitých symbolů a odhalováním podstatných znaků a vztahů, což je charakteristické pro postupný přechod od vnější - jevové - stránky skutečnosti k její **podstatě**. Jinak lze celkem výstižně popsat myšlení jako poznávání, nalézání a tvoření vazeb mezi předměty (prvky) problémové situace, anebo také jako informační modelování vnějšího světa.

Jak je patrné, zdůrazňuje se neoddělitelnost myšlení a řešení problémů. Proto je účelné rozlišovat **produktivní myšlení** od **reproduktivního**. To druhé je spjaté s řešením „školních“ úloh a příkladů, se zodpovídáním otázek, vyžadujících pouhé znovuvybavení vědomostí či pouhou reprodukci dříve osvojených sdělení (pouček, vět, pravidel, vzorců, historických dat, jmen atd.).

1/2 Cíle

Obecné - vyjádření cílových struktur - komplexních (výstupních) výkonů na konci určité etapy vyučovacího procesu, bez možnosti do jeho průběhu ještě zasahovat (závěr modulu, předmětu, ročníku, celého studia).

Dílčí - vyjádření požadavku na osvojení větších, ale konkretizovaných dávek učiva. Přitom kontrola osvojování probíhá přes zjišťování splnění specifických cílů. Míra splnění se vyjadřuje víceúrovňovou klasifikační škálou a/nebo kvalitativním popisem.

Specifické - vyjádření požadavku osvojit si nejmenší dávky učiva. Splnění specifických cílů lze přímo pozorovat a hodnotit binárně, tj. splnila/a/ - nesplnil/a.

1/3 Komplexnost cílů vyžaduje, aby si budoucí řidič osvojil v **kognitivní oblasti** vědomosti (dopravní předpisy, značky), rozumové dovednosti (řešit jízdní situace - např. křižovatky), v oblasti **psychomotorické** dovednosti a zručnost v řízení i údržbě vozu, v oblasti **afektivně emotivní a charakterové** zodpovědnost, ukázněnost, kladné postoje k ostatním účastníkům silničního provozu (ohleduplnost, vstřícnost - např. poskytnutí technické či zdravotní pomoci), ekologické postoje apod.

1/4 Od nejobecnějších cílů, shrnutých v **profilu absolventa**, jsou odvozeny cíle **jednotlivých předmětů**. Ty jsou rozpracovány do náplně určitých **tematických celků** či **modulů**. Z nich se odvozují náplně **přednášek, seminářů, cvičení, exkurzí, laboratorního výcviku a dalších forem výuky** (v našem případě poděmat a témat učebnice); i ty se ještě dále člení na specifické cíle, jichž se dosahuje při jednotlivých činnostech či úkonech studujících (např. zodpovídání otázek a vypracovávání drobných i složitějších úkolů). Při pohledu z opačné strany - každý předmět, modul či učební téma i každý učitel (asistent, instruktor, lektor,) tak postupně přispívají k formování studujících do proklamovaného profilu.

I ty nejnižší cíle v hierarchii jsou konečkonců odvozovány z toho nejvyššího (nejobecnějšího) a naopak - bez postupného plnění těch nejnižších by nemohlo být dosaženo cíle nejvyššího.

1/5 Dosahování **dílčích** cílů lze klasifikovat podle míry (kvality) jejich (s)plnění v celém rozmezí zavedené stupnice (1 až 4 resp. A až D). U specifických cílů v podstatě stačí binární hodnocení typu: splnil(a) - nesplnil(a). V zásadě lze říci, že **počet splnění specifických cílů** (a event. jejich „váha“) vedou k některému ze stupňů hodnocení při posuzování míry dosažení **dílčího cíle**.

1/6 Analýza a vymezení učebního cíle: “osvojení pravidel deskové hry DÁMA”

Obecný cíl „osvojení ...” se rozčlení do dílčích cílů: **vědět (znát); umět vykonat; rozlišovat.**

Každý dílčí cíl je pak rozveden do specifických cílů, popsanych v dále uvedené tabulce (navíc jsou připojeny podmínky a norma výkonu)

dílčí cíle	specifické cíle	podmínky výkonu	norma výkonu
vědět (znát)	a) cíl hry a počet hráčů b) charakteristiku herních kamenů c) charakteristiku herního pole d) uspořádání kamenů e) určení začínajícího hráče f) způsoby zahájení g) vedení hry h) přeskoky kamenů i) proměnu kamene v DÁMU j) chod DÁMY a přeskoky k) zakončení hry a určení vítěze	Všechny specifické cíle z paměti. d) obě alternativy se 2 i 3 řadami e) způsoby losování (popř. dohodou nebo střídáním u opakovaných sehravek) f) všech 7 možností	Všechny specifické cíle bezchybně.
umět vykonat	a) určit začínajícího hráče b) rozestavit kameny c) zahájit hru d) pokračovat ve hře e) vyřazovat kameny f) proměnit kámen v DÁMU g) vést DÁMU v tazích i přeskokách	Všechny cíle prakticky předvést a) vč. losování nebo dohody b) prakticky obě alternativy a) - e) prakticky v kterékoli fázi hry f) způsob odlišení od ostatních kamenů g) v kterékoli fázi hry	Správně, a pokud není určeno jinak, 1 ukázka c) všech 7 možností
rozlišovat	správné a chybné a) losování nebo jiné určení začínajícího hráče b) výchozí postavení herních kamenů c) tahy kamenem i DÁMOU d) proměny kamene v DÁMU e) zakončení hry a určení vítěze	b) až c) svého i soupeřova postavení a tahů d) praktické odlišení DÁMY od ostatních kamenů e) rozlišení vítězné a remizové situace	Bezchybné splnění všech specifických cílů „umět vykonat“ může být považováno i za splnění cílů „rozlišovat“

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

5 VSTUPNÍ VĚDOMOSTI A DOVEDNOSTI

Pokud je dobře a komplexně analyzováno učivo a vytyčeny obecné, dílčí i specifické didaktické cíle, je snadné zhodnotit, jaké vědomosti a dovednosti **jsou předpokládány**. Pamatujeme na to hned na začátku učebního textu, jak je uvedeno v oddíle **1 ČÍM ZACÍT**. Měl by to být výčet úplný, ale obsahující pouze to podstatné - tj. především **základní** vědomosti a dovednosti.

Zároveň může být zkonstruován **vstupní test**, který prověří, zda studující požadované učivo opravdu zná. Důležité je však poradit, co dělat v případě neznalosti (popř. neúspěchu v testu) - které partie modulu nebo předmětu je nutné prostudovat a přesně určit autora/y/ i název (dostupné) publikace (učebnice, skripta).

6 OSNOVA TEXTU

se kryje s podrobně rozpracovaným **obsahem**, který sice autoři obvykle sestavují až v závěru celé práce na studijním materiálu, ale v našem případě je nutné utvořit osnovu už v této fázi. Má být skutečně podrobná a zachycovat **každou významnou část** textu. Pro strukturování je nejvhodnější **desetinné třídění**, jehož zásady jsou normovány a dobře známy.

7 DÁVKOVÁNÍ UČIVA

Vedle didaktické analýzy předmětu (modulu), z níž pak vyplývají formulace cílů všech úrovní, jde při **dávkování učiva** o nejdůležitější část celé práce. Velký význam má přitom už rozdělení sdělovaného obsahu do **odstavců**. Jednotlivé odstavce by se měly vždy týkat **jediné věci**. Počet řádků v odstavci by měl být určován podle zájmu potenciálního čtenáře a našeho zájmu na osvojení příslušného obsahu. Běžné odstavce mohou mít - v závislosti na problému - 1 až 20 řádek. Jeden nebo několik odstavců tvoří **dávku** učiva. Rozsah jednotlivých dávek („kroků“ resp. dílců) nelze určit paušálně. Obecně platí, že by neměly přesáhnout **polovinu stránky textu** (plochu obrazovky monitoru při elektronické prezentaci). I při funkční redundanci výukového textu je takový formát sdělovaného obsahu přiměřený tomu, abychom se opakovaně přesvědčovali o správném pochopení našeho sdělení a bezprostředně je prověřovali. Zde velmi záleží na vynalézavosti autorů. Otázky a úkoly, které za tímto účelem zadáváme, by měly být přiměřené a prověřovat nejen v paměti uložené vědomosti, ale především **dovednosti** s novými pojmy, vztahy a souvislostmi manipulovat - uvádět vhodné aplikace, srovnávat nové učivo s dříve osvojeným, počítat příklady, užívat správně terminologii (názvosloví), sestavovat chemické vzorce, odvozovat názvy sloučenin, posuzovat vhodnost definic, používat vzorečky i veličiny, podávat důkazy o tvrzeních apod.

To vše slouží **aktivizaci** studujících, která má být co nejčastější pro stálé udržování pozornosti a zároveň má poskytovat vnitřní zpětnou vazbu o výsledcích učení. Aby názorněji vynikla funkce vzdělávacích opor, orientovaná na efektivní využití času uživatelů při učení, věnujme pozornost **povaze** aktivit, jež práce s takovými texty vyvolává. Způsob sdělování a evokace činností studujících musí pozitivně ovlivňovat jejich vztah (postoj) k učivu. **Převážná většina** vyvolávaných aktivit bývá reakcemi na otázky vedoucí k určování **vlastností** a **názevů objektů**, k doslovnému **opakování definic** a/nebo **k popisu jevů**. Tento druh aktivit chápeme jako pouze **reproduktivní**. Podávají určitý obraz o momentálním stavu paměti a okamžité pohotovosti, s kterou jsou vybavovány. Naproti tomu za **produktivní** aktivity (o něž jde především) považujeme činnosti vyvolané **problémovými otázkami** nebo řešením **problémových situací**. Zde je třeba zdůraznit, že pro efektivitu učení nemají tak velký význam ani složitost aktivit, ani četnost jejich výskytu samy o sobě. Studující mohou být v textu vyzýváni k složitým činnostem a nuceni velmi často odpovídat na předkládané otázky, aniž jsou přitom kladeny větší nároky na jejich myšlení.

Mnohem účinnější jsou evokace **produktivních** aktivit při hledání odpovědí na **problémové otázky** a řešení **problémových situací**. To vyžaduje mnohem víc, než jen pátrání v paměti (resp. v učebním textu). Správná řešení zde vznikají až jako výsledek myšlenkové činnosti, tj. orientace ve výchozí situaci, spojování známého s neznámým, při opakovaných rozborech údajů v zadání, při získávání potřebných informací, rozlišování podstatných a nepodstatných prvků, konstrukci alternativních řešení atd. V tom je podstata **kvalitativního rozdílu** mezi produktivními a reproduktivními aktivitami a tím také mezi metodickými postupy, které je evokují. Pro autory textů

určených k samostatnému studiu je užitečné uvědomovat si v **každém okamžiku**, že komunikace mezi nimi a uživateli by měla průběžně sledovat 3 roviny:

- **poznávací** (sdělování učiva a další aktivity, převádějící poznatky do trvalé paměti a umožňující jejich pružnou aplikaci);
- **afektivní** (pocity, prožívání, postoje a motivace);
- **regulativní** (organizující postup a činnosti při práci s textem).

Protože ve studiu dospělých může chybět bezprostřední kontakt lektora se studujícími, musí být učební text co nejlepší náhradou jeho činnosti a pedagogické působení by mělo být patrné z každého dílce. Dosud existuje jistý mýtus, že ve vzdělávacím procesu je nejdůležitější emotivní a věcně příkladný způsob **prezentace** učiva. Jsou důvody pro to domnívat se, že tomu tak není. V účinných studijních materiálech je významu prezentace učiva naprosto rovnocenný (ne-li ještě důležitější) způsob **prověřování míry osvojení** sdělovaných fakt a vztahů, tj. systém vnitřních zpětných vazeb, podávajících důkazy o tom, jak bylo sdělované učivo pochopeno. Je to právě **systém otázek a jednotlivých zadání**, které jsou vůbec nejdůležitějším prostředkem „fungování“ studijního textu.

Považujeme-li (celkem oprávněně) za hlavní problém při školním vzdělávání **způsob zprostředkování** nových informací, pak hlavním problémem studia dospělých je způsob prověřování toho, **jak** bylo sdělované učivo pochopeno - ve smyslu nabyté způsobilosti, **jak s novými informacemi zacházet**. V prvním případě jde o co nejlepší způsob, jak didakticky uspořádat sled sdělovaných informací, zatímco v našem případě jde o co **nejúčelněji uspořádaný sled otázek a zadání úkolů**, zjišťujících míru správného pochopení toho, co bylo prezentováno. Otázky a zadání úkolů jsou tedy to, o čem běží především. Jsou hlavním faktorem **aktivizace** studujících a tvoří podstatnou složku **motivace** k učení. Kromě toho jsou věrohodným důkazem toho, jak individuální učení postupuje.

8 MULTIMEDIÁLNÍ POMŮCKY

Pro užívání multimediálních technologií je možno formulovat několik zásad, které odpovídají různým zájmům. Odhlédneme-li od těch víceméně komerčních, jde o zájmy:

- **autorů** studijních materiálů;
- **studujících**.

Užití technologií by mělo být určováno **pedagogickým** (didaktickým) **záměrem**. Ten by autor neměl určovat pouze tím, jaké multimediální prostředky má pro dané téma k dispozici, třebaže si může být jist, že existující multimediální prostředky patrně studující zaujmou.

Jestliže se pojem **pedagogický záměr** a **cíl** užije v kontextu tradiční výuky, myslí se tím záměry a cíle **učitele**. V kontextu vzdělávání dospělých je třeba pojem pedagogické záměry a cíle konkretizovat v charakteristikách **pedagogických** (didaktických) **produktů**. Pokusíme se uvést některé otázky, týkající se těchto charakteristik. Protože jde o produkty, které jsou určeny pro trh vzdělávání, nebylo by asi racionální omezovat se pouze na **charakteristiky učení**. Jde např. o následující otázky:

- Co je třeba v dané části výukového materiálu zdůraznit? Co jsou klíčové prvky, určující formu a modalitu technologické demonstrace?
- Jsou obsahové prvky, užité ve vybrané demonstraci, dobrou ilustrací a příkladem odrážejícím studovanou skutečnost?
- Je technologická forma demonstrace vhodným doprovodem myšlenek textu?
- V jakém časovém rozpětí může užitá forma demonstrace udržet pozornost studujících (aktivizovat jejich zájem a mobilizovat jejich úsilí)?
- Jak se budou demonstrace (cvičení, ukázky aj.) vyvolávat? Pomocí ikon, slovních vodítek, kombinací obou?
- Jaký systém prezentace zvolit?
 - systém užívající běžné internetové uspořádání nebo
 - specifický systém prezentace s využitím INTERNETU?

Studující totiž mnohdy kladou více otázek o tom, jak pracovat s počítačem, než o **obsahu** předmětu. Kromě uvedených otázek pedagogických, je třeba si klást otázku o **materiální stránce** produktů a zařízení:

- Jak zajistit kvalitní výrobu multimediálních textů, distribuci, půjčování studujícím?

- Kolik a jaké druhy softwarového zařízení je zapotřebí pro přípravu?
- Kolik a jaké druhy softwarového zařízení budou studující multimediálních textů potřebovat - budou si to moci z finančních důvodů dovolit?

Charakteristikám technologických softwarových zařízení a jejich užití pro různé vzdělávací účely je věnována řada studií. Nebylo by však namístě spoléhat na to, že pedagogický záměr bude automaticky realizován **bez vlastní práce**. Technologie dává možnosti, které však naplnit u některých projektů trvá i několik let. V našem výkladu se proto chceme držet „při zemi“ a ukázat na rámcové možnosti pouze čtyř běžných technologií, kterými jsou:

- Počítačové zpracování textů.
- Zařazení zvukových záznamů a videozáznamů.
- Digitalizované diapozitivy a fotografie.
- Simulace dějů.

Běžné počítačové zpracování textů lze pokládat z hlediska náročnosti úsilí za **nejsnáze dostupné** a lze si je osvojit pomocí návodu příslušného softwaru. Výhodou mnoha textových procesorů je možnost přecházet při psaní plynule na další soubor nebo soubory (např. pomocí Windows), snadné provádění změn a ukládání různých verzí dokumentu. Některé softwarové programy umožňují novinovou, časopiseckou a knižní úpravu. Ve vzdělávacím kurzu tyto výhody oceňují lektoři, kteří opravují písemné práce studujících - odpadá luštění rukopisů. Úprava textů samostatných prací je též výhodná pro studující, protože text, který je upraven, se snadněji dá přehlednout a tím i najít jeho případné nedostatky. Snadnost psaní vede nepřímo i k následující charakteristice:

Psaní odpovídajících si částí textu na různých úrovních - studující čte na obrazovce výklad a snadno se přepojí na část, která tento výklad ověřuje otázkami, cvičeními, anebo na část, v níž probíhá simulace děje či její analýza pomocí názorných pomůcek, popř. na odkazy autora, bibliografické údaje apod. Další charakteristiky počítačového zpracování textu lze pokládat za obecné:

- Textové materiály lze z disket uložit na harddisk počítače a buď je číst na obrazovce nebo si je vytisknout na počítačové tiskárně. Některé texty lze pro účely výuky v prezenčních skupinách tisknout na transparentní fólie, anebo promítat pomocí zvláštního softwaru přímo.
- Počítačové zpracování textů představuje ještě jednu výhodu, která se rychle stala samozřejmostí. Texty na disketách lze snadno skladovat a archivovat na relativně malém prostoru.
- Důležité materiály je ovšem třeba ukládat nejen na harddisk, ale vytvářet též rezervní kopie na disketě, pro možnost poškození, např. silným magnetickým polem nebo nešetrným mechanickým zacházením.

Zvukové i obrazové záznamy mohou být digitalizovány - stejně jako tomu je u písmen textu - a prezentovány počítačem. Větší rychlost při snímání a prezentaci obrázků za sebou působí, jak je obecně známo, vizuální splývání obrazů. To je nutné respektovat při prezentaci pohybů na videoklipech. Užití textů se zvukovým nebo obrazovým záznamem pro skupinová cvičení vyžaduje užití počítače se zvukovou kartou, hlasitou reprodukcí a větší obrazovkou, podobně jako tomu je při užívání magnetofonů či videopřehrávačů ve skupinové výuce.

Příprava zvukových nahrávek, a zejména videozáznamů, je **náročnější technikou**, která vyžaduje zkušenosti. Jejich produkce probíhá v nahrávacích studiích, která k těmto účelům bývají zřizována při větších vzdělávacích institucích. Je třeba si uvědomit, že nedokonalosti v provedení působí ve výuce rušivě a že někdy je lépe se této technologii vyhnout, než se setkávat s kritickými ohlasy studujících. V závislosti na složitosti textů mohou být i náklady na videozáznamy a jejich digitalizaci větší. V mnoha případech jsou však tyto náklady vyváženy skutečností, že některé prezentované situace jsou v přirozených podmínkách velmi těžko dostupné. Tuto technologii lze využívat pro náročná praktika, práci v terénu, prezentaci charakteristických zvuků, hudebních i výtvarných uměleckých děl, chirurgických a jiných odborných operací, nebezpečných experimentů, krizových situací aj.

Videozáznamy bývají též pořizovány pro nahrávání **skupinových cvičení**, což umožňuje seznámit nepřítomné s učivem alespoň dodatečně. Zvukové nahrávky se hodí také pro **jazykovou výuku** (popř. interaktivní). Lektorovi umožňují navíc zpětnou kontrolu průběhu cvičení, semináře, praktika apod. Snadná dostupnost zvukových a audiovizuálních kazet obohacuje výklad. Změny, zvuk, pohyb, názorný materiál, přirozeně **poutají pozornost**. Učení volní, založené především na verbalizaci, je tak vystřídáváno učením bezděčným, které probíhá do značné míry neuvědoměle, spontánně. Tyto charakteristiky mohou být někdy výhodné a někdy nevýhodné. Nahodilé rušivé

podněty nebo podněty nepodstatné si studující mohou snadno zapamatovat a podstatné podněty naopak mohou uniknout pozornosti. Zvukové i obrazové záznamy, stejně jako jiné druhy prostředků demonstrace, je třeba podrobovat **přísným revizím**. Studijní materiály tohoto typu by proto neměly být chápány jenom jako mechanicky vzniklé dokumenty.

Digitalizace diapozitivů nebo fotografií je možná pomocí skenovacích zařízení, jež se liší cenou i dokonalostí. Je to už běžná technologie, dostupná i pomocí relativně levných služeb např. ve foto servisech nebo rozmnožovnách.

Pro uchování a prezentaci digitalizovaných fotografií je zvlášť výhodné užití CD, resp. DVD nosičů. Jakmile jsou diapozitivy digitalizovány, lze je používat v multimediálních aplikacích a mohou být součástí výukových textů. (Běžné je např. jejich užití u elektronických encyklopedií.) Digitalizované obrázky lze včleňovat přímo na stránky textu. Jisté obtíže - a na to je nutné zvlášť upozornit - mohou nastávat při přenosu obrázků sítí, např. pomocí nízké kapacitního modemu.

Simulace umožňují studujícím porozumět tomu, jak fungují dynamické systémy a modely. Lze je pokládat za učební pomůcky, tvořící součást výukových balíčků prezentovaných pomocí počítače. Jsou dosažitelné i na sítích. Prezentované děje by měly být jasně viditelné a to i v případě, že jsou užívány ve studijních skupinách.

Pro vytváření simulací jsou zapotřebí jisté schopnosti programování, v závislosti na užitém softwaru. Na trhu existují balíčky pro autory simulačních i jiných multimediálních programů (např. AUTHORWARE). Simulace může být ukázána jako **reálný proces** nebo jako jeho **schéma**. Tato druhá možnost vyžaduje stanovení:

- určitého slovníku zřetelně výrazových prostředků;
- pravidel spojování organizace jednotlivých prostředků do schématu (např. fungování motoru, elektronického zapojení apod.);
- simulace může ukazovat -
 - vnější vzhled (rozměry, množství, směřování či tendence),
 - strukturu, tj. rozdělení částí, polohu částí a jejich rozložení,
 - organizaci, systém vztahů,
 - pohyb, proces, změny, k nimž dochází.

Je-li zadán počet konečných prvků systému a pravidel přeměn, k nimž dochází, lze pomocí počítačů napodobovat heuristickými způsoby velmi rozsáhlé sledy postupných změn, které nastávají v důsledku působení definovaných činitelů nebo strategií rozhodování. Tím se otevírá široká oblast využití simulací ve výuce řady vědních oborů **aktivizujícím způsobem**.

9 DOPLŇKY TEXTU

Jde o tabulky, grafy, diagramy, schémata, ma/p/ky, obrázky a formuláře. Na tyto prostředky lze nazírat nejen jako na nezbytné doplňky, zvyšující názornost textu, ale také jako na pomůcky, snižující zátěž danou návalem slovně sdělovaných informací a dat.

Tabulku, jak známo, tvoří **sloupce a řádky**. **Hlavička** je umístěna nad sloupci a **legenda** objasňuje obsah řádků. Průnikem řádků a sloupců vznikají **políčka**, uvádějící jednotlivé údaje tabulky. Kromě číselných údajů mohou být v políčkách i další značky, jejichž užívání se ustálilo:

- x** znamená, že záznam není možný z logických důvodů;
- znamená, že se nevyskytl žádný takový případ;
- znamená, že příslušný údaj není znám nebo není zjistitelný;
- 0,0** znamená hodnotu tak malou, že ji není možné číselně vyjádřit.

Tabulky se v textu **průběžně číslují** a opatřují výstižným **nadpisem**. Je mimořádně důležité, aby tabulkové údaje byly **bezchybné**. Proto se uváděné údaje vždy **pečlivě kontrolují**. Každou tabulku je vhodné **doplnit výkladem toho nejdůležitějšího, co z ní vyplývá**.

Tabulky nejúspěšněji a nejpodrobněji zachycují uspořádané hodnoty dvou nebo více proměnných a zároveň usnadňují orientaci i ve složitých souborech dat. Seznámení s jejich obsahem však vyžaduje určitou dobu, často předpokládá úsudek, takže informace z nich plynoucí není okamžitá a globální. Proto se jako další doplněk výukových textů používají **grafy**.

Graf zobrazuje hodnoty proměnných v ploše pomocí geometrických prvků (bodů, úseček, křivek, kruhových výsečí apod.), popř. schematickými obrázky. Informace z grafu je vizuálně bezprostřední, komplexní a trvaleji utkví v paměti. Názorně lze postihnout i extrémní hodnoty a trendy, i když zobrazované dílčí informace jsou zpravidla méně podrobné ve srovnání s tabulkovými hodnotami. Nejčastěji používanými jsou:

- grafy **souřadnicové**, v nichž se jednotlivé hodnoty znázorňují polohou bodů vzhledem k souřadným osám;
- grafy **rozměrové**, v nichž se jednotlivé hodnoty znázorňují poměrnou velikostí (délkou) geometrických prvků (čar, sloupců apod.);
- ke zvýšení názornosti slouží ještě grafy **obrázkové**, v nichž se pomocí schematických obrázků (ideogramů) konkrétních objektů a jejich poměrných velikostí znázorňují kvantitativní hodnoty popisované skutečnosti.

Pro zvýšení přesnosti rozměrových a obrázkových grafů lze do zobrazovaných plošek umístit přesnou číselnou (nejčastěji maximální) hodnotu zobrazované veličiny.

Grafy mají obsahovat **orientační prostředky**, k nimž patří:

- **klíč**, souhrnně vysvětlující smysl použitých zobrazovacích prostředků;
- **pořadové číslo** a výstižný **název** grafu;
- **vysvětlivky**, resp. **poznámky**, umístěné obvykle v poli grafu, přímo u těch částí, jichž se týkají.

Graficky zobrazené informace je možné ještě doplnit zpřesňujícími údaji - extrémními nebo zvláště důležitými hodnotami, popř. těmi, které předcházející nebo následující text zdůrazňuje.

K názornému popisu systémů a procesů se často používá **schémat**, zachycujících prvky i jejich vertikální a/nebo funkční vazby, resp. etapy (kroky algoritmu). Pro znázornění jednotlivých prvků se používají jednoduché geometrické obrazce - čtverce, obdélníky, kosočtverce, trojúhelníky, kroužky, oválky atd., do nichž se vpisují příslušné názvy (označení). Tloušťka obrysů, tvar obrazců či počet orámování mohou vyjadřovat postavení ve zobrazované hierarchii, anebo charakter zobrazovaných aktivit či etap (kroků). Orientované (nebo neorientované) spojnice naznačují vzájemné vztahy prvků a těsnost vazeb lze vyjádřit i jejich provedením (silné a slabší čáry, přerušované čáry apod.) - viz např. přílohu na konci textu.

K důležitým doplňkům textu patří samozřejmě **obrázky**. Mohou být vysoce instruktivní, anebo mít především ilustrativní (dekorativní) význam. V každém případě přitahují pozornost, usnadňují zapamatování a zvyšují profesionální stránku prezentace. Díky počítačovému software a internetové síti webových stránek jsou jejich zdroje prakticky nevyčerpatelné a umožňují znázornit vlastně cokoli. Digitalizace fotografií i vlastní autorská tvorba jejich zařazení dále zjednodušuje a rozšiřuje. Při elektronické prezentaci je použití barev jednoduché. U tištěných textů narážíme ovšem na zvýšené náklady. V případě černobílých přetisků je nutné vyzkoušet, zda černobílá škála s šedými odstíny rozlišuje podstatné detaily a nenarušuje celkový estetický dojem.

Velmi účelné je používání **piktogramů** a **schematických obrázků**, odlišujících opakovaně zařazované části textu - např. písemné odpovědi, testy, kontrolní otázky, shrnutí učiva, náměty na samostatné práce, informativní učivo, diskusní náměty, cvičení, povinnou či doporučenou literaturu apod. Schematické obrázky a karikatury mohou symbolizovat spolupráci, rozhodování, zamýšlení nad problémem, odměnu, gratulaci, pochvalu, inspiraci, pochyby a mnoho dalších oživujících, odlehčujících a motivačních prvků.

Mezi zvláštní doplňky studijních opor - jejichž zařazení můžeme vřele doporučit - patří pomůcky, přispívající k **sebereflexi** studujících. Kromě osobnostních testů sem patří různé dotazní(č)ky i anket(k)y, jejichž vyplnění přispívá k lepšímu (objektivnějšímu) poznání určitých rysů vlastní osobnosti. Lze je zadávat zároveň s pravidly pro vyhodnocení, což zajistí diskrétnost výsledků a přiměje alespoň některé z respondentů, zamyslet se nad sebou. Dva dále vedené příklady to dokumentují:

• **HENNINGŮV - KELLERŮV DOTAZNÍK NÁCHYLNOSTI KE STRESU**

V ý r o k		vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1 Obtížně se soustřeďuji	P	4	3	2	1	0
2 Nedokážu se radovat ze své práce	C	4	3	2	1	0
3 Připadám si psychicky vyčerpaný(á)	T	4	3	2	1	0
4 Nemám chuť pomáhat podřízeným (spolupracovníkům)	S	4	3	2	1	0
5 Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	P	4	3	2	1	0
6 Trpím sklíčeností	C	4	3	2	1	0
7 Jsem náchylný(á) k nemocem	T	4	3	2	1	0
8 Pokud to je možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy a kolegyněmi	S	4	3	2	1	0
9 Vyjadřuji se často posměšně o spolupracovnících	P	4	3	2	1	0
10 V konfliktních situacích se cítím bezmocný(á)	C	4	3	2	1	0
11 Mám problémy se srdeční činností, trávením, dýcháním apod.	T	4	3	2	1	0
12 Časté frustrace z práce narušují moje soukromé vztahy	S	4	3	2	1	0
13 Můj zájem o obor i odborný růst zaostávají	P	4	3	2	1	0
14 Trpím vnitřním neklidem a nervozitou	C	4	3	2	1	0
15 Bývám napjatý(á)	T	4	3	2	1	0
16 Své úkoly plním na minimum	S	4	3	2	1	0
17 Přemýšlím o odchodu ze zaměstnání	P	4	3	2	1	0
18 Trpím nedostatkem uznání a ocenění	C	4	3	2	1	0
19 Trápí mne poruchy spánku	T	4	3	2	1	0
20 Vyhýbám se účasti na odborném vzdělávání	S	4	3	2	1	0
21 Hrozí nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	P	4	3	2	1	0
22 Cítím se ustrašený(á)	C	4	3	2	1	0
23 Trpím bolestmi hlavy	T	4	3	2	1	0
24 Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s podřízenými (spolupracovníky)	S	4	3	2	1	0

	24	21	18	15	12	9	6	3
Poznávací (P)								
Citová (C)								
Tělesná (T)								
Sociální (S)								

Poznámky: Zhodnoňte uvedené výroky podle toho, jak odpovídají Vaším vlastnostem. Potom sečtěte dosažené body v jednotlivých oblastech (P; C; T; S) a zaneste je do příslušných polí spodní tabulky tak, že do příslušného políčka zakreslíte obě úhlopříčky. Spojte nakonec jejich středy a získaný profil ukáže míru Vaší odolnosti vůči stresu v oblasti **P**oznávací (rozumové), **C**itové, **T**ělesné a **S**ociální.

• **SEBEHODNOCENÍ**

<i>Osobnostní vlastnosti</i>	<i>velmi silně</i>	<i>silně</i>	<i>spíše silně</i>	<i>spíše slabě</i>	<i>slabě</i>
<i>sebejistota</i>					
<i>optimismus</i>					
<i>rozvážnost</i>					
<i>nezávislost</i>					
<i>nesobeckost</i>					
<i>porozumění druhým</i>					
<i>odolnost</i>					
<i>tolerantnost</i>					
<i>ctíživost</i>					
<i>schopnost vcítění</i>					

Poznámka: uvažte své vlastnosti a každou z nich zhodnoťte podle uvedené stupnice tím, že do příslušného políčka vepíšete obě úhlopříčky. Potom spojte jejich středy (lomenou) čarou a zamyslete se nad dosaženým „profilem“.

Nakonec nikdy nezapomínejme, že u všech doplňků výukových textů, přejatých z jiných publikací, je nezbytně nutné citovat prameny.

Často lektora nebo vzdělávací instituci zajímá, jak jsou dospělí studující (**klienti**) spokojeni s organizací studia, studijními pomůckami, metodami a formami výuky apod. Proto se do učebních textů zařazují také formuláře dotazníků (anket), které takové skutečnosti zkoumají. Jejich přípravě musí být věnována přiměřená pozornost, mají-li být spolehlivým a platným pomocníkem při sběru dat (údajů).

- formulář má zachycovat jen údaje, které jsou **nezbytné**, zároveň však **všechny** potřebné údaje, včetně těch, jež vyžaduje identifikace, evidence, třídění a zakládání;
- záznamy musí být přehledně uspořádány a umožňovat snadnou orientaci vyplňovatele i uživatele - proto se vyžaduje maximální **jednoduchost** a hlavně **srozumitelnost**;
- formulář musí být řešen s ohledem na **způsob vyplňování** (nadpisy, velikost rubrik, vysvětlivky, poznámky) i **zpracování**;
- je nutné dbát i **estetické úpravy**, neboť to má psychologický význam; jde také o výmluvnou výpověď o racionalitě myšlení navrhovatele a organizační kultuře systému, v němž se používá.

Po prvním návrhu formuláře je účelné **kriticky zodpovědět** tyto otázky:

- má formulář výstižný název?
- umožňuje předtisk co nejstručnější zápisy?
- je předtisk srozumitelný, jednoznačný?
- je použito správně odborné terminologie a spisovného jazyka?
- dává předtisk vyniknout zápisům?
- je požadovaná forma uspořádání záznamů (okénka, křížky, zatrhávání, škrtní apod.) nejvhodnější pro daný účel?
- jsou rozměry ploch pro záznamy úměrné jejich rozsahu?
- je zvolený formát formuláře (např. na výšku, na šířku) přiměřený?

Další otázky souvisejí s formulářem po jeho vyzkoušení:

- vyhovuje zvolený způsob vyplňování?
- vyhovuje zvolený způsob dalšího zpracování (archivování)?
- je manipulace s formulářem co nejjednodušší?
- je formulář opravdu užitečný - co by se stalo, kdyby se zrušil?

A ještě několik obecných doporučení:

- Pokud můžete, formulujte otázky v kladném slova smyslu; jsou snadněji pochopitelné a ušetří tak víceznačný výklad např. dvojího záporu.

- Při volbě výběrových odpovědí, popř. odpovědí umístěných na hodnotové škále, se raději vyvarujte volbě středních hodnot, k nimž se respondenti velmi často uchylují. Do jisté míry to lze eliminovat **sudým počtem** škálových hodnot.

- Vytvořit specializovaný formulář dotazníku není tak obtížné, jako **interpretace výsledků** (odpovědí). Uvažte proto už při jeho sestavování paletu možných odpovědí a jejich vypovídacích hodnot.

- Má-li být analýza provedena ručně, vyhněte se výpočtům.

- Budete-li užívat výpočetní techniku, zvažte předem, jak chcete informace uspořádat, jak mají být rozříděny a jaké kombinace faktorů budete zvažovat. Jinak se může stát, že interpretace získaných dat bude příliš složitá a její význam těžko ověřitelný.

- Potřebujete-li **seriózní** specifický dotazník, požádejte o jeho návrh raději odborníky. Nezapomeňte ale, že spolehlivá interpretace výsledků vyžaduje ověření na reprezentativním vzorku populace. To může být dlouhodobou a nákladnou záležitostí.

- Pokud je vhodný dotazník komerčně dostupný, můžete jej získat, ale v tom případě se nikdy nepokoušejte o jeho přizpůsobení podmínkám ve vaší instituci. Šlo by totiž nejen o porušení copyrightu, ale i validity (platnosti), ať už je jakákoli.

(Viz praktickou ukázkou v oddíle **18 OVĚŘOVÁNÍ TEXTU**)

10 OVĚŘOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ

Klást jednoduché otázky, ověřující faktické vědomosti, patří k poměrně jednoduchým a nejčastěji používaným prostředkům vnitřní zpětné vazby. K daleko méně frekventovaným zpětnovazebním opatřením patří prověřování **dovedností**, jak s těmito vědomostmi zacházet. A právě to lze počítat k mnohem důležitějším měřítkům efektivity učení, resp. didaktické účinnosti výukových textů. Tento problém je autory často zanedbáván a stvrzuje pouhou verbalizaci vyučování, která je bohužel stále tak typická pro vzdělávání v našich podmínkách. Přečtěte si dále uvedená zadání a zamyslete se nad rozdílem mezi kladením jednoduchých otázek (jejichž zodpovězení je jen záležitostí paměti) a zjišťováním toho, jak studující porozuměli prezentovanému učivu. (Autorkou následujících ukázek je Ing. Dagmar Létavková z Institutu ekonomiky a systémů řízení VŠB - TU Ostrava.)

*Při vytváření výběrového souboru musíme vždy splnit několik základních požadavků. Zatrhněte ty, které vždy splnit **nemusíme**:*

- Musíme měřit na stejný počet desetinných míst
- Jednotlivá měření (pozorování) musí být na sobě nezávislá
- Všechna měření musí probíhat za stejných podmínek
- Maximální počet měření je 5 000
- Všechny výskyty fyzikálního jevu musí mít stejnou šanci být změřeny a zahrnuty do souboru

Na jistém konkrétním místě se měřily brzdné dráhy různých typů automobilů jedoucích rychlostí 100 km/hod. 500 měření proběhlo na suché vozovce a 500 měření na mokré. Zajímá nás, zda vlhkost dané vozovky ovlivní délku brzdné dráhy. Co použijeme k řešení daného problému?

- Histogramy
- Testování shody středních hodnot
- Analýzu rozptylu
- Regresní analýzu
- Korelační analýzu

V ostravském regionu se měřila doba dojíždění osob do zaměstnání. Zajímá nás, zda průměrná doba dojíždění je shodná s celorepublikovým průměrem. Co použijeme k měření?

- Histogramy
- Testování shody střední hodnoty ze známou konstantou
- Analýzu rozptylu
- Regresní analýzu
- Korelační analýzu

U 1 000 pacientů se měřil krevní tlak a jejich věk. Zajímá nás, zda věk nějakým způsobem ovlivňuje krevní tlak. Co použijeme k důkazu?

- Histogramy
- Testování shody středních hodnot
- Analýzu rozptylu
- Regresní analýzu
- Korelační analýzu

Existují čtyři jabloňové sady, přičemž každý z nich je ošetřován jiným druhem hnojiva. U jednotlivých stromů známe jejich roční výnos. Zajímá nás, zda druh hnojiva ovlivní výnos, a u kterého hnojiva bylo dosaženo nejlepších výsledků. Co použijeme jak důkaz řešení problému?

- Histogramy
- Testování shody středních hodnot
- Analýzu rozptylu
- Regresní analýzu
- Korelační analýzu

- Regresní analýza je vždy spojena s korelační analýzou, protože výsledky korelace nemají bez výsledků regrese smysl Ano Ne
- Regresní analýza je vždy spojena s korelační analýzou, protože výsledky regrese nemají bez výsledků korelace smysl. Ano Ne

I další příklady mohou být inspirující z hlediska prověřování **dovedností**:

- V následující obrázku doplňte v představě **všechny** komunikační vazby mezi členy týmu (kteří jsou schematizováni kroužky). Pak odvoďte a napište obecný vzorec pro výpočet těchto vazeb:

0 **0** Vzorec pro zjištění počtu komunikačních vazeb **k** mezi **n** členy týmu:

0 **0** $k = \dots\dots\dots$

0 **0**

- Jaký převládající typ chemické vazby se pravděpodobně vytvoří mezi následujícími dvojicemi atomů, jestliže dojde k jejich interakci (použijte Mendělejevovu periodickou tabulku):

Br a Br; **Ca a O;** **H a S;** **Na a O;** **Mg a Cl;** **H a F**

- Z následujících údajů sestavte graf (zvolte vhodně závislou a nezávislou proměnnou) a navrhnete výstižný název grafu - následuje zadání údajů.
- Uvedte co nejvíce problémů, které jsou spojeny s použitím:

a) ruční pily; b) stearinové svíčky.....

11 ZADÁVÁNÍ SLOŽITĚJŠÍCH ÚKOLŮ

Dávkování učiva a vnitřní zpětnovazební opatření pro zjišťování aktuálních pokroků ve studiu, zařazovaných po každé dávce, má samozřejmě pouze **dílčí charakter**. Zároveň je však nutné také ověřovat, jak postupuje integrace dílčích poznatků do větších vědomostních celků. Za tím účelem se na vhodných místech výukových textů zařazují zadání směřující k řešení složitějších úkolů. K nim patří úvahy (eseje) o určitých problémech, srovnávací a případové studie, řešení rozhodovacích problémů či konfliktových situací, tvorba krátkých programů, osnov projektů apod. Zadání tohoto

druhu nebývají řešena v textu, ale jsou zpravidla určena pro posouzení lektorem, kterému se po vypracování odevzdávají (odesílají). Jako příklady mohou sloužit dále uvedené 4 ukázky. Všimněte si, jak je třeba určit **parametry** práce v charakteristice toho, co musí studie (esej, projekt) obsahovat a také **metodických pokynů** pro vypracování.

• **1. příklad: Zpracování případové studie z vlastní praxe**

*K výběru a zpracování se nejlépe hodí konfliktové a/nebo rozhodovací situace z oblasti řízení,, které nemusejí být nijak výjimečné, ale spíše typické a **skutečně se staly**. Nejdůležitější je, aby šlo o situace **problémové**, tj. situace, u nichž přichází v úvahu **více možných řešení**. Není přitom důležité, zda byl případ v praxi řešen kvalifikovaně, ani to, zda existuje optimální řešení. Rozhodující ale je, aby autor studie situaci **dobře znal** - nejlépe jako přímý účastník.*

Popis případu

*Formulujte realisticky, stručně a pokud možno objektivně všechny podstatné okolnosti případu. Formulace by měly být neosobní, bez návodných vysvětlivek, prozrazujících nebo napovídajících vlastní řešení, a tak snižující problémovost zadání. Zároveň uveďte **všechny** informace, pro řešení nezbytné. Uvažte, prosím, že potenciální řešitelé neznají podmínky ve Vaší organizaci, které Vy považujete za samozřejmé.*

*Nejvhodnější je vylíčit celý případ chronologicky a pokud se vyvíjel v několika etapách, pokuste se postihnout jejich návaznost. Dbejte laskavě **anonymity** osob, instituce i jejich jednotek, ale **nikoli funkcí**.*

*Pro dokreslení situace a oživení případu je možné doplnit i některé další okolnosti, podrobnosti či charakteristiky účinkujících osob, které sice nejsou rozhodující, ale pomáhají spoluvytvářet atmosféru případu. Nepoužívejte, prosím, **žádných zkratek**, kromě všeobecně srozumitelných.*

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Formulace hlavního problému

-
-
-
-

Rozbor situace a řešení případu

*Pokuste se o **rozbor situace** a uveďte, jak byl případ **skutečně řešen** v praxi, a to bez ohledu na to, zda jste přijaté řešení tenkrát považoval/a/, anebo s odstupem času považujete za správné (optimální). Připojte popř. svůj návrh řešení, pokud by byl odlišný.*

-
-
-
-

Kdo situaci zavinil

Uveďte, kdo podle Vašeho názoru situaci zavinil a pokud to není zřejmé už z popisu případu, svůj názor zdůvodněte.

·
·
·

Co se mohlo učinit, aby situace nevznikla (pokud byla nežádoucí)?

·
·
·

Co je třeba udělat, aby se podobná situace neopakovala (byla-li nežádoucí)?

·
·
·
·

- **2. příklad:** Vypracujte případovou studii na téma: **Každoroční hodnocení pracovníků**. Vyberte soubor **kritérií**, zahrnující hlediska pro posouzení:

- kvalifikačních předpokladů;
- osobnostních vlastností a
- organizačních schopností.

Zvolte **vhodný počet** kritérií pro každé hledisko, zformulujte **vícetupňové škály** a vlastní hodnocení uplatněte na 2 fiktivních osobách (muž a žena), které jsou vám podřízeny, a to metodou, kterou si vyberete.

V ý s l e d e k: Tři kategorie kritérií, rozpracovaných do hodnotících stupnic;
dva kompletní pracovní posudky.

- **3. příklad:** Vypravte se do knihovny a ve věcném rejstříku najdete heslo **motivace** (spolu se slovy: „chování“, „jednání“, „stimuly“ apod.). Vyberte vhodnou publikaci a zpracujte na základě jejího studia 4 - 5 stránkový souhrn na téma: **Motivace pracovního jednání**.

Zmiňte se o základech teorie uspokojování potřeb, spojte ji s pojednáním o hodnotové orientaci lidí, proměněných priorit v pohnutkách k jednání a věnujte se také motivům v oblasti **pracovní činnosti**. V závěru naznačte hlavní zásady **efektivního řízení** pomocí hmotných i nehmotných stimulů.

- **4. příklad:** Obchodní organizace má na skladě větší množství chladniček (popř. jiných dražších výrobků, které si vymyslíte), o které není už delší dobu zájem. Navrhněte co nejvíce možností, jak zvýšit jejich prodej:

-
-
-

V rámci navržených alternativ vymyslete také 3 - 4 působivá reklamní hesla, podporující prodej tohoto výrobku.

Nyní rozeberte každý nápad podle těchto hledisek:

- je reálným řešením daného problému?
- je alespoň prvkem takového řešení?
- lze jej upravit tak, aby se řešením nebo jeho prvkem stal?

Nápady, které projdou takovýmto hodnocením, přepište a oceňte každý z navržených bodově, podle reálnosti jejich řešení. Proberte teď znovu seznam s připojenými body u každé položky a vyberte 3 varianty s nejvyšším oceněním (znovu opakujeme - vzhledem k reálnosti řešení).

Dotáhněte nápady do realizačních podmínek a zformulujte je:

1. varianta:

2. varianta:

3. varianta:

Popište optimální variantu a výběr zdůvodněte:

nejlepší varianta:

zdůvodnění:

12 SHRNUÍ UČIVA

Závěr každé kapitoly by měl obsahovat stručné shrnutí podstatných částí prezentovaného učiva. Někteří autoři namítají, že taková shrnutí jsou kontraproduktivní v tom smyslu, že studující mohou ignorovat text kapitol a při studiu se zaměřit pouze na ně. Domníváme se, že význam této námítky se přeceňuje. Jsou-li shrnutí opravdu stručná, nelze jen na jejich základě řešit zadání uložená v příslušné kapitole (oddílu). Pokud je ovšem text kapitoly chudý na problémové úkoly, málo využívá zpětnovazebních opatření (otázek, drobných úloh, doplňování klíčových slov v textu, vlastních úvah studujících apod.) a dávky učiva jsou příliš obsáhlé, uvedená námítka nabývá na síle. Mějme proto - jako autoři studijních opor - na paměti, že výukový text musí být podnětově co nejbohatší i z tohoto důvodu.

13 VSTUPNÍ, PRŮBĚŽNÉ A VÝSTUPNÍ TESTY

O zjišťování vstupních vědomostí a dovedností, které vytvářený studijní text předpokládá, již byla řeč. Zastavme se proto na chvíli u **testů**. Jejich konstrukce je ve většině případů degradována na prověrku vědomostí. Ta vzniká tak, že se autor pouze na chvíli zamyslí nad (základními) vědomostmi, které byly učebním textem prezentovány a připraví několik otázek, na něž má studující odpovědět. Správným odpovědím se odhadem přidělí určitý počet bodů a hle - test je hotov. Studujícím stačí, aby listovali předcházejícím textem a pohodlně nalézali příslušné odpovědi. Popsaná situace je ovšem velmi vzdálena opravdovému zkoumání toho, jak účinné bylo učení.

Sestavit skutečný test je mnohem náročnější. Především jde o **proporcionalitu** jeho částí, která musí korespondovat s významem těch partií učiva, které testuje. Ta vychází z **analýzy cílů** stejně tak, jako konstrukce příslušných částí výukového textu. Test dále musí splňovat požadavky validity i reliability, vycházet z rozboru citlivosti položek a splňovat další kritéria (objektivnost, přiměřenost úkolů vzhledem k plánovaným položkám, hodnocení jednotlivých výkonů, převod dosažených výsledků na celkové hodnocení, vyváženost mezi zkoumáním vědomostí a rozumových dovedností, vzájemná nezávislost jednotlivých položek atd.). O testech a testování existuje poměrně bohatá literatura, jejíž znalost je pro autory textů naprosto nezbytná. Solidnější metodický návod pro tvorbu testů se totiž vymyká účelu i rozsahu této publikace. Kromě toho se domníváme, že dobré a prakticky podložené povědomí o tvorbě, využití a hodnocení testů by měl mít každý učitel, autor či lektor.

Testy zařazujte dle potřeby:

- na začátku studia (vstupní test);
- po skončení ucelených partií nebo modulů (průběžný test);

- před zkouškou (příprava na zkoušku);
- výstupní test (po ukončení celého modulu nebo kurzu).

Průběžné testy mají rovněž **pedagogický** význam v poskytování zpětných informací o studiu a mohou sloužit nejen jako nástroj hodnocení, ale také jako motivační, diagnostická a učební pomůcka, rovnocenná shrnování důležitého učiva. Při počítačové prezentaci lze poměrně snadno zajistit jejich automatické vyhodnocování včetně ukládání dosažených výsledků.

14 SAMOSTATNÉ A ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

K zakončení studia modulu nebo předmětu patří zadání závěrečné práce, která by měla integrovat souvislejší a systémově uspořádané vědomosti nabyté v předchozích partiích učiva - tj. prokázat, že si studující osvojili odbornou terminologii, pochopili hlavní kategorie učiva, znají vzájemné vztahy mezi podstatnými fakty, mají poznatky správně systemizovány a dovedou je uplatňovat i v jiných než probíraných situacích a souvislostech. Dále uvedené 2 příklady mají toto doporučení vhodně ilustrovat:

• **ZADÁNÍ SAMOSTATNÉ PRÁCE (příklad 1)**

Jedním z cílů právě prostudovaného modulu bylo podpořit rozvoj postojů k jednotlivým funkcím, které manažer vykonává. Závěrečná práce je průřezovým ověřením dosažení tohoto cíle. Z tohoto důvodu jsou dále navržena témata, z nichž jedno zpracujete ve formě projektu. Projekt musí zahrnovat všech pět manažerských funkcí (plánování, organizování, přikazování, personalistiku a kontrolu). Začněte formulací cílů a pak pokračujte jednotlivými kapitolami podle funkcí managementu.

*Na začátku projektu byste měli zdůvodnit, proč jste si téma vybrali a zda vychází z Vaší negativní nebo pozitivní zkušenosti. Až budete psát jednotlivé oddíly, držte se pravidla, že je třeba vždy uvést, **jak chcete své návrhy realizovat**. Vyvarujte se deklarativních tvrzení, že se něco udělá určitým způsobem, a popište, jak dosáhnete toho, aby Vámi navržený způsob fungoval a bylo dosaženo dílčího cíle.*

*Projekt zpracujte ve formě podkladu pro Vašeho nadřízeného. Uvědomte si, že nemá mnoho času zabývat se hodnocením projektu a předpokládá, že mu kromě analýzy předložíte i **konkrétní návrh řešení**. (Představte si, jak byste reagovali Vy, kdyby Vám tento projekt předložil některý z Vašich podřízených.)*

*Používejte jasně, krátké a srozumitelné formulace. Způsob Vašeho vyjadřování, bude součástí hodnocení Vašeho projektu. Překonejte potřebu napsat projekt delší než máte uloženo. Překročíte-li doporučený rozsah, bude Vám **sníženo** hodnocení. Doporučený rozsah projektu je 2000-3000 slov.*

Projekt by měl mít vhodnou grafickou úpravu. Nezapomeňte na titulní list, který by měl obsahovat informační údaje o Vás, Vaší instituci, název kurzu, název modulu, téma závěrečné práce a místo i datum zpracování závěrečné práce. Na konci práce napište prohlášení o tom, že jste závěrečnou práci zpracoval(a) samostatně. Seznam literatury můžete přiložit, ale neodvolávejte se na uvedené tituly v textu projektu. Nepíšete vědeckou práci, ale podklad pro rozhodnutí nadřízeného. Projekt může obsahovat odkazy na přílohy, které nemusíte přikládat (např. Sbírka zákonů, statistika apod.), zcela postačí jejich seznam v obsahu projektu.

Nyní si zvolte jedno z níže uvedených témat, kterým se chcete zabývat ve své závěrečné práci.

- **systém řízení výzkumné činnosti;**
- **kontrolní systém vzdělávací instituce;**
- **komunikační systém vzdělávací instituce;**
- **koncepce a organizace CŽV (celoživotního vzdělávání) ve vaší organizaci;**
- **vypracování multikriteriálního systému pravidelného hodnocení vybraných manažerských funkcí;**
- **projekt řešení složitějšího problému metodou rozhodovací analýzy;**
- **projekt školského managementu kvality (s aplikovanými principy podle příslušného oddílu učebního textu).**

***Poznámka:** závěrečná práce může být vypracována i na jiné téma, než uvádí seznam; přednost mají problémy, které aktuálně řešíte; jejich zařazení mezi témata závěrečné práce však musí být konzultováno s přiděleným lektorem (konzultantem).*

• **ZADÁNÍ SAMOSTATNÉ PRÁCE (příklad 2)**

Aplikujte **KEPNEROVU** metodu pro rozhodování ve složitějších a špatně strukturovaných situacích na řešení problému **fluktuace pracovníků v určité organizaci**. Použijte následující schéma postupu:

I. ETAPA

(formulace problému; celková charakteristika; odhalení příčin vzniku problému)

Zadaný problém se přeformuluje tak, aby byl patrný přístup k jeho řešení. Potom se prozkoumá, které hlavní společenské potřeby má řešení uspokojovat.

Potřeby:,,,

Nyní se vytyčí globální cíl (přičemž ve formulaci by měly být obsaženy všechny uvedené potřeby):

.....
.....

Formou otázek (začínajících slovy „jak“, resp. „jakým způsobem“) se zapíše hlavní problémy, které nejvíce ovlivňují řešení (plnění globálního cíle). Úkol zahrnuje stanovit i pořadí důležitosti - tzn., že soubor několika odpovědí na tyto otázky se seřadí podle jejich závažnosti:

.....
.....

Potom se z těchto problémů vybere ten nejzávažnější, přičemž se uváží i možnost jeho realizace.

Vybraný nejzávažnější problém se analyzuje:

- uvede se jeho všeobecná charakteristika;
- vyčlení se podstatné prvky;
- zjistí se pravděpodobné příčiny jeho vzniku;
- určí se vliv na řešení globálního cíle.

Rozborem příčin vzniku problému se určí hlavní příčina, která podle Vašeho mínění způsobuje odchylku mezi daným stavem a tím, který je žádoucí (cílovým stavem).

Hlavní příčina:

II. ETAPA

Navrhnu se možné způsoby odstranění odchylky. Návrhy se zapíše a posoudí z hlediska toho, zda:

- jde o reálné řešení problému;
- jde alespoň o prvek takového řešení;
- je možné námět upravit tak, aby se takovým prvkem nebo řešením stal.

Potom se nápady přepíše (včetně modifikací) do nového seznamu, který za každou položkou má jednu z následujících bodových hodnot: 0; 1; 2; 3 bodů - podle reálnosti řešení:

..... b; b; b; b;
..... b; b; b; b.

Nakonec se z nich zvolí tři varianty, které jsou z hlediska možnosti realizace nejlepší a ještě určí i jejich pořadí:

1.....
2.....
3.....

III. ETAPA

Analyzují se všechny tři vybrané varianty a posuzují se pozitivní i negativní důsledky možné realizace každé z variant s ohledem na:

- jednotlivé prvky systému;
- fungování celku;
- podstatné okolí.

Výsledky se zanesou do tabulky:

<i>Důsledky realizace</i>	<i>Pozitivní</i>	<i>Negativní</i>
<i>na prvky systému</i>		
<i>na fungování celku</i>		
<i>na podstatné okolí</i>		

Uváží se negativní důsledky a popíše potenciální problémy, spojené s globálním řešením.

Možné problémy:

Na základě rozboru možných problémů se pak stanoví návrhy preventivních opatření, omezujících uplatnění těchto negativních vlivů.

Preventivní opatření při realizaci řešení:

Z variant řešení se pak zvolí optimální a přesně se zformuluje.

Pokud při zadání není detailně rozpracována osnova celé práce nebo nejsou podrobně uvedeny jednotlivé požadavky (tak, jak tomu je v obou uvedených ukázkách), je nutné konzultovat představu studujících s lektorem. Jde zejména o to, že nepříznivé hodnocení předložených výsledků často mívá na studující frustrující až demotivující účinek. Z praxe je také známo, že u rozsáhlejších prací je jejich první verze jen zřídkakdy vyhovující. Konzultace nad **koncepty** mohou vyloučit zklamání a přispět k příznivému hodnocení prací. To, zda autoři studijních opor mohou počítat s konzultacemi uložených témat na cvičeních, musí být ovšem známo předem. Jinak je nutné koncipovat zadání samostatných prací tak, aby konzultace nebyly nutné.

Jiná je situace v případě, že kromě předloženého výběru témat si mohou studující zvolit téma podle svého uvážení - s ohledem na problémy, které aktuálně řeší na svých pracovištích. Zde jsou **konzultace nutné** a týkají se už samotného výběru témat a samozřejmě i struktury obsahu a požadavků na výsledek. Protože samostatné práce se v každém případě odesílají k hodnocení (např. prostřednictvím e-mailů), je možné i jejich náměty a koncepty konzultovat tímto způsobem.

Počet ukládaných závěrečných prací doporučujeme stanovovat i s ohledem na event. nepřítomnost některých studujících na povinných cvičeních či seminářích. (Např. za každou absenci 1 práci z příslušného tématu navíc.) V každém případě je vhodné trvat na tom, že všechna témata předložená k výběru musí být vyčerpána dříve, než povolíme opakované zpracování některých z nich více studujícími. Dále by měly být jasně stanoveny požadavky na **grafickou úpravu** (titulní list podle požadavků studijního oddělení zpravidla zahrnuje datum vypracování, ročník nebo kurz, specializaci, studijní skupinu, jméno autora i lektora, název práce a vyučovaný předmět).

Mezi obecnými požadavky kladenými na závěrečnou práci patří určení rozsahu, a to buď údajem o „normostranách“ - tj. počtu stránek obsahujících po 1800 znacích (včetně mezer), anebo - lépe - údajem o počtu slov (bez započítání titulní strany a strany s obsahem).

Práce by měla mít **obsah** a být členěna do číslovaných kapitol a podkapitol (číslovaných oddílů a pododdílů) - nejlépe podle alfanumerického nebo mezinárodního **desetinného třídění**. Vhodné je rovněž stanovit strukturu práce, a to v závislosti na tom, zda jde o úvahu, studii (srovnávací či historickou), dílčí výzkum, zpracování řízených rozhovorů či anket apod. Součástí zadání je **termín odevzdání** a určení **sankcí** při jeho nedodržení (které musí bezpodmínečně následovat!). Jak už bylo řečeno, je vhodné požadovat konzultace s lektorem nad **koncepty** takových prací, neboť případné výtky jsou mnohem lépe a konstruktivněji přijímány, než odmítnutí hotových prací s požadavkem na jejich přepracování.

Ačkoli se to zdá nadbytečné, je nutné předem upozornit na to, že závěrečné práce se musí držet tématu a prokazovat zřejmou souvislost mezi svým obsahem a učivem prezentovaným v příslušných partiích výukového textu (skripta, učebnice, diskutovaného tématu apod.). Rovněž je nutné zdůraznit, že v závěrečných pracích nejde o doslovné citace převzaté ze studijních opor či jiných zdrojů, ale o obsahy, výroky a obraty **vyjádřené vlastními slovy**, která nejlépe svědčí o vhodném

užívání odborné terminologie a skutečném porozumění prezentovanému učivu i aktuálním souvislostem (vyjádřeným vlastními příklady aplikací).

Zejména ve vzdělávání dospělých - ekonomicky činných studujících - můžeme doporučit i **individuální volbu tématu** závěrečné práce (mimo připravený seznam témat), jež je ovšem třeba probrat s lektorem a vzít přitom v úvahu, že popis dosavadních zkušeností a odborná praxe autora/autorky musí být v práci vhodně skloubena alespoň s některými partiemi učiva daného předmětu.

Hodnocení závěrečných prací pak lektor uskuteční spíše **kvalitativně**, a to z hlediska formálních (grafických), jazykových, terminologických a věcných požadavků. Všechna tato kritéria by měla být v hodnocení postupně zmíněna, což nevyklučuje ještě i určení výsledné známky. Pokud jde o **výtky** musí být **zcela konkrétní**, sdělované přijatelnou formou s cílenými pokyny k jejich nápravě. Podaří-li se konzultovat již **koncepty** závěrečných prací, bývá pak nedostatků v konečné verzi práce jen minimum a nejsou zpravidla zásadního charakteru.

15 NÁMĚTY NA CVIČENÍ

Zřídka kdy je možné koncipovat i zcela samostatné studium bez cvičení a seminářů. Pomineme-li úvodní setkání studujících s představiteli vzdělávací instituce, zaměřené na organizační záležitosti a obecné informace o průběhu a závěru studia, jde nejčastěji o osvojování **specializovaných dovedností**. Za tím účelem jsou ve studijních oporách uváděny náměty k diskusím, témata a popisy případových studií, problémů určených ke skupinovému řešení, otázky k promyšlení, specializované příklady a další podněty. Studující se tak mohou připravit na společná setkání a výsledkem je omezení okamžitých improvizací a zvýšení efektivnosti průběh cvičení. Následující ukázky ozřejmí účelnost takového postupu i způsob zařazování těchto podnětů do učebního textu.

- **Diskusní námět:** *Vaše pracoviště ve 3. tisíciletí (zejména z hlediska rozšíření a využívání moderních informačních, resp. komunikačních technologií a technik i metod práce).*

- **Náměty pro cvičení:** *Promyslete si dále uvedené situace a запиšte stručně pro každou z nich, jak byste se zachoval(a):*

- divadelní představení, výstava či koncert se všem líbily, kromě vás; jste dotazován(a) blízkými přáteli na své dojmy - jak budete reagovat?;
- zabouchl(a) jste si dveře od bytu a klíče zůstaly uvnitř - co uděláte?;
- ujel vám autobus; další spoj jede až za nepříjemně dlouhou dobu - jak se rozhodnete?;
- již dlouho sháníte dražší knihu, jejíž poslední exemplář posléze objevíte v jedné prodejně; nemáte však sebou dostatek peněz - jak zareagujete?
- ocitnete se ve frontě na jízdenky, přičemž vám za nepřiměřeně krátkou dobu odjíždí vlak - jak situaci vyřešíte?;
- stojíte již delší dobu ve frontě na jízdenky (lístky na atraktivní představení či koncert); poté, co jste se přiblížil(a) k pokladně, přichází někdo, kdo vás požádá o koupi jízdenky (vstupenky) pro sebe - vyhovíte požadavku?
- nadřizený na poradě něco patrně důležitého vykládá a vy tomu nerozumíte (nikdo se ale na nic neptá - zeptáte se Vy?);
- někdo vás opakovaně a více či méně v různých narážkách žádá o schůzku (může to být i žena); na vaše jemné a spíše náznakové odmítání nereaguje - jak budete situaci řešit?
- dáte almužnu žebrákovi na ulici? proč ano (resp. proč ne)?
- dala jste si udělat zrcadlo; domů to máte nedaleko, ale na ulici zjistíte, že je neunesete - jaké bude Vaše řešení?

- **Náměty pro skupinové řešení problémů:**

Než přistoupíme k obecnějšímu pohledu na osobnost vedoucího pracovníka, zkuste z následujícího seznamu vybrat a zatržením označit vlastnosti, které by podle vašeho názoru měl mít „správný“ manažer - třeba zrovna váš nadřízený (v roli opravdu kladného hrdiny):

preferuje samostatnost	dává přednost naučeným postupům
vyžaduje poslušnost	vyžaduje kázeň
vyžaduje aktivní přístup	prosazuje centralizaci
zdůrazňuje spolupráci	směřuje k decentralizaci
zaměřuje se na rutinu	zdůrazňuje plnění úkolů
podporuje změny a novinky	je ochoten riskovat
shání alibi	má v oblibě vykonavatele
omezuje a reguluje podněty	vyžaduje kritičnost
vyvolává zdravé pochybnosti	preferuje postihy
podporuje iniciativu	používá kladných stimulů
připouští nekonformní názory	uplatňuje neformální autoritu
řídí pomocí příkazů	váží si jen konformních názorů
orientuje se na náročnost	podporuje partnerské vztahy
uplatňuje nepřímé vlivy	utváří vztahy s dominancí
počítá se vzájemnou důvěrou	spoléhá spíše na nedůvěřivost

Možná, že vám zařazení některých vlastností do žádoucí nebo nežádoucí „zásuvky“ připadá sporné a stálo by za diskusí. Něco na tom určitě je - dost totiž závisí na tom, co si pod každou uvedenou vlastností představujete.

- **Sepište co nejvíce překážek, které ztěžují nebo znemožňují komunikaci.**

a)	b)	c)
d)	e)	f)

Připojte k Vámi vyjmenovaným bariérám komunikace také možnosti (způsoby) jejich snižování či odstraňování.

v ý h o d y (+)

Uved'te přednosti a nevýhody týmové práce

n e d o s t a t k y (-)

Z předností a nedostatků týmové práce víceméně logicky vyplývají okolnosti, resp. podmínky, za nichž je výhodné ji využívat. Jde zejména o tyto případy (doplňte):

- Podstata konstruktivního řešení konfliktu zájmů spočívá v ochotě přijmout **kompromis**. Uved'te, co všechno - podle Vašeho názoru - může ovlivňovat průběh konfliktu zájmů:

Uvedené příklady témat k diskusím a cvičením si studující promyslí **před jejich konáním** a může pak argumentovat a diskutovat zasvěceněji, než kdyby byl námět zadán až ad hoc. Názorové konfrontace bývají - jak známo - velmi užitečné a mohou podstatnou měrou přispět k prohloubení vzdělávacího působení studijních opor. Proto je nutné nejen dobře uvážít **volbu témat** (a diskuse pak správně usměrňovat), ale hlavně zařazovat jejich témata přímo do textu studijních materiálů.

Podobně je tomu s popisem případových studií, který může být součástí textu studijního materiálu. Studující je vyzván, aby uvážil optimální východiska prezentovaného případu (např. konfliktní nebo rozhodovací situace) a při následném skupinovém řešení uplatní své **předem promyšlené** názory či postoje. K řešení prakticky každé případové studie lze přistupovat z mnoha hledisek (ekologických, ekonomických, sociálních, právních aj.), takže součástí její prezentace v textu by měly být také požadavky na preference (některých) přístupů.

16 ZAŘAZOVÁNÍ ODKAZŮ NA LITERATURU

Na rozdíl od běžných učebnic a skript se doporučuje v seznamu literatury uvádět pouze **několik odkazů** na prameny, které rozšiřují nebo prohlubují obzor studujících o probíraném tématu (tématech). Jinak vše podstatné musí být zahrnuto do vlastního obsahu učiva a autoři nemohou spoléhat na to, že studující bude trávit čas v knihovnách či prodejnách sháněním jakési povinné literatury. Tím ovšem není řečeno, že v takovém úsilí máme studujícím bránit. Můžeme je naopak podporovat, ale nikoli vyžadovat. Pokud se předpokládá počítačová prezentace textů, mají obsahovat „živé“ odkazy v HTML jazyce, které po kliknutí vedou k potřebné literatuře nebo (ještě lépe) k příslušným výňatkům přímo (přes internetovou nebo intranetovou síť). Opakovaně zde **varujeme** před dlouhými seznamy literatury, jejichž účelem je často omráčit studující exhibicí toho, co autoři textu sami prostudovali (v horším případě co mají pouze v knihovně).

Odkazy na literaturu lze uvádět:

- přímo v textu, např. BYČKOVSKÝ, P. - KOTÁSEK, J.: Výchovně vzdělávací cíle. Praha, Ústav rozvoje vysokých škol 1985;
- stejným způsobem (plné citace) v poznámkách pod čarou (jejichž číslování může být průběžné v celém textu, anebo průběžné jen na jednotlivých stranách);
- číslicí v hranaté nebo kulaté závorce (číslice souhlasí s pořadovým číslem, pod nímž je pramen uveden v seznamu literatury);
- Jménem autora (autorů), za nímž se uvede jen rok vydání publikace - např. BYČKOVSKÝ - KOTÁSEK, 1985.
- Odkazy na předcházející popř. následující části vlastního textu mohou být buď stránkové, anebo lze použít název kapitoly, podkapitoly, oddílu, pododdílu apod. - např. „viz oddíl 15 Náměty na cvičení“. Jde-li o bezprostředně předcházející nebo následující text, stačí uvést: „viz výše“, resp. „viz dále“.

17 GRAFICKÁ ÚPRAVA TEXTU

Může být vysoce funkční, zlepšovat přehlednost textu a sloužit jako **řídící prvek** studia. Patří sem odlišnosti ve velikosti i druhu a tloušťce písma, rámečky, poznámky po stranách odstavců, různobarevnost, stínování pozadí, textové vynechávky (klíčových slov, zkratk, vzorců, veličin, údajů v tabulkách, místa pro poznámky nebo rozsáhlejší tvořené odpovědi apod.). Také různé odrážky odstavců, šipky, hvězdičky, jednoduché geometrické obrazce (čtverečky, kolečka, trojúhelníky, obdélníčky, pyramidy aj.) zlepšují vizuální dojem textu a činí jej přitažlivějším. Všechny tyto prostředky je ve studijních oporách vhodné využívat v **optimální míře**. Vynalézavosti autorů se přitom meze nekladou, ale důležité je důsledně dbát určité jednotnosti v rámci celého textu. Pokud je vydávána **série učebních textů**, doporučujeme zachovat zvolený styl u **všech titulů**. Jednotná grafická úprava se zejména týká:

- Číslování kapitol, podkapitol i oddílů - bývá numerické nebo alfanumerické (abecedně číselné):

Numerické	Alfanumerické
I. ČÁST	A PRVNÍ ČÁST
1. Kapitola	I. První kapitola
1.1. Podkapitola	1. Podkapitola
1.1.1. oddíl	1. Oddíl
1.1.1.1 pododdíl	a) pododdíl

Číslování může být nahrazeno značkami – body, kroužky, pomlčkami, hvězdičkami a jinými tvary.

- Druhu, velikosti a tloušťky písma v nadpisech i vlastním textu. Nadpisy poutají pozornost k hlavním bodům textu. Ukazují jeho celkovou strukturu. Dobré nadpisy jsou:
 - stručné (polovina nebo tři čtvrtiny řádku);
 - výstižné;
 - vzájemně se vylučující.

- Text zřetelně zvýrazňujeme, aby upoutal pozornost i méně pozorného čtenáře. Děje se tak různými prostředky a jejich kombinacemi:

druhem písma;

velikostí písma;

tloušťkou písma;

zarámováním;

změnou (stínováním) pozadí;

barvou písma;

zvukovými nebo jinými efekty (při užití elektronických médií).

Volba vyžaduje zvážení účinků na čtenáře. Pokud chceme dosáhnout návaznosti v probíraném textu, zvolíme nejspíše umírněné množství zvýrazňujících prostředků, které systematicky aplikujeme.

Jednotnost grafické úpravy se dále týká:

- Počtu mezer v odrážkách odstavců.
- Používání rámečků pro zdůraznění určitých partií učiva (např. definic, vzorců, prázdných ploch pro doplnění samostatných odpovědí apod.).
- Zařazování klíče správných odpovědí.
- Odlišení informativních nebo rozšiřujících (prohlubujících) částí prezentovaného učiva.
- Úpravy tabulek, diagramů, grafů, schémat a obrázků (označení, číslování, legendy, popisu atd.).
- Vysvětlujících poznámek k textu.
- Citací literatury a odkazů.
- Používání ikon u dohodnutých částí učebního textu (např. k označení nejdůležitějších částí učiva, kontrolních otázek, testů, shrnutí, zadání samostatných prací, témat určených k diskusi apod.).

Opakovaně zdůrazňujeme, že dohodnutou formální úpravu je pak nutné **důsledně zachovávat** všemi autory (týmy), kteří se na tvorbě studijních pomůcek pro kurzy či studijní programy podílejí.

18 OVĚŘOVÁNÍ TEXTU

K prvotnímu ověření vhodnosti studijní pomůcky pro samostatné studium lze doporučit velmi jednoduchý a rychlý postup. Požádejte alespoň 2 odborníky (kolegy lektory) o **kritické přečtení** textu. Jejich připomínky mohou být cenné zejména z hlediska věcné správnosti, terminologie, didaktického uspořádání obsahu a rozsahu učiva i výběru literatury. Dalším (nebo také souběžným) krokem je předložení textu alespoň 3 potenciálním uživatelům. Jejich připomínky se mohou týkat především srozumitelnosti a názornosti textu, přiměřenosti počtu otázek i úkolů a jejich obtížnosti, přehlednosti textu, grafické úpravy, reálnosti odhadů času potřebného ke studiu a dalších parametrů.

Objektivnější jsou výsledky zjištěné následným ověřením účinnosti studijního materiálu v **pilotním kurzu** s 10-15 studujícími, kteří po absolvování modulu (kurzu) **anonymně** vyplní formulář, obsahující otázky, které autory nejvíce zajímají. Příklad následuje:

<i>A N K E T A</i>	
<i>pro účastníky kurzu</i>	
<i>Datum:</i>	<i>Organizace:..... Muž - Žena Věk (v rocích):</i>
	<i>b o d y</i>
	<i>← nejhorší nejlepší →</i>
1. Jak hodnotíte teoretické partie prezentovaného učiva? Připomínky:	1 2 3 4
2. Jak hodnotíte srozumitelnost a názornost textu? Připomínky:	1 2 3 4
3. Jak hodnotíte praktické aplikace (otázky, příklady, cvičení, ukázky) Připomínky:	1 2 3 4
4. Jak hodnotíte zařazování a využívání samostatných prací účastníků? Připomínky:	1 2 3 4
5. Jak hodnotíte grafickou úpravu textu? Připomínky:	1 2 3 4
6. Jak hodnotíte obsahové uspořádání textu (výběr a sled kapitol)? Připomínky:	1 2 3 4
7. Považujete obsah některého z oddílů (kapitol, témat) za méně významný pro svoji práci? (uveďte římskou číslici) I, II, III, IV(u každé římské číslice je uveden název modulu pro osvěžení paměti)	
8. Postrádal(a) jste nějaké téma (v rámci tohoto kurzu nezařazené?) ANO NE Jestliže ano, uveďte pokud možno výstižný název:	
9. Jak hodnotíte kurz jako celek - z hlediska přínosu pro Vaši práci? - z hlediska organizačního zajištění studia?	1 2 3 4 1 2 3 4
10. Další připomínky:	

***Poznámka:** anketní list je nejvhodnější volně vložit do textu, takže jej lze vyjmout a po vyplnění odevzdat (odeslat). Studijní text může takový list obsahovat i v tom případě, že již není určen pro pilotáž, neboť připomínky studujících se obvykle shromažďují po celou dobu jeho používání.*

19 INOVACE OBSAHU

Obsah každého studijního materiálu časem zastarává a je nutné jej aktualizovat. Obecně platí, že čím je text odbornější a „techničtější“, tím je potřeba inovací častější. Zde záleží především na autorech, aby posoudili tuto potřebu, ale nejenom na nich.

Inovace lze snáze zavádět tehdy, není-li studijní text příliš rozsáhlý. Zasáhnou tak jen některé partie učiva (a jen některou ze série studijních opor). Také proto se doporučuje, aby učivo bylo modularizováno a jednotlivé studijní materiály nebyly příliš rozsáhlé (často postačí několik desítek stran). Další důvody jsou ekonomické, psychologické a studijní. Forma pracovních sešitů je samozřejmě vhodná i z hlediska jejich ceny, neodrazují studující svou „hmotností“ a kromě toho lze skládat jednotlivé studijní opory do obsahově různě profilovaných sestav. Např. základní kurz fyziky rozdělíme na moduly: Mechanika těles; Mechanika kapalin a plynů; Akustika, Optika, Termika; Elektromagnetismus, Atomová fyzika; nebo např. základní kurz psychologie rozvrhneme do modulů: Obecná psychologie, Psychologie vývojová, Psychologie osobnosti, Psychologie sociální a vydáváme jednotlivě.

20 METODICKÝ PRŮVODCE PRO LEKTORY

I když tvůrci učebních textů fungují zároveň jako lektoři, měli by pamatovat na situaci, kdy je někdo nahradí, anebo bude jako lektor působit souběžně. Proto je vhodné připravit alespoň stručné **metodické poznámky** nejen pro studující (jak jsme upozorňovali hned v úvodu této publikace), ale i pro kolegy.

K poznámkám patří zejména **zdůraznění cílů**, kterých má být studiem dosaženo. Dále je vhodné uvést, co má být předmětem cvičení nebo seminářů. Ty se mohou věnovat také posuzování pokroku ve studiu, hodnocením samostatných prací, výsledkům testů, organizačním záležitostem, shromažďování připomínek ke studijním materiálům a osvojování sociálně interaktivních a odborných dovedností, jež samostatným studiem nelze získat.

Metodické poznámky by měly zahrnout i obsah konzultací k tématům a osnovám samostatných prací (o nichž již byla zmínka). Předpokládá-li se zařazení cvičení a her, je třeba popsat potřebné pomůcky a rozebrat instrukci k jejich průběhu. Totéž platí o předpokládaných diskusních tématech, moderování diskusí, rozborech očekávaných výsledků, popisu případových studií určených ke skupinovému řešení apod.

Je obtížné přesně specifikovat obsah a formu metodických poznámek, protože obojí závisí na povaze, zaměření a pojetí studijní opory. Doporučujeme nicméně, aby autoři uvážili všechny okolnosti, které mohou být při používání jejich studijních opor někým mimo autorský tým nejasné a vysvětlili je raději podrobněji - v každém případě však vůbec.

21 STRUČNÝ SOUHRN

Vyslovme závěrem nejprve několik předpokladů:

- poznali jsme dobře **cílovou skupinu** a známe její aktuální **vzdělávací potřeby**;
- rozebrali jsme tyto potřeby a stanovili **hlavní vzdělávací cíl**;
- máme k dispozici **profil absolventů** (z něhož vycházíme v případě, že studijní opora je součástí graduálního studijního programu nebo rozsáhlého kurzu);
- víme tedy, **jaké učivo** a v **jakém rozsahu** zahrneme do studijní opory;
- rozhodli jsme o tom, na **kolik modulů** (relativně samostatných didaktických celků) obsah učiva rozdělíme;
- analyzovali jsme učivo každého modulu a definovali **obecné, dílčí i specifické cíle**;
- modul jsme strukturovali do **kapitol, podkapitol a oddílů (pododdílů)**;
- rozhodli jsme, zda text bude prezentován v **tištěné** nebo **elektronické** podobě;
- učivo kapitol jsme rozdělili na **dávky** a máme (nebo alespoň chystáme) pro každou z nich **otázky a problémová zadání**, prověřující její pochopení (nejlépe na smysluplných aplikacích);

- určili jsme zařazení testů a sestavili jsme je;
- určili jsme počet **samostatných prací** a navrhli (výběrově) jejich témata s podrobnější specifikací na vypracování a požadavky pro jejich hodnocení.

Bylo to docela náročné, ale teď už můžeme přistoupit k vlastní autorské práci na textu. Za uvedených okolností to bude úplná hračka. Použijme k tomu účelu určitý druh šablony. Naše „šablona“ začíná **titulní stranou**. Pak následuje **obsah** textu (se stránkovými odkazy kapitol, podkapitol, oddílů a pododdílů). Další částí je **úvod**, zahrnující:

- **poslání** textu;
- **hlavní cíle**;
- význam **ikon** (piktogramů);
- **postup** při studiu;
- způsob **komunikace** se vzdělávací institucí (lektorem);
- požadavky na **vstupní vědomosti i dovednosti**;
- **návaznost** studovaného modulu na předchozí i následující předměty nebo moduly;
- **počet cvičení** a jejich obsah;
- způsob **hodnocení** průběžných výsledků a závěru studia;
- odhad **času** (v hodinách), který **celé** studium zabere.

Potom je zařazena **první kapitola**, s krátkým a **výstižným názvem**. Autoři výslovně uvedou, **co** budou studující po jejím prostudování **vědět a umět**. Následuje výčet **klíčových slov** a údaj o předpokládané **době studia** kapitoly (v hodinách).

Doporučuje se pak začít **definicí základních pojmů**, po nichž bezprostředně následují otázky, zkoumající **pochopení** jejich významu. Prezentace dalšího výkladu učiva je rozdělena na **přiměřené dávky** a po každé z nich se zařazuje problémová úloha, příklad výpočtu, aplikace poučky (věty, tvrzení, fakt a vztahů). Přitom je důležité, aby řešení (odpověď) nebylo pokud možno zjištěno pouhým prohlížením předcházejícího textu, nýbrž vlastní úvahou a samostatným, tvořivým uplatněním získaných vědomostí. Neskrýváme, že tento požadavek není snadné uskutečnit, ale bez jeho důkladného promýšlení a splnění **nevznikne účinná opora** pro studium. V žádném případě se nelze spokojit s prezentací obsáhlejších partií učiva, po nichž následuje soubor otázek (což je rozšířeným a „osvědčeným“ zvykem mnoha autorů učebních textů, které jsou za didakticky účinné pouze vydávány).

Zopakujme ještě jednou, že velikost každé dávky se řídí mnoha okolnostmi, ale obecně nemá překročit rozsah **poloviny stránky** resp. **plochu obrazovky** monitoru (při počítačové prezentaci). Z tohoto doporučení je zřejmé, že si autoři musí připravit doslova „záplavu“ otázek, které tvoří hlavní „hybnou sílu“ samostatného studia a jsou průběžným ukazatelem pokroků v učení.

Jen trvalá (tj. co nejčastější) a smysluplná - nikoli pouze formální - aktivizace studujících může zaručit pedagogický efekt studijní opory.

Správná, vzorová (typová) řešení většiny zpětnovazebních opatření shrneme v **klíči**, zařazeném za každou kapitolou nebo na konci textu. Pro tento účel je označíme ikonou, která je odlišuje od jiného druhu zpětnovazebních opatření, jimiž jsou zadání a témata k zamyšlení, k diskusím, popisy případových studií nebo náměty na cvičení apod. Jejich řešení už není součástí textu studijní opory, ale jsou probírána na cvičeních a seminářích jako součást osvojování dovedností, vymykajících se samostatnému studiu. Vyžadují individuální myšlenkovou přípravu, pro kterou může být studujícím doporučeno vypracovat si alespoň heslovitý písemný podklad.

Třetím zpětnovazebním opatřením je zadávání rozsáhlejších samostatných prací za (obsáhlejších) tématem nebo na konci modulu. Může jít o vypracovávání esejů, srovnávacích nebo případových studií, řešení uvedených konfliktových či rozhodovacích situací, osnov projektů, počítačových programů apod. Pokud však mají být přímo zaslány k hodnocení, je naprosto nezbytné podrobně charakterizovat jejich strukturu i požadavky na zpracování (viz ukázky zařazené v předcházejícím textu sub **14 SAMOSTATNÉ A ZÁVĚREČNÉ PRÁCE**). V žádném případě by však v textu studijní opory **neměly chybět**.

Velmi vhodnou součástí studia dospělých je i postupně získávaná **sebereflexe** studujících, které lze dosahovat prostřednictvím osobnostních testů a anket. Proto by součástí alespoň některých kapitol měly být i pomůcky, které to umožňují. Při troše úsilí lze najít osobnostní, psychologické,

psychotechnické, inteligenční, kreativní a jiné testy (uvolněné pro obecné použití), jejichž zasazení do rámce specializované výuky je účelné v kurzech věnovaných sociální komunikaci, managementu, kreativitě, inovacím, marketingu, psychologii, pedagogice, rozhodovacím procesům, týmové práci a mnoha dalším oborům. Autoři studijních opor by na ně neměli zapomínat a zařazovat je s tím, že jejich vyhodnocení může zůstat individualizováno a poskytnout zcela diskrétní obraz o různých slabínách i silných stránkách osobnosti každého studujícího.

Závěr kapitoly patří **shrnutí** základního učiva a **seznamu literatury**. Ten má sestávat jen z omezeného počtu **nejdůležitějších odkazů**, protože vše podstatné pro studium musí obsahovat samotný text. Není na závadu, pokud odkazy na literatury jsou zařazeny až na konci studijní opory.

Zvláštní pozornost je nutné věnovat tvorbě testů (pokud se autoři rozhodnou je použít). Ať již jde o testy vstupní, průběžné či výstupní, je nejčastější chybou jejich konstrukce zařazení pouze víceméně jednoduchých otázek, prověřujících vědomosti. K jejich splnění pak stačí prolistovat text a při troše trpělivosti je splnění testových požadavků bez problémů. To, co je v zásadě možné ve „školním“ studiu, kdy studující v testové situaci nemá k dispozici skriptum a musí prokázat alespoň výsledky pamětního učení, je **naprosto neúčinné** v samostatném studiu dospělých. Autoři často ignorují nejen (předtestovou) didaktickou analýzu učiva, ale také zjišťování způsobilosti studujících osvojené učivo přiměřeně **aplikovat**. A právě to by mělo být hlavním principem konstrukce testů. Problémové otázky a zadání, vyžadující samostatné úvahy a aplikaci vědomostí, prověří pedagogickou účinnost studijní opory i přesto, že studující má text k dispozici a může do něj kdykoli nahlédnout.

Nezapomeňme také zdůraznit, že studijní text i z pera zkušených autorů nebývá prost nedostatků a vyžaduje určité (pr)ověření toho, zda bude „fungovat“. Podrobme jej proto nezávislé kritice nejen odborníků, ale i potenciálních uživatelů ještě před tím, než bude „nasazen“ v praxi. Po nezbytných úpravách už zbývá jen vypracovat **metodického průvodce** pro lektory.

Přehledné schéma celého postupu tvorby výukového textu pro dospělé je připojeno v příloze.

Nakonec ještě několik poznámek k **e-Learningu** a tzv. **on-line studiu**. Některé systémy umožňují vysoce individualizované studium, při kterém nicméně studující musí čas od času navázat **osobní kontakt** s pracovníky vzdělávací instituce. V současné době se rychle rozvíjejí projekty **virtuálních univerzit** (poskytující i jiné než univerzitní resp. vysokoškolské vzdělání), kde ani to není nutné. Má-li studující k dispozici potřebné technické vybavení, nemusí během celého studia obrazně řečeno vytáhnout paty z domova. Vše, co ke studiu potřebuje, je umístěno na CD popř. DVD nosičích a/nebo serverech, resp. webových stránkách internetu, takže stačí komunikovat s těmito médii. Při systému e-learning jsou studijní i všechny další informační a instrukční materiály zpravidla umístěny na CD, resp. DVD nosičích, které lze zakoupit a pak prostudovat při počítačové prezentaci.

V textu jsou aktivní zóny (tzv. html odkazy), umožňující „přeskoky“ na různé webové stránky internetu, které při kliknutí naváží přímé spojení s různými servery, a ty zase aktivizují příslušné datové soubory. Tak lze k výuce využívat nejrůznější textové, obrazové, zvukové i animované pomůcky, které tvůrci kurzu připravili nebo vybrali. Komunikace se vzdělávací institucí probíhá elektronickou poštou a někdy se také závěrečná zkouška koná touto formou. Spojení s internetem umožňuje i absolvování didaktických testů, automatické vyhodnocování dosažených výsledků a jejich ukládání do databázi (v nichž má každý studující „své“ místo). Testy mohou být pouze kontrolní (takže je může studující konat opakovaně), anebo závěrečné, s omezeným počtem opakování - někdy až po určitém (nastavitelném) časovém odstupu.

Složitější je systém on-line studia, vyžadující speciální software, vytvářející to, co se označuje jako **studijní prostředí**. Zpravidla k němu patří základní informace o kurzu či studijním programu, spojení na lektora, **seznam studujících** s adresami jejich webových stránek (e-mailů), **kalendárium** (zahájení studia, plán studia včetně termínů pro skládání zkoušek, odevzdávání prací a plnění dalších studijních povinností), tzv. **chat room**, resp. **net-meeting** - tj. volný prostor pro elektronicky vyměňované diskusní příspěvky mezi studujícími navzájem i mezi nimi a lektorem a konečně vlastní **studijní materiály** ve formě (hyper)textů i internetových odkazů.

Jak je patrné, jde vlastně jen o zavedení **specifických komunikačních prostředků**, umožňujících – díky sofistikovanému software – dokonalejší řízení studia..

22 CO BY MĚL KAŽDÝ AUTOR UČEBNÍHO TEXTU PŘEDEVŠÍM **VĚDĚT**

A/ Před tím, než začne psát

- Jaké všechny **informace** jsou třeba k napsání textu (včetně požadavků na dílčí nebo závěrečné zkoušky).
- Jaké **grafické členění** textu zvolit
- Jaký užít systém **třídění informací** (kapitol, podkapitol, oddílů, pododdílů apod.).
- Jaké **výhody a nevýhody** jednotlivé systémy třídění přinášejí (ve vztahu k složitosti struktury sdělovaného obsahu a ve vztahu k odkazům na tematicky blízké informace).
- V jakém **rozsahu** výukový text napsat.
- Které části textu jsou pro danou cílovou skupinu naprosto **nepostradatelné** (tzv. základní učivo) a pouze **neznámé**.
- Jaké zvolit druhy a úrovně **kontroly** postupu učení.
- Jakým způsobem uspořádat **obsah** výukového textu.
- Jak jednoduše zvýraznit různé části textu pomocí písma a dalších grafických prostředků (ikon, schematických obrázků, rámečků, okrajových poznámek atd.).
- Jak zabránit používání různých názvů pro tytéž pojmy.
- Jak **diferencovat učivo** z hlediska různé úrovně znalostí a zkušeností osob cílové skupiny.
- Jak si naplánovat celý **postup prací** na textu s ohledem na termín dokončení.
- Jaké výhody a nevýhody přináší z hlediska přehlednosti učiva a odkazů na předchozí či následující text, popř. obsahově příbuzné materiály:
 - **oboustranný tisk** na volných nebo svázaných listech;
 - **jednostranný tisk** na volných nebo svázaných listech;
 - **elektronická prezentace** (např. formou hypertextu).
- Jak **oslovovat studující** (např. s ohledem na jejich vzdělání, sociální příslušnost, pohlaví apod.).
- Jak přizpůsobit **použitý jazyk** studujícím.
- Na čem všem se shodnout s případnými spoluautory.
- Jak zajistit **kontakt a komunikaci** mezi lektory a studujícími.
- S kterými hlavními **pomůckami** počítat jako s doplňky textu.
- Jaké jsou podstatné **odlišnosti** samostatného studia dospělých a studia v kontaktu s lektorem (instruktorem).

B/ Po dokončení textu

- Jak zajistit **odborné posouzení** textu z hlediska předmětu výuky.
- Jak zajistit **jazykovou korekturu**, redakci textu a legislativní otázky copyrightu a spoluautorství.
- Jak zjistit **pedagogickou (didaktickou) účinnost** textu.
- Jak provádět **průběžnou kontrolu** pokroků ve studiu (monitoring studia).
- Jakým způsobem i jak často provádět **revizi textu a inovace** obsahu.

23 CO BY MĚL KAŽDÝ AUTOR UČEBNÍHO TEXTU PŘEDEVŠÍM **UMĚT**

A/ Před tím, než začne psát

- Přistupovat k psaní studijní opory se znalostmi **vzdělávacích potřeb** těch, jimž je text určen.
- Objasnit, jaké didaktické i řídicí prvky studia text obsahuje a jak s ním efektivně pracovat.
- Vymezovat vždy hlavní vzdělávací cíl i dílčí (popř. specifické didaktické cíle) v **kontrolovatelné podobě** - tj. v podobě umožňující zjistit, zda určeného cíle (i toho „nejmenšího“) bylo, anebo nebylo dosaženo.

B/ Během psaní

- **Dávkovat učivo** a vymýšlet (vybírat, formulovat) kromě věcně zaměřených otázek také **problémová zadání**, úkoly, příklady a další podněty, které prověřují nejen osvojení faktických vědomostí, ale také **rozumových dovedností** a poskytují tak studujícím realistický obraz o tom, jak postupuje jejich učení.

- Sestavovat **klíč** správných řešení většiny v textu uvedených zadání, aby byla možná zmíněná sebekontrola studujících.
- S tím souvisí i tvorba **testů**, jejichž položky splňují výše uvedené požadavky. V obou případech musí být takové podněty **formulovány precizně**, aby odpovědi mohly být jednoznačně posuzovány z hlediska jejich správnosti, popř. úplnosti.
- Používat přiměřeně všech možných **doplňků slovně uváděného učiva**, jakými jsou tabulky, grafy, schémata, obrázky popř. formuláře či animace, účelně zařazované „odskoky“ do internetových databází a na webové stránky INTERNETU (u elektronicky prezentovaných textů).
- V závěru kapitol **shrnovat základní učivo** do uceleného přehledu s jasně patrnými **souvislostmi**.
- Vhodně volit a zadávat témata **samostatných a závěrečných prací**, jejichž vypracování prokáže, do jaké míry si studující osvojili větší celky učiva, jsou schopni jednotlivé poznatky systemizovat a používat správně odbornou terminologii.
- Uvádět podrobně **požadavky na obsah, strukturu, rozsah i formální úpravu prací**.
- Citlivě posuzovat kvalitu prací a věcně komentovat jejich silné i slabé stránky v co **nejpříjemnějších formulacích**.
- Podrobně se zabývat **grafickou úpravou** textu:
 - uvážit formální rozvržení textu, jeho proměnnou šířku na stránkách, typy, tloušťku, velikost a sklon různých druhů písma, využití okrajových poznámek, rámečků, stínování pozadí, prázdných míst na poznámky popř. řešení zadaných úkolů;
 - pořídit si zásobu schematických obrázků, piktogramů, karikatur a dalších prvků, (jejichž téměř nepřeberná zásoba je k dispozici na zvláštních CD nosičích, webových stránkách INTERNETu, ale i jako součást software každého novějšího počítače) a účelně je zařazovat;
 - respektovat důsledně a v nejvyšší míře dohodnutou (předepsanou) jednotnou úpravu, pokud je připravovaný text součástí rozsáhlejší edice.
- Vybrat a doporučit studujícím **nejnutnější literaturu**, doplňující (rozšiřující, prohlubující) učivo.
- Rozdělit učivo do logicky uzavřených a relativně samostatných celků (modulů) a ty pak editovat jednotlivě, jde-li o obsahově velmi rozsáhlý celek.

C/ Po napsání textu

- Udržovat **přehled o oboru** a posuzovat nutnost i možnosti zahrnuté učivo **inovovat**.
- Umožnit studujícím osobní, telefonický i elektronický **kontakt a komunikaci** v co nejširším denním (týdenním) časovém rozpětí v případě, že autor (autorka) je zároveň lektorem (lektorkou) příslušného kurzu.
- Sestavit podrobnou **metodickou příručku** pro lektory.

24 NEJČASTĚJŠÍ CHYBY AUTORŮ PŘI PSANÍ TEXTŮ

Přes všechna doporučení, názorné ukázky a příklady, s nimiž se autoři textů v kurzech seznámí i cvičení, která popř. vypracují, dochází při vlastním psaní textů k řadě nedostatků. Některé z nich vznikají tak, že i zkušený autor „tradičních“ učebnic přenáší víceméně automaticky (stereotypně) dosud uplatňované postupy i v situaci, kdy píše text určený pro **samostatné studium**. Další nedostatky mohou plynout z nedůsledností při uplatňování nových zásad nebo z podcenění významu některých z čerstvě osvojených principů. Jsou jistě i další důvody vzniku určitých nedostatků. Ty nejčastější uvádíme dále:

- Autoři podceňují nutnost **důkladné analýzy vzdělávacích cílů** a vymezují-li je vůbec, pak ve vágních a příliš všeobecných formulacích.
- Text v úvodu postrádá podstatné informace o tom, **jak se z něho učit**.
- V záhlaví kapitol chybí **jednoznačné a kontrolovatelné vymezení příslušných (dílčích) didaktických cílů**.

- Autoři **přeceňují schopnosti studujících** osvojit si a porozumět prezentovanému učivu a dávají je v nepřiměřeně rozsáhlých celcích (např. v rozsahu jedné i více stránek), aniž se přesvědčí o tom, zda a do jaké míry bylo pochopeno.
- Otázky, úkoly a zadání, prověřující toto pochopení -
 - nevyčerpají **všechno podstatné** z toho, co bylo sděleno v celku;
 - zaměřují se především na **faktické vědomosti**; nezkoumají pochopení souvislostí a dovednosti přiměřeně používat osvojené informace;
 - **nejsou problémová**, tj. nevedou k promýšlení a vymýšlení tvořivých řešení, nýbrž často vyžadují jen memorování částí předchozího textu.
- Často se uvádí **příliš omezený počet** názorných příkladů či cvičných výpočtů.
- Nezasílají se **náměty k diskusím**.
- Nejsou zařazována témata **samostatných prací**; jsou-li zařazena, pak postrádají bližší informace o tom, v jakém rozsahu i v jaké struktuře mají být zpracována a podle jakých kritérií bude hodnocen dosažený výsledek.
- V závěru kapitol často chybí **shrnutí** základního učiva.
- Pokud jsou **průběžné testy** vůbec zařazeny, vykazují stejné nedostatky, jako zpětnovazební opatření zaměřená k pochopení učiva (viz výše).
- Autoři nevěnují dostatečnou pozornost **grafické úpravě**, která má v textech tohoto typu mimořádný význam. Málo využívají různých druhů písma, popř. jeho tloušťky či sklonu, rámečků, stínovaného pozadí, okrajových poznámek, podrobného členění a označování odstavců, vynechávek („bílé místo“) pro vlastní poznámky studujících, ikon, schematických obrázků, karikatur a dalších odlehčení textu.
- Při zpracování rozsáhlého učiva není jeho obsah **rozdělen do modulů** a vydáván po částech, ale v jednom „tlustopisu“.
- **Přehled literatury** k jednotlivým částem nebo celému textu **je rozsáhlý** a není jasně řečeno, které z uváděných pramenů (či jejich částí) jsou ke studiu opravdu **nezbytné**.

PRAMENY

Lochwood, F.: Activities in Self-instructional Texts. Kogan Page 1992

Rowntree, D: Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning.
Kogan Page 1993

McDonald, D.: Implementing and Managing Flexible Learning - Media Selection and
Production. Pitman Publishing 1995

Stimson, N: How to Write & Prepare Training Materials. Kogan Page, 2002, 2nd edition

PŘÍLOHA: Celkové schéma postupu prací při tvorbě výukového textu

