

# Aktivizační možnosti úloh s výběrovou odpovědí

HANA KRYKORKOVÁ,  
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV,  
Praha

Učební úlohu chápeme jako jeden z velmi důležitých prostředků výchovně vzdělávacího procesu. Především v procesu učení, při osvojování vědomostí, dovedností a návyků plní učební úloha podstatné poznávací a didaktické funkce, které se spolu s výchovnými funkcemi učební úlohy stávají nedílnou součástí fungování jednotlivých etap vyučovacího procesu. Učební úloha přispívá k upevnění a prohloubení získaných vědomostí, je elementem, který navozuje aktivní činnosti žáka; v procesu kontroly a prověřování osvojených vědomostí jsou učební úlohy jedním z nejužívanějších prostředků umožňujících diagnostická zjištění. V tomto smyslu jsou učební úlohy rovněž nedílnou součástí pedagogické diagnostiky a řízení vyučovacího procesu.

V poslední době došlo pod vlivem nových koncepcí a teorií ke kvalitativně odlišnému přístupu k pojetí učebních úloh. Tyto nové směry reprezentují především některé sovětské koncepce z oblasti osvojování nových poznatků, učení a jeho řízení, utváření rozumových operací, rozvoje motivace a celé osobnosti žáka.<sup>1)</sup> Otázky poznávacího procesu jsou v těchto koncepcích rozpracovány pod zorným úhlem činnosti (a jejich charakteristik) jako základní aktivity subjektu vedoucí k vnitřnímu přijetí a zpracování vnějšího působení.

V tomto pojetí je řešení každé úlohy chápáno jako uvědomělá činnost determinovaná dialektikou vnitřních a vnějších podmínek, kdy odpověď jako výsledek určité činnosti je i výsledkem, do kterého se zapojuje celá žákova osobnost.

S ohledem na cíle výchovně vzdělávacího procesu je prvořadým cílem učebních úloh navozovat takové situace, které by žákovi umožnily aktualizace činnosti žáka v průběhu řešení úlohy přispět k realizaci těchto cílů. Jako jedna z možností realizace těchto cílů se nabízí využití rozmanitosti jednotlivých typů a druhů učebních úloh, a to z hlediska jejich operační i formálnělogické struktury.

Jedním z těchto druhů úloh, kterým se v dalším rozboru budeme zabývat, jsou učební úlohy s výběrovou odpovědí.

Vycházíme přitom z toho, že každý druh učební úlohy má své specifické po-

slání.<sup>2)</sup> Ve snaze využít těchto specifických přínosů k aktivizaci činnosti žáka, a to nejen v průběhu řešení úlohy, ale také s ohledem na další rozvoj jeho psychologických procesů přistupujeme k problematice učebních úloh s výběrovou odpovědí jako k úlohám, které vzhledem ke svým specifickým charakteristikám plní nezadatelnou funkci ve výchovně vzdělávacím procesu. Při definici úloh s výběrovou odpovědí navazujeme na obecné pojetí učebních úloh. V tomto smyslu jde o pedagogickou situaci, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle,<sup>3)</sup> a je zaměřena na základní aspekty učení — obsahový, operační, motivační, kontrolní.<sup>4)5)</sup> Učební úlohy s výběrovou odpovědí se navíc vyznačují specifickým formálnělogickým uspořádáním; jde o úlohy, ve kterých žák odpovídá výběrem jedné z alternativ (popřípadě je jeho úkolem sestavit správné pořadí odpovědí — úlohy seřazovací, nebo rozdělit do dvou nebo více skupin — úlohy rozdělovací). Specifičnost tohoto druhu učebních úloh sice částečně modifikuje např. operační parametr úlohy nebo omezuje jeho plné uplatnění v některých etapách výchovně vzdělávacího procesu, na druhé straně však vytváří pedagogickou situaci se specifickými možnostmi aktivizace žákovy činnosti.

Naším úkolem je nyní předložit určité možnosti aktivizace činnosti žáka při řešení úloh s výběrovou odpovědí a spolu s tím upozornit na některé aspekty dokládající funkční nezadatelnost tohoto druhu učebních úloh.

## UČEBNÍ ÚLOHY S VÝBĚROVOU ODPOVĚDÍ A ZÁKLADNÍ OBLASTI JEJICH AKTUALIZACE

Dříve než přistoupíme k hlavnímu rozboru problematiky, pokusíme se ji uvést stručnými přehledy aktualizáčních přínosů, ke kterým došlo v následujících dvou rovinách.

1. rovina reprezentuje tři základní oblasti, v kterých se s úlohami výběrového typu pracuje a v kterých — zejména ve třetí oblasti — se podařilo vyvolat řadu otázek a problémů, včetně zcela nových přístupů k pojetí těchto úloh. Jde o oblast psychologické diagnostiky, oblast didaktických testů a oblast teorie programovaného učení.

V psychologické diagnostice úlohy s výběrovou odpovědí tvoří podstatnou část metodologické problematiky různých testů osobnostních, inteligenčních a zájmových dotazníků. Metoda výběrové odpovědi se stala oblíbenou a užívanou především pro snadné a objektivní hodnocení. Subjekt řeší úlohy a otázky tohoto druhu tím, že volí jednu z nabízených odpovědí. Problémy se však vyskytovaly např. v situacích, kdy subjekt je nucen se rozhodnout pouze mezi ANO — NE. Ukázalo se, že někteří lidé nejsou schopni odpovídat pouze v těchto dimenzích, že tyto dvě dimenze navíc mnohdy nezjišťují to, co zjišťovat mají. Např. otázky vztahující se ke zjištění určitého symptomu mohou vzhledem k prezentovanému odpověďovému repertoáru „ANO — NE“ na jedné straně a k různým charakteristikám subjektu na straně druhé (např. profesionální zájmové zaměření) nabývat jiných významů. V dotaznících a testech, které implikují problémy tohoto druhu, se používá specifických metodik, s jejichž pomocí se těmto problémům do určité míry předchází.

Tyto a jiné problémy pronikaly i do oblasti didaktických testů a jejich závažnost je přímo úměrná pojetí didaktických testů. V tomto směru je důležité, budou-li didaktické testy ověřovat, kontrolovat vědomosti žáků nebo bude-li jejich cílem také zjištění některých procesuálních charakteristik v průběhu učení. Podstatné však zatím zůstává, že problémy s užitím úloh s výběrovou odpovědí se odvozují ze základního zaměření didaktických testů, tj. že by tyto úlohy měly být prostředkem pokud možno objektivní operacionalizace kritérií, která by umožnila v konkrétním projevu kvalifikovat příslušné vědomosti žáka. Výsledky pedagogických a psychologických výzkumů, rozvoj pedagogických a pedagogicko-psychologických teorií uplatňujících aspekt řízení procesu učení jako základní předpoklad jeho efektivity ve výchovně vzdělávacím procesu stimulovaly nový přístup nejen k hodnocení a ověřování žákových znalostí, ale podstatně ovlivnily pojetí vlastní pedagogické diagnostiky a jejích prostředků.

Vzhledem k tomu se problémy vyhrocující dřívější diskusi o didaktických testech na úroveň „pro a proti“ přesunují do roviny tvorby a konstrukce testů, jednotlivých otázek a úloh, vytváření metod a prostředků zajišťujících spolehlivou diagnózu, a tím i řízení výchovně vzdělávacího procesu<sup>6</sup>).

Poslední oblastí, v které se úlohy s výběrovou odpovědí značně uplatňují, je oblast programovaného učení. Lze říci, že zde mají tyto úlohy zcela výsadní postavení a jsou nedílnou součástí této koncepce. To vyplývá především z funkce úlohy jako zprostředkujícího činitele procesu a učení nebo ověřování žákových vědomostí, dovedností a návyků.

Interakce „žák — vyučovací stroj“ (popřípadě programovaný text) probíhá za podmínek, kdy žákova odpověď musí být převedena do takové podoby, aby mohla být zařízením vyučovacího stroje identifikována a zpětnovazebním systémem žákovi poskytnuta informace o správnosti odpovědi (týká se i programovaných textů). Úloha a odpověď na ni, její kvalita je zde přímou, organickou součástí řízení žákovy činnosti. Vzhledem k technickým parametrům systému „žák — stroj“ (programovaný text) nejvíce vyhovují úlohy s výběrovou odpovědí. Druhé — teoreticko-metodologické — je skryto v samotných teoretických základech programovaného učení. Teoretické předpoklady koncipují specifické pojetí funkce úlohy a odpovědi ve smyslu její přímé spoluúčasti v procesu učení; úloha a odpověď na ni se stává a ktem učení. (Jednotlivé kroky programu, kterými žák prochází, obsahují úlohy vyžadující na žákovi odpověď. Zpětná vazba, která následuje za každou odpovědí, „uvádí do pohybu“ učební proces; ve Skinnerově typu tvořené odpovědi učící se subjekt doplňuje jedno nebo více slov do vynechaných míst v krocích programu, v úlohách s výběrovou odpovědí subjekt odpovídá tak, že volí jednu z nabízených možností alternativního souboru příslušného kroku programu. V obou případech následuje zpětná vazba.)

Výrazným předělem v pojetí funkce odpovědi je Crowderova koncepce větveného programu, v kterém se z kvality odpovědi jakožto výběru jedné ze souboru alternativ odvozuje další program, „citlivý“ právě na tyto charakteristiky výkonu. Odpověď je tak vnější charakteristikou dosaženého vnitřního stavu a stává se tak a ktem diagnózy.<sup>7</sup>)

Druhá rovina představuje přehled základních námitek, s kterými se proti úlohám s výběrovou odpovědí argumentovalo a na které postupně navázala řada námětů o účinném využití úloh s výběrovou odpovědí ústící v určitou optimalizaci podmínek začlenění tohoto typu úloh do vyučovacího procesu.

Jde o následující základní námítka vůči metodě výběrové odpovědi:

- a) V prezentovaném souboru alternativ existuje možnost uhodnout správnou odpověď bez hlubší analýzy nabídnutých alternativ.

Realita učebních úloh je taková, že ve dvou i více nabídnutých alternativách je v podstatě obsažen přesný požadavek správné odpovědi. Nabídnutý soubor alternativ se tak omezuje do určitého vnějšího repertoáru a požadovaná míra neurčitosti se tak z teoretického hlediska podstatně snižuje. Předpokládá se, že toto nebezpečí je skryto spíše u úloh vyžadujících pamětní reprodukci než u úloh předpokládajících samostatné promyšlení odpovědi.

- b) Prezentací správné odpovědi v učebních úlohách s výběrovou odpovědí je snižována aktivita myšlenkové činnosti. Tato námítka je v podstatě výraznějším prohloubením předchozí výhrady, neboť uhodnutí správné odpovědi vylučuje zajištění aktivního přístupu žáka v procesu odpovídání.
- c) Obava z prezentace chybných odpovědí, z eventuelní možnosti jejich zapamatování a zapojení do dalších poznávacích činností.

Autory této námítka jsou většinou odpůrci výběrové formy odpovědi, kteří se řídí principem „chraň se neznalosti, ale ještě více chybné znalosti“. Zřejmý je zde behavioristický přístup a jeho výrazná orientace na správnost vnější reakce. Rozvoj psychologie činnosti, uplatňování přístupů logiky, teorie řízení a dalších disciplín však ukazují, že tyto obavy neplatí zcela bez výhrad a že jsou v určitém směru vymezeny.

- d) Rušivě působí povinnost volby, kterou navozuje předpokládaný soubor alternativ.

Specifikum těchto úloh spočívá v tom, že subjektu je prezentován určitý výběr alternativ a úkolem žáka je odpovědět výběrem jedné z nich. Z této skutečnosti se odvozuje obava z povinnosti volby, určitého tlaku donucení zvolit jednu z odpovědí.

Uvedený exkurs do oblasti aktualizace úloh s výběrovou odpovědí 1. naznačil, že tento typ úloh se intenzívně prosazuje do výchovně vzdělávacího procesu, přičemž zejména úlohy s výběrovou odpovědí náležející do druhé a třetí oblasti nacházejí ve školách široké uplatnění, jejichž realizace aktualizuje řadu otázek a problémů;

2. ukázal, že učební úlohy obecně, tedy i úlohy s výběrovou odpovědí, jsou významným činitelem, skrze který dochází k výchovně vzdělávacímu působení a utváření žáka, k řízení jeho učebních činností a k diagnostickým zjištěním. Učební úlohy se tak stávají významnými determinantami zvyšování efektivity, v kterých se uplatňuje aspekt rozvíjející, aktivizující, ale i regulativní a diagnostický;

3. předložil námitky, které byly proti výběrovému typu úloh nejčastěji uváděny. S ohledem na současné cíle výchovně vzdělávacího procesu ústí uvedené námitky v základní a podstatnou výhradu vůči metodě výchovně vzdělávacích úloh s výběrovou odpovědí, že totiž tyto úkoly snižují aktivitu žáka, neumožňují rozvoj jeho psychických činností a omezují jeho tvůrčí potenciál.

Pod zorným úhlem uvedených předpokladů vztahujících se k úlohám s výběrovou odpovědí se pokusíme na tuto námitku navázat v dalších třech kapitolách novými poznatky a náměty umožňujícími účinné využití úloh s výběrovou odpovědí. O jejich interpretaci se pokusíme ve směru úvodních postulátů, a to tak, že úlohy s výběrovou odpovědí iniciují specifický druh aktivity a vzhledem k těmto možnostem aktivizace žákovy činnosti a svým specifickým charakteristikám plní nezadatelnou funkci ve výchovně vzdělávacím procesu.

## VÝZNAM CHYBNÉ ALTERNATIVY V ÚLOHÁCH S VÝBĚROVOU ODPOVĚDÍ JAKOŽTO AKTIVIZAČNÍHO ČINITELE

Jedním ze základních předpokladů efektivního využití úloh s výběrovou odpovědí jsou teoreticky i empiricky ověřená hlediska tvořící určité zásady pro tvorbu alternativ.

Prvořadou zásadou je, že výběr odpovědí by měl být takový, aby subjekt volil mezi alternativními odpověďmi se stejnou pravděpodobností, jinými slovy, aby při tvorbě alternativní řady byla dodržena vazba mezi jednotlivými chybnými alternativami a správnou odpovědí. Měla by to být vazba smysluplná, vycházející ze znalosti učiva, typu úlohy a jejího specifika. Žák potom by měl dříve, než odpoví, podle úrovně předkládané úlohy provést analýzu, porovnat dané alternativy s pravidlem, vzorem apod. a na základě toho označit předpokládanou správnou odpověď<sup>8)</sup>. V úlohách s výběrovou odpovědí jde především o úlohy, v kterých žák vybírá z více než dvou alternativ. Pravděpodobnost náhodné volby je poměrně nízká, navíc počet 4–5 alternativ mnohem lépe vyhovuje možnostem výběru smysluplných chybných alternativ.

Existuje několik typů výběrových úloh. Jsou to úlohy typu přiřazovacího, přeřazovacího, rozdělovacího.<sup>9)</sup>

a) Úlohy typu přiřazovacího, v kterých správná odpověď je rozdělena do dvou řad prvků. Budeme-li je označovat jako prvky řady A a prvky řady B, bude úkolem žáka přiřadit k příslušnému prvku řady A správný prvek B. Správná odpověď je utvořena správným spojením příslušných prvků.

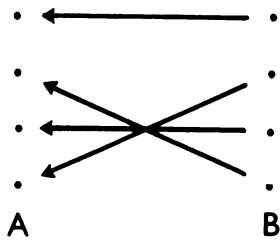
Tento typ zahrnuje varianty od nejjednodušších, kdy k danému prvku řady A má být přiřazen jeden ze souboru prvků řady B,

### OBRÁZEK Č. 1

A B

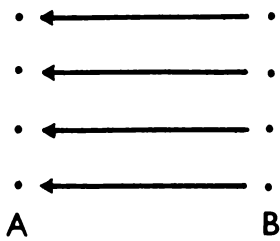
přes úlohy složitější, kdy úloha je složena z několika prvků řady A a několika prvků řady B. Následující příklad je tak v podstatě řešením čtyř úloh:

OBRÁZEK č. 1a

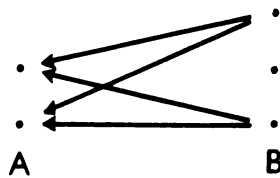


Mezi nejobtížnější patří ty, v kterých je zapotřebí ke každému prvku řady A přiřadit správnou odpověď — prvek řady B, přičemž počet těchto prvků řady B není znám.

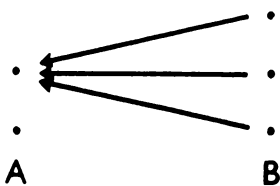
OBRÁZEK č. 1b



OBRÁZEK č. 1c



OBRÁZEK č. 1d



b) Úlohy přeřazovacího typu, nazývané někdy též úlohy seřazovací.

Úkolem je zde z přeházeného pořadí prvků dané třídy sestavit správné pořadí podle příslušného kritéria nebo odpovídající určitému algoritmu (např. stupnice tvrdosti, činnosti nutné k fotografování, historická data).

Velkou výhodou přeřazovacích úloh je velmi nízká pravděpodobnost náhodné volby správné odpovědi. Oba uvedené typy jsou velmi náročné jak pro žáka a jeho řešení, tak pro konstrukci programu. Problémem se stává způsob vyhodnocení, neboť se zde vždy nesetkáváme pouze se správným, ale také s ne zcela chybným řešením. Spravedlivé hodnocení by se tak mělo provádět podle určité stupnice správnosti, neboť pouhé binární hodnocení v tomto případě nevyhovuje. Rovněž vyučovací stroje zařízené pro tyto typy úloh by měly disponovat zařízením k hodnocení částečně správných odpovědí.

Těchto úloh se používá ke zjištění znalosti následností, vzájemných poměrů, schopnosti rozlišit významnost příznaků jednotlivých prvků (např. v lékařské diagnostice).

c) Úlohy rozdělovací, v kterých se na žákovi požaduje rozdělení do dvou nebo více skupin podle požadovaného kritéria (např. rozdělit léky k léčení dané choroby na vhodné a nevhodné). Podobně jako předcházející typy a, b, mají úlohy rozdělovací význam z hlediska rozvoje logického myšlení, postihování či uvědomování si vztahů mezi uvedenými prvky.

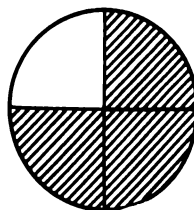
Perspektivním přínosem pro rozvoj hledisek uplatňovaných při tvorbě alternativ jsou poznatky z oblasti rozhodování. Východiskem je zde stav jistoty a nejistoty každého odpovídajícího jedince. Podle těchto teoretických předpokladů by alternativní soubor měl vytvářet kognitivní a smysluplný komplex poznatků s adekvátní mírou entropie jakožto důležitou determinantou aktivizace myšlenkové činnosti.

Příkladem tohoto druhu může být úloha z testu použitého v předvýzkumném šetření v 8. ročníku ZDŠ.

Kolik procent plošného obsahu kruhu je vyznačeno

## OBRÁZEK č. 2

A	270%
B	3%
C	75%
D	3/4%



Nabídnuté alternativy tvořily vzhledem ke znalostní a intelektuální úrovni žáků smysluplný a přesvědčivý vnější odpověďový repertoár vyvolávající u žáků značnou nejistotu. V nejednom případě jsme slyšeli: „... kdyby tam ty ostatní odpovědi nebyly, tak se vůbec nerozmýšlím.“

V této souvislosti se nabízí tato poznámka:

Člověk např. nabývá přesvědčení, že čím větší počet informací má k dispozici, tím větší je pravděpodobnost, že volba z nabídnutých alternativ bude správná. Některé výzkumy však dokazují, že příliš velké množství informací je na překážku úspěšnému a rychlému rozhodování. Přemíra informací s sebou přináší určitou neuspořádanost, chaotičnost, obtížnost, zvládnutí a nedůvěru ve správnost vlastního rozhodnutí. Je překvapivé, že za stavu, kdy jedinec prostrádá určité informace, rozhoduje se i při poměrně velké entropii s pocity jistoty.<sup>10)</sup>

Z toho vyplývá, že míru informací a s tím související počet alternativ je třeba volit s ohledem na typ učební úlohy a její vztah k cíli, na charakter činnosti předpokládaný k řešení příslušné úlohy, se zřetelem k místu, které tato činnost zaujímá ve struktuře poznávacích činností<sup>11)</sup>. Budou-li jednotlivé alternativy konstruovány tak, aby jejich promyšlená a zdůvodněná forma navodila spíše pocity nejistoty – kognitivního zpochybnění než okamžité rozpoznání správné odpovědi, můžeme tuto skutečnost považovat za jednu z nejspecifičtějších forem lidské motivace a zejména v procesu učení a jeho řízení pozitivně jí využít.

V souvislosti s rozvojem psychologie činnosti se rozvíjejí přístupy uplatňující kvalitativně odlišná hlediska aplikovaná při tvorbě alternativ. Jejich hlavní ideou je na základě organizace vnějších podmínek a využití specifických vlastností metody výběrové odpovědi zajišťovat regulaci psychické činnosti, jejich postupů a strategií při řešení úloh s výběrovou odpovědí. Cílem je, aby tyto úkoly aktivizovaly myšlenkovou činnost žáků a maximálně oslabilly negativní rysy této metody.

Významným příspěvkem tohoto druhu je práce A. I. Gebose<sup>12)</sup>, který vychází ze stanoviska, že metoda výběrové odpovědi ve své podstatě předpokládá analýzu předložených variant, jejich syntézu, srovnání... Podle autora obsahuje tato metoda samotný psychologický základ procesu osvojování vědomostí, podporující rozvoj myšlení žáků, formování operací, srovnávání. A. I. Gebos zdůrazňuje, že metoda výběrové odpovědi dovoluje vydělit obecné a zvláštní vlastnosti jevů, podřizovat znaky pod odpovídající pojmy. Srovnání předložených alternativ pomáhá žákům přejít od lokálních asociací k složitějším asociativním systémům. Jsou-li alternativy navzájem ve smysluplném kognitivním vztahu, mohou se stát orientačními body vedoucími žáka ke správnému řešení úlohy; jsou prostředkem upřesnění, rozlišení správného od nesprávného, vyjádření závislosti mezi odpověďmi.

Mezi přístupy dovolujícími snížit pravděpodobnost uhádnutí správných odpovědí a zajišťujícími syntézu konstruování odpovědi a jejího výběru patří především:

- metoda logicky zdvojených odpovědí,
- zvýšení počtu odpovědí,
- kombinatorická metoda.

Tyto metody vycházejí podle A. I. Gebose z obecně teoretického požadavku procesu odpovídání v úlohách s výběrovou odpovědí, který autor formulu-

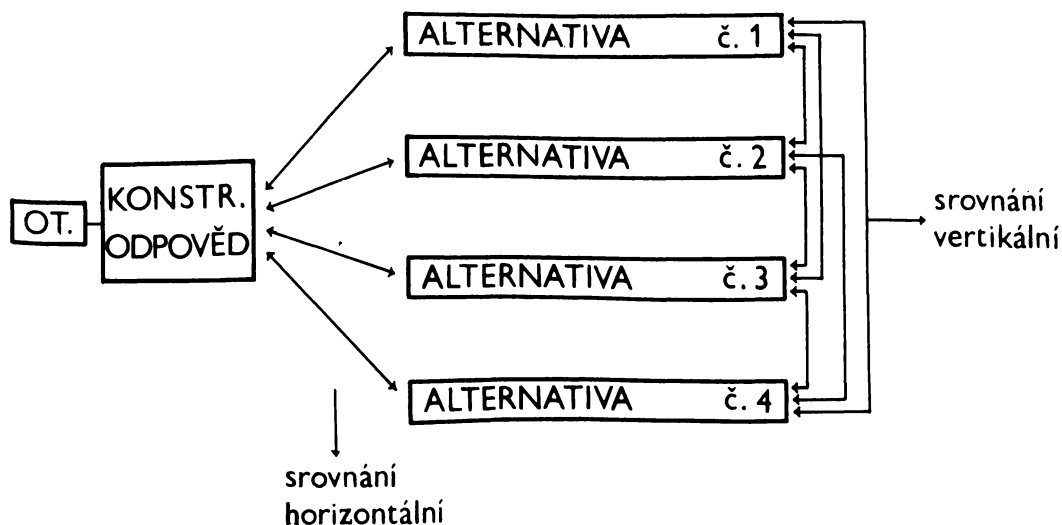


je na základě psychologické analýzy této činnosti. V této souvislosti vyděluje dva základní druhy činnosti:

- a) činnost zaměřenou na srovnání předložených odpovědí mezi sebou (srovnání po vertikále),
- b) činnost zaměřenou na srovnání předložených odpovědí s dříve již zkonstruovanou odpovědí (srovnání po horizontále).

Schéma těchto dvou druhů činností je podle Gebose takové:

OBRÁZEK č. 3



V důsledku rozpracovaného modelu procesu odpovídání se Gebos vyjadřuje k jeho nejefektivnějšímu způsobu. Ten podle něho spočívá v syntéze uvedených dvou druhů činností — srovnání horizontálního a vertikálního. Při uplatnění pouze vertikálního srovnání se žák neorientuje na samostatné vytvoření odpovědi, ale na jeho uhodnutí, rozpoznání a zkusné hledání. Optimální se v tomto směru jeví srovnání vlastní odpovědi s uvedenými alternativami, které může navodit vznik nových otázek, hypotéz, a tím i aktivizaci činnosti (T. A. Iljina, 1969, G. N. Aleksandrov, 1966, K. P. Bespaľko, 1966, K. Tomas, D. Devis, 1966)<sup>13</sup>).

Jak vyplynulo z uvedených kritických přístupů, existuje silná obava, že prezentací chybné odpovědi se naskýtá možnost jejího zapamatování, popřípadě zapojení do dalších psychických činností. Toto tvrzení však neplatí zcela jednoznačně. Ukázalo se, že většinou jde o úlohy vyžadující pamětní osvojení znalostí a jim odpovídající výběr alternativ, sestavený v převážné míře nahodilým způsobem — především pod zorným úhlem asociativních spojení příslušného kontextu. Nebezpečí prezentace chybných odpovědí je pak zřetelné ve dvou směrech:

- Chybné alternativy jsou významově natolik vzdálené od správné odpovědi, že lze s největší pravděpodobností předpokládat volbu správné odpo-

vědi. V takových případech úlohy s výběrovou odpovědí myšlenkovou činnost nikterak neaktivizují, navíc při ověřování, kontrole, testování žákových znalostí snižují objektivitu takového zjištění.

- Reálným nebezpečím pro zapamatování chybných odpovědí se mohou stát chybné odpovědi, které se úzce vztahují k významovému kontextu předkládané úlohy.

O tom, jak vymezit reálné nebezpečí tohoto druhu odpovědí nebo jak přistupovat k této skutečnosti jako k určité pozitivní vlastnosti uplatňující se zejména v procesu učení a při jeho řízení, svědčí některé poznatky z oblasti psychologie řízení procesu učení, utváření rozumových operací, programovaného učení apod. Potvrzují to především výsledky mnoha výzkumů vycházející ze skutečnosti, že využití chybného výkonu je významným činitelem zefektivňujícím proces učení a jeho řízení<sup>14</sup>). Významné příspěvky v tomto směru byly získány zejména v oblasti programovaného učení, odvozující se hlavně z programů větveného typu. Zde nabídnutý soubor odpovědí musí být tvořen velmi citlivě, neboť rozmanitý postup žáka programem, který větvené programování připouští, je podmíněn kvalitou odpovědi a její diagnózou. Zpětná vazba (správně-chybně) je rozšířena o vysvětlení, proč a z jakého důvodu se žák dopustil chyby, a chybné alternativy se stávají prostředkem účinnosti adaptivního systému řízeného učení. Samozřejmě existují určité podmínky, které vymezují funkci chybného výkonu jako účinného faktoru v procesu učení<sup>15</sup>). Za předpokladu splnění těchto podmínek (jde hlavně o odkrytí chyby, určení jejího místa, typu, vzdálenosti od cíle, určení rozdílu mezi tím, co je a co má být, včetně opravy chybné činnosti) se chybný výkon stává pozitivním elementem v procesu učení. K obávanému zapamatování chybné alternativy poznamenává T. A. Iljina, že se nemají zadávat odpovědi obsahující nepravdivou informaci, aby si žáci nepamatovali nesprávné odpovědi. Je účelné uvádět možné a pravděpodobné alternativy, které skutečně mohou existovat, mění-li se více nebo méně jejich podmínky<sup>16</sup>).

Tento požadavek je s psychologickými hledisky zcela v souladu; bude-li si žák uvědomovat změnu podmínek, nebude již jeho předpoklad, z kterého vychází, považován za chybný. U některých učebních témat a typů učebních úloh se však bude programátor nebo autor testů setkávat s překážkami, protože odpovědi na některé otázky jsou tak jednoznačné, že nelze vytvořit takový soubor alternativ, který by splňoval tyto požadavky.

V takto pojatých podmínkách plní chybný výkon dvě základní funkce. Za předpokladu, že do programu budou včleněny specifické strategie další práce s chybou a tyto v případě chybného výkonu budou žákem realizovány, přináší na jedné straně chybný výkon pro subjekt vysvětlení nepochopeného učiva, nabízí se mu konfrontace normy, které mělo být dosaženo, možnost hodnocení vlastní úrovně. Na druhé straně se tomu, kdo proces učení řídí, takto dostávají základní informace o úrovni každého jedince, chybný výkon umožňuje stanovit diagnózu určité znalostní úrovně a mnohdy i charakter učební činnosti. Bylo ověřeno, že chybný výběr z nabízených alternativ poskytuje mnohdy cennější informace o průběhu vnitřního procesu než správné řešení dosažené na základě chybného či neracionálního postupu.<sup>17) 18)</sup>

Jak je patrné, je využití chybného výkonu přínosné

- a) pro subjekt, zejména v procesu učení,
- b) pro toho, kdo proces řídí, jednak při provádění diagnózy, dále při řízení dalšího procesu; analýza chybného výkonu umožňuje stanovit obtížnost předkládaných úloh, doplnit chybějící články v učební činnosti o další výklad, zvolit adekvátní metodický přístup k jednotlivci i celé skupině.

Teorie chybného výkonu je také jedním ze základních východisek při tvorbě alternativních souborů, dalším zřetelem, který dotváří soubor předpokladů a podmínek efektivního využití učebních úloh s výběrovou odpovědí.

## PREZENTACE SPRÁVNÉ ODPOVĚDI JAKO AKTIVIZUJÍCÍ NÁPOVĚĎ V PROCESU UČENÍ

Dosud jsme se zabývali vlivem prezentace chybných alternativ, popřípadě chybného výkonu na psychickou činnost žáka při řešení úloh s výběrovou odpovědí. Druhou otázkou, která vyplývá ze specifiky tohoto druhu úloh, je modifikace psychické činnosti žáka pod vlivem prezentace správné odpovědi v alternativním souboru předkládaných úloh – a to jak v procesu učení a jeho řízení, tak v procesu testování, ověřování, kontroly žákových znalostí. Tento exkurs je v podstatě druhou stranou předchozí úvahy o funkci chybného výkonu v úlohách s výběrovou odpovědí, dokresluje jejich specifičnost a demonstruje složitost vztahů ve fungování úloh s výběrovou odpovědí. Vycházíme z toho, že de facto při každé odpovědi v alternativním způsobu odpovídání ve větší nebo menší míře funguje faktor prezentace správné odpovědi. Při podrobnější analýze bylo zjištěno, že z kognitivního hlediska fungování tohoto faktoru probíhá na dvou úrovních:

- 1) na nižší kognitivní úrovni jako znovupoznání správné odpovědi (většinou se týká úloh vyžadujících pamětní reprodukci);
- 2) na vyšší kognitivní úrovni jako zpracování informací obsažených ve správné variantě alternativního souboru. Tyto informace se potom mohou zapojit do procesu odpovídání jako právě ta chybějící informace, která dosud znemožňovala správnou odpověď.

Prezentaci správné odpovědi v učebních úlohách výběrového typu je předložení do určité míry známého údaje, faktu, pojmu, výsledku určitého postupu apod., kdy se předpokládá, že žák má v tomto směru jisté zkušenosti, ať již pamětního charakteru, nebo na úrovni složitějších myšlenkových operací. Předpokládáme-li, že však jistota o správnosti odpovědi není stoprocentní, můžeme považovat prezentaci správné odpovědi jako určitý druh nápovědi. V tradičně pojatém vyučování nápověď ani různé formy pomoci při řešení učebních úloh nebyly vždy žádoucím prvkem učebního procesu. Teprve poznatky z rozvíjející se činnostní psychologie podporují tezi, že nápovědi lze pozitivně využít jak v procesu učení, tak při jeho řízení a diagnostickém zjišťování.<sup>19)</sup>

S ohledem na cíl prezentovaných úloh je nutné provést alespoň hrubé funkční vymezení učebních úloh s výběrovou odpovědí jakožto eventuálních možností nápovědi:

- Budou-li úlohy výběrového typu zařazeny do procesu učení jako prostředek, který má upevnit vysvětlované učivo, výběr správné alternativy v souboru ostatních chybných variant doplňuje chybějící údaje postupu řešení a dotváří poznávací proces při řešení dané úlohy. V takovém případě nabídnutý soubor alternativ přestává být prostředkem ke sdělení odpovědi, stává se přímou součástí procesu učení a nabídnuté alternativy fungují jako pomocné instrumenty v učební činnosti žáka.
- Při zadání výběrových úloh za účelem diagnostikovat a ověřovat úroveň žákových znalostí se funkce nápovědi podstatně mění. Možnost nápovědi některými alternativami výběrového souboru, především správným zněním odpovědi, může mít za následek:
  - a) buď neadekvátní obraz úrovně žákových znalostí,
  - b) anebo za předpokladu, že jsme s to identifikovat psychické obsahy a postupy při využití nápovědi ve formě výběru některé z variant alternativního souboru, má forma nápovědi kromě kognitivní pomoci i významný diagnostický přínos.

Jak je patrné z uvedeného přehledu, plní prezentace správné odpovědi v rámci ostatních variant alternativního souboru různé funkce, jejichž pozitivní nebo negativní hodnota je determinovaná především cílem prezentovaných úloh. Jde o tyto základní funkce:

- funkce informativní (podle úrovně úloh ve smyslu připomnění nebo obohacení o další informace),
- funkce kontrolní (žák pomocí alternativ samostatně kontroluje vytvořenou odpověď),
- funkce diagnostická a regulativní (mají-li ostatní varianty kromě varianty správné odpovědi určité významové kognitivní charakteristiky, jsou významným přínosem pro řízení procesu učení, který má i cenný obsah diagnostický).

## ÚLOHY S VÝBĚROVOU ODPOVĚDÍ A MOŽNOSTI SEBEREFLEXE ŽÁKA

K dalšímu obohacení charakteristik a podmínek činnosti žáka při řešení úloh s výběrovou odpovědí došlo zejména při sledování některých otázek souvisejících s povinností volby z předloženého alternativního souboru. Jak již bylo uvedeno, obava z povinné volby, kterou navozuje soubor alternativ úloh s výběrovou odpovědí, tvoří jednu ze základních čtyř námitek proti této metodě. Jde o situaci, kdy určitý repertoár možností — nabídnutých alternativ — tvoří prostor, v kterém se žák při řešení úloh pohybuje a v jehož rámci je povinen nalézt odpověď na danou úlohu. I zde však předpokládáme, že tato obava je platná pouze za určitých podmínek. Za základní podmínku považujeme vztah vnitřního repertoáru každého jedince k předkládanému repertoáru vnějšímu. V tomto směru lze rámcově hovořit o dvou základních stupních povinné volby.

1. stupeň povinnosti volby předpokládá, že nedochází k rozporu mezi „výběrem z vnitřního souboru alternativ“ — tj. elementy, vztahy kognitivní struk-

tury a jejich činnostmi a výběrem, který je prezentován alternativním souborem učebních úloh. Za takových okolností je povinnost volby funkcí zprostředkující evidenci výsledku procesu řešení úloh s výběrovou odpovědí.

2. stupeň povinnosti volby předpokládá, že dochází k rozporu mezi alternativním souborem a vnitřní kognitivní strukturou s odpověďovým potenciálem příslušného jedince. Tehdy nastane situace donucení, která je provázána nežádoucími pedagogickými a psychologickými důsledky.

Lze říci, že povinnost volby v úlohách s výběrovou odpovědí se stává aktuální v případě, že žáci, kteří nesouhlasí s výběrem předložených alternativ, nedokáží tyto alternativy odmítnout tím, že sami vyjádří svůj stav uvedením své odpovědi nebo využitím doplňkové alternativy. V takové situaci se soubor výběrových odpovědí stává vnějším direktivním prostředkem zvnitřněným ve vnitřní činitele inhibující žákovu aktivitu a možnost svobodného rozhodování. Ukazuje se, že tento moment při odpovídání výběrovým způsobem je jedním z nepříznivých ukazatelů jak v procesu učení, tak při ověřování žákových znalostí. Volby chybné alternativy v takovém případě nereprezentují skutečný stav úrovně žákových znalostí a jsou výsledkem povinné volby jedné z odpovědí alternativního souboru.

Povinnost volby se konstituuje jako jev nežádoucí a hledají se možnosti, jak snížit tento tlak donucení, jak uvolnit prostor pro relativně svobodné, popřípadě osobité vyjádření subjektu.<sup>20)</sup>

Jedna z možností, jak rozšířit repertoár nabízených alternativ, je spatřována v nabídkách typu „nevím“, „mám jiné řešení“, „otázce nerozumím“, které umožňují subjektu vyjádřit jeho skutečný stav naučení, nepochopení apod. Předpokládáme však, že výběr tohoto druhu odpovědi je determinován řadou podmínek. Především je třeba připomenout úzkou souvislost se správnou tvorbou alternativních odpovědí, neboť alternativy vytvořené ad hoc často vedou k tomu, že žák se nemůže ztotožnit ani s jednou z nabízených alternativ. Významnou determinantou je rovněž stav jistoty a s tím související vybočení z dané normy ve smyslu volby alternativy „nevím“ nebo uvedení jiného řešení. Domníváme se, že žák, který odmítne nabízené alternativy, musí být přesvědčen o své nevědomosti nebo o správnosti své odpovědi natolik, že má-li možnost, volí alternativu „nevím“, popřípadě dokáže zaznamenat „vlastní“ odpověď nebo nesouhlas vedle uvedených alternativ. Na druhé straně však tyto alternativy — zejména v situaci obtížného řešení úlohy — skrývají v sobě potenciální možnost „úniku“. Především pro jedince, kteří jsou ve svém jednání méně jistí, neradi riskují výběr odpovědi, o jejíž správnosti nejsou plně přesvědčeni, jsou odpovědi tohoto typu možností, jak se zbavit situace nejistoty, nerozhodnosti a obávaných důsledků.

Dále je zapotřebí vzít v úvahu skutečnost, že vztah subjektu k doplňkovým alternativám „nevím“, „mám jiné řešení“ je kromě kognitivních předpokladů i výrazem určitého osobnostního zaměření, osobnostních rysů žáka, jako je např. nesmělost, zdrženlivost sdělit odlišnou odpověď apod. Tyto se na základě určitého vnějšího působení mohou stát i postoji skupinovými ve smyslu sdílet danou normu, „neříkat nevím“ a „i když nesouhlasím se žádnou z alternativ, je mou povinností odpovědět“.

Vztah „žák — učební úloha s výběrovou odpovědí“ se významně uplatňuje při řízení učebního procesu i při zjišťování některých parametrů pedagogické a pedagogickopsychologické diagnostiky. Je proto prvořadým úkolem minimalizovat některé negativní stránky, které se při prezentaci úloh výběrového typu vyskytují, zaktualizovat všechny možnosti aktivizace činnosti žáka v průběhu řešení a zajistit jejich účinné uplatnění ve vyučovacím procesu.

V kontextu moderního přístupu jsou alternativní formy odpovědi hodnoceny jako problémové situace, v kterých jsou skryty stopy vztahů, jako je rozhodování, reciprocita, v kterých je zápas a rozpor mezi existujícími strukturami subjektu a novými stimuly vnějšího i vnitřního prostředí. Položme si otázku, není-li v možnostech této metody, aby se z učení stalo řešení problémů, učení myšlení, chápání, pronikání do vztahů, umění zobecňovat, naučit se užívat znalostí, spojovat nové poznatky s existujícími již elementy zkušenosti kognitivních struktur, schopnost užívat znalosti z výsledků činnosti a uzavírat pozitivní informace z chyb. V tomto směru V. P. Bespaľko plně doporučuje, aby metoda výběrové odpovědi byla ve výchovně vzdělávacím procesu uplatňována. Autor v této metodě spatřuje možnost nácviku lidské činnosti, která v nejrůznějších situacích probíhá v menší nebo větší míře na základě výběru a rozhodování se pro jedno z řešení z řady možností. Pokud jednotlivé alternativy budou ve zpochybnujícím, přesto však logickém a přesvědčivím vztahu ke správné odpovědi, lze pomocí této metody modelovat situace rozporu a protikladu.<sup>21)</sup> Další důležitá vlastnost této metody, podle N. F. Talyziny<sup>22)</sup> velmi podstatná v procesu učení, je kromě správné odpovědi předložení i nesprávné varianty, neboť cílem „naučit se“ není pouze vědět, co ano, ale také, co ne. Toto stanovisko ostatně souvisí s tradičním návodem formální logiky, která doporučovala vymezit pojem nejen definicí jeho pozitivního obsahu, ale i toho, co pod pojem nespádá. V požadavcích na žáka to znamená nejen znalost správné odpovědi, ale také znalost a odlišení správného od nesprávného. Už tím, že si žák uvědomí ostatní vztahy a souvislosti, upevňuje a posiluje výsledek svého řešení a celou jeho strukturu.

V tomto směru jsou také analyzovány tři problémové okruhy související s úlohami výběrového typu. Vycházejíce přitom ze základních teoretických východisek, zejména z činnostní psychologie, snažili jsme se je uvést tak, abychom upozornili na specifičnost fungování úloh s výběrovou odpovědí a zaměřili se na ty náměty a obsahy, které nejen zpochybňují tvrzení, že aktivita žáka při řešení úloh s výběrovou odpovědí je značně eliminována, ale zároveň poukazují na možnosti specifického druhu aktivity u žáků a jejich vazby k dimenzím pedagogické a pedagogickopsychologické diagnostiky a k řízení vyučovacího procesu.

## POZNÁMKY

<sup>1)</sup> Z nejvýznamnějších uvádíme: Bespaľko, V. P.: *Programmirovannoje obučenje*. Moskva 1970; Gaľperin, P. J.: *Psichologija myšlenija i učenje o poetapnom formovanii umstven-*

ných dejství. In: Šorochova: *Issledovanije myšlenija v sovetskoj psichologii*. Moskva 1966; Landa, L. N.: *Algoritmy a učení*. Praha, SPN 1971; Menčinskaja, N. A.: *Psichologické problémy neprospěchu žáků*. Praha, SPN 1976; Matjuškin, A. M.: *Problemnyje situacii v myšleniji*. Moskva, Izd-vo Pedagogika 1972; Talyzina, N. F.: *Upravlenije processom usvojenija znanij*. Izd-vo Moskva 1975.

<sup>2)</sup> Z hlediska operační struktury upozorňují na tyto skutečnosti taxonomie rozlišující kupř. úlohy na pamětní reprodukci, na jednoduché myšlenkové operace, na složitější myšlenkové operace, na sdělení poznatků a na tvořivé myšlení. Viz: Helus, Z., Kulič, V., Mareš, J.: *Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky*. Praha, UŠI 1979.

<sup>3)</sup> Uvedená definice naznačuje, že základní vztah „žák — učební úloha“ vytváří složitou strukturu mnohostranně podmíněných vztahů, z nichž za podstatné považujeme:

a) vztah učební úloha — vyučovací proces a jeho etapy;

b) vztah žák — učební úloha — se zřetelem k vnitřním charakteristikám činnosti žáka.

a) Ve vztahové dimenzi „učební úloha — vyučovací proces a jeho etapy“ vycházíme z toho, že k realizaci vazeb tohoto druhu dochází na základě odrazu cílů jednotlivých etap výchovně vzdělávacího procesu. Jde především o proces osvojování, upevňování a prověřování vědomostí, dovedností a návyků.

V etapě osvojování vědomostí, dovedností a návyků plní učební úloha významnou funkci svým poznávacím charakterem. Je elementem, který doplňuje předchozí výklad, nebo je přímým vstupem do nového obsahu učiva ve smyslu „otevření problémů“, transformuje prezentované obsahy do konkrétní podoby.

K upevňování a prohlubování získaných vědomostí učební úloha plně přispívá svou fixační — upevňující funkcí, která vyplývá z jejích aktivizujících a rozvíjejících vlastností. Učební úlohy, které navozují aktivní činnost žáka, napomáhají k aktivnímu a tím i trvalému zapamatování a prohloubení získaných vědomostí.

V etapě kontroly a prověřování osvojených vědomostí jsou učební úlohy v podstatě jediným prostředkem umožňujícím zjištění, do jaké míry se žáci přibližují k dosažení stanovených cílů. Provedení diagnózy je však důležité nejen pro potřeby hodnocení a klasifikace žáků, ale její výsledky poskytují i cenné údaje a podklady pro další řízení vyučovacího procesu.

Pro oblast učebních úloh jako nejdůležitějších prostředků realizace těchto požadavků tak vyplývá složitý úkol. V návaznosti na všechny změny vstupující do výchovně vzdělávacího procesu (modernizace obsahu, nové metody a účinné postupy, prostředky moderní didaktické techniky) v souladu s cíli výchovy a vzdělání vytvářet nové formy učebních úloh odrážejících aktuálnost potřeb jednotlivých etap vyučovacího procesu. Ve vztahu k žákovi rozvíjet nejen jeho oblast poznávací, ale celou jeho osobnost.

b) Druhá vztahová úroveň je vymezena vazbou učební úlohy k žákovi a jeho vnitřním charakteristikám. Jde o rovinu, kdy na základě podnětových situací učebních úloh dochází k subjektivizaci učiva, žák je subjektem vlastních učebních činností, které jsou zároveň výrazem jeho aktivity. V této souvislosti jsou učební úlohy jedním ze základních prostředků aktualizace činnosti žáka.

Proces, v kterém žák prostřednictvím učebních úloh plní nejen požadované cíle, ale rozvíjí své kognitivní možnosti a celou svou osobnost, je zcela v intencích marxistické filozofie a psychologie. Tato se vyznačuje zdůrazněním činnostní stránky procesu učení a pohledem na žáka jako na aktivní subjekt, který celou svou osobností přetváří obsahy společenskohistorické zkušenosti ve vnitřní obsahy jako předpoklady dalšího psychického a společenského rozvoje.

Významnost vztahu učební úlohy k činnosti žáka vyplývá především ze základních obecných východisek úlohy k činnosti žáka. V této vztahové úrovni se učební úloha

vyznačuje především svým úkolovým zaměřením souvisejícím s funkcí plánu činnosti, hodnotícími kritérii, zvýšenou aktivitou, vznikem vnitřních konfliktních vztahů (Linhart, J.: *Proces a struktura lidského učení*, Praha, Academia 1972). Podle J. Linharta se „úkol“ jeví jako typická forma a základní strukturální jednotka vědomého učení člověka. Toto vymezení plně koresponduje s Rubiňštejnovým zdůrazněním úkolového postoje jedince jako podstatného rysu učební činnosti. Na základě tohoto vymezení budeme pojímat „úkol“ jako zapojení, „vtažení“ člověka do vztahu ke skutečnosti na rozdíl od „úlohy“, která v sobě imanentně obsahuje složku úkolového zaměření, navíc je však specifikována a konstruována na základě výchovně vzdělávacích cílů a jejich dosažení (A. N. Leontjev, 1966).

<sup>4)</sup> Mašbic, E. I.: *Psichologičeskij analiz učebnoj zadači*. Sovetskaja pedagogika 1973, č. 2.

<sup>5)</sup> Rozpracováním uvedených funkcí na jednotlivé parametry učební úlohy se dále zabýval J. Mareš. Vyčlenil čtyři základní parametry (parametr stimulační, operační, formativní a regulativní) s cílem využít poznatků o jednotlivých parametrech v praxi. Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979.

<sup>6)</sup> Hniličková, J., Josifko, M., Tuček, A.: *Didaktické testy a jejich statistické zpracování*. Praha, SPN 1972.

<sup>7)</sup> Psychologické aspekty teorie programovaného učení jsou zevrubně rozebrány v monografii Tollingerová, D., Kněžů, V., Kulič, V.: *Programované učení*. Praha, SPN 1966.

<sup>8)</sup> Ve významu „chybné alternativy“ se také užívá výrazu „distractor“. Je odvozen z angl. „to distract“, což v překladu znamená odvrátit pozornost, odpoutat, zneklidnit, rozptýlit. Neznamená však pouze chybnou alternativu, jeho pravý význam odpovídá zcela behavioristickému pojetí, kde také vznikl. Behavioristé nepředpokládali při tvorbě alternativních souborů složitou poznávací činnost, ale pouhé přiřazení k danému stimulu — tj. k otázce nebo úloze, přesně ve smyslu S-R. Takto pojaté distraktory mají za úkol předloženým souborem alternativ rozptýlit pozornost a nesmyslnost chybných alternativ umožnit snadnou a téměř stoprocentní volbu správné odpovědi.

<sup>9)</sup> Ržeckij, N. N.: *Klassifikacija alternativnyh otvetov*. Programmirovannoje obučenije. Sbornik dokladov, Kijevskij universitet 1968; Šatánek, A.: *Obecná metodika programovaných examinač*. Praha, ÚDVL 1970; Čub, A. F.: *Iskač varianty vyboročnogo metoda*. Vestnik vysšej školy 1965; Kolpakov, M. F.: *K voprosu o vyboročnom metode otveta*. Sovetskaja pedagogika 1967.

<sup>10)</sup> Linhart, J.: *Proces a struktura lidského učení*. Praha, Academia 1972.

<sup>11)</sup> Asmajan, N. B.: *O prinjatii rešenij v situacii vybora*. Voprosy psihologii 1971, č. 1.

<sup>12)</sup> Gebos, A. I.: *Psichologija poznavatelnoj aktivnosti učačbčičbsja*. Izd-vo Kišinev 1975.

<sup>13)</sup> Iljina, T. A.: *Pedagogika*. Moskva 1969; Aleksandrov, G. N.: *Kogda primenim vyboročnyj princip?* Vestnik vysšej školy 1966, č. 3; Bespařko, V. P.: *Osobennosti umstvennoj dejatelnosti učačbčičbsja v situacii vybora*. Sovetskaja pedagogika 1966, č. 3; Tomas, K., Davis, D.: *Perspektivy programmirovannogo obučenija*. Z angl. originálu, Moskva 1966.

<sup>14)</sup> Landa, L. N.: *Algoritmy a učení*. Praha, SPN 1971; Kulič, V.: *Cbyba a učení*. Praha, SPN 1971; Bespařko, V. P.: *Programmirovannoje obučenije*. Moskva 1970; Talyzina, N. F.: *Teoretičeskije problemy programmirovannogo obučenija*. Moskva 1969.

<sup>15)</sup> Kulič, V.: *Cbyba a učení*. Praha, SPN 1971.

<sup>16)</sup> Iljina, T. A.: *Pedagogika*. Moskva 1969.

<sup>17)</sup> Shrnující přehled podmínek, kdy chybný výkon plní funkci účinného faktoru procesu učení, uvádí V. Kulič: In: *Cbyba a učení*. Praha, SPN 1971: 1. Detekce — odkrytí chyby; 2. Identifikace — určení jejího místa, typu, vzdálenosti od cíle; 3. Interpretace — udělení smyslu rozporu mezi tím, co je a co má být; 4. Korekce — oprava činnosti zaměřená k likvidaci poznaného rozporu.



<sup>18)</sup> Landa, L. N.: *Algoritmy a učení*. Praha, SPN 1971.

<sup>19)</sup> Na tuto skutečnost upozorňují nebo ji výzkumně potvrzují: Kalmyková, Z. I.: In: *Problemy diagnostiki umstvennogo rozvitija učaščichsja*. Moskva 1975; Kulič, V.: In: *Teorie efektivního řízení učebních činností*. In: Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha 1979; Kolek, L.: In: *O možnostech autoregulace v programech z matematiky řízených cobybou*. In: Zlatník, Č., Kolek, L., Vávra, St.: *Předpoklady využití vyučovacích automatů ve vysokoškolské matematice*. Závěrečná zpráva úkolu státního plánu. Praha, ČVUT, FSI, září 1975.

<sup>20)</sup> K důležitosti pocitu svobody a volnosti výběru v procesu odpovídání se vyjadřují de Charmes a Bridgeman. In: *Psychology and Educational Practice*. London 1971. Ve svém výzkumu sledovali, do jaké míry se mění chování, které následuje po svobodném vnitřním výběru, a jak je rozdílné od chování, kterému předchází výběr z omezeného repertoáru možností. Podle těchto autorů osoba, která považuje „svůj repertoár“ za volný a neomezený a potom shledává pravý opak, ztrácí určitou míru přizpůsobení k výběru jako selektivní činnosti a dostává se do opozice, která se projevuje např. výběrem nesmyslných variant apod.

<sup>21)</sup> Bespaľko, V. P.: *Osobnosti umstvennoj dejatel'nosti učaščichsja v situacii vybora*. Sovetskaja pedagogika 1966, č. 3.

<sup>22)</sup> Talyzina, N. F.: *Upravenije processom usvojenija znanij*. Izd-vo Moskva 1975.

Автор очерка исходит из положения, что отношение «учащийся – учебная задача с ответом по выбору» является одним из важнейших отношений процесса обучения. В частности, в связи с развитием современной дидактической техники, с разными методами педагогической и педагогическо-психологической диагностики, но также и в связи с развитием психологии деятельности, это отношение занимает важное место в процессе усваивания и при проверках знаний учащегося. Отношение «учащийся – учебная задача с ответом по выбору» играет важную роль при управлении процессом обучения и при установлении некоторых параметров педагогической и педагогическо-психологической диагностики. В связи с новым подходом, применяемым при решении некоторых

сторон процесса обучения, исследуемые проблемы понимаются как отражение сложности разных отношений, как воздействие внешних и внутренних определяющих факторов, и нацелены на раскрытие и размежевание факторов, входящих в ситуацию решения задач с ответом по выбору. В этом направлении подвержены анализу три проблемных круга, связанных с задачами с ответом по выбору.

Автор стремилась изложить их так, чтобы подчеркнуть изменчивость и специфичность функционирования задач с ответом по выбору, и нацелила свое внимание на такие виды содержания и сюжеты, которые способствуют активизации работы учащегося, тесно увязываются с объемом педагогическо-психологической диагностики, а также и с управлением процесса обучения.

Hana Krykorková

### Activating Possibilities of Multiple-Choice Assignments

In this study we proceed from the fact that the relationship „pupil — learning assignment with a multiple choice answer“ is one of the very important relationships in the teaching process. Especially in connection with the emergence of modern didactic technique, with various processes of pedagogical and pedagogico-psychological diagnostics, but also in connection with the development of activity psychology, this relationship takes up a significant place both in the process of learning and in testing pupils' knowledge. The relationship “pupil — learning assignment with a multiple choice answer” plays a significant role in controlling the learning process and in finding out some parameters of pedagogical and pedagogico-psychological diagnostics. In view of the new approaches used in handling some aspects of the

teaching process the questions under discussion are conceived as a reflection of the complexity of various relationships, the working of external and internal determinants, and are aimed at disclosing and defining the factors involved in the situation of solving multiple-choice assignments. In this respect an analysis is also made of three spheres of problems connected with multiple-choice assignments.

We have tried to present them in such a way as to draw attention to the variability and specificness of the functioning of multiple-choice assignments and have concentrated on those contents and subjects which facilitate the activation of pupils' work and are closely linked to the dimensions of pedagogical and pedagogico-psychological diagnostics, as well as to the control of the teaching process.