

Odborné články a statě

Vliv metakognitivních znalostí na kvalitu písemného projevu žáků základní školy

Jana Adámková

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na proces produkce textu žáky základní školy, zejména pak na jeho metakognitivní rovinu. Autorka upozorňuje na přímou souvislost mezi tzv. metakognitivní znalostí a kvalitou textů, které žáci v průběhu školního vzdělávání produkují. Předložená studie prezentuje možnosti diagnostiky v oblasti metakognitivních znalostí. Ta sehrává důležitou roli při rozvíjení textové kompetence žáků, přímý vliv má ale rovněž na hodnocení písemného projevu žáků základní školy.

Klíčová slova: písemný projev, žák základní školy, produktivní textová kompetence, metakognitivní znalost.

Influence of metacognitive knowledge on writing quality of pupils attending elementary schools

Abstract

This paper is focused on the process of text production by pupils attending elementary schools, particularly on its metacognitive level. The author points out a direct connection between a so-called metacognitive knowledge and quality of texts that pupils produce during the school years. The study presents possibilities for diagnostics within

the area of metacognitive knowledge that plays an important role in the development of text competence of pupils as well as on evaluation of written essays of pupils attending elementary schools.

Keywords: writing, a pupil of elementary school, productive text competence, metacognitive knowledge.

Úvod

Produktivní textová kompetence tvoří nedílnou součást širěji pojaté kompetence komunikativní (RVP ZV, 2017). Sestává ze dvou specifických komunikačních dovedností, které se odlišují rázem výsledného komunikátu – jedná se o produkci psaného a mluveného sdělení. Jedním z cílů základního vzdělávání je vést žáky ke schopnosti produkovat koherentní texty. Proces psaní je ovlivňován značným množstvím faktorů (kognitivní, metakognitivní, motivační aj.), stejné faktory působí také na kvalitu finálního textu. Vzhledem k této skutečnosti je třeba na rozvíjení dovednosti psaní pohlížet souhrnně, upřednostnit individuální diagnostiku a komplexní hodnocení. Dříve realizované výzkumné sondy (Kusá, 2016) naznačily možnost přímého vlivu metakognice na kvalitu textů. Vyvstala proto potřeba dalších zkoumání zaměřených na diagnostiku a kontinuální monitorování metakognitivních funkcí žáků, a to ve vztahu ke konkrétní učební úloze. Naším cílem je seznámit s takovými postupy, které umožní odhalit vstupní determinanty procesu psaní v rovině metakognice, jež se podílejí na úspěšnosti/neúspěšnosti žáka v oblasti psaného projevu. Implementace uvedených postupů do pedagogické praxe je cestou k výrazně cílenější didaktické intervenci u žáků, kteří se při psaní potýkají s problémy.

1 Metakognitivní znalosti a proces psaní

Psaní textu lze řadit k náročným učebním úlohám problémového charakteru. Náročnost spočívá zejména v komplexnosti dané učební úlohy. Výstavba psaného textu je procesem sestávajícím z několika fází (prewriting, writing, postwriting), zároveň je potřebné aplikovat dříve získané znalosti a dovednosti a uplatňovat principy strategického myšlení. Při strategickém myšlení jsou žáci aktivními aktéry vlastního učení, promýšlejí alternativní řešení a potenciální překážky, zvažují riziko, strukturují dílčí kroky podle určité časové dimenze a soustředěně pracují s cílem dosáhnout co nejlepších výsledků. Předpokládáme, že žáci, kteří produkují kvalitní texty, vykazují značnou úroveň jak v oblasti kognitivní, tak v rovině afektivní (osobní vztah k učení) a metakognitivní, spočívající v řízení sebe sama v procesu učení (srov. Hrbáčková, 2011). Kromě vlastní autoregulace

hrají význačnou roli metakognitivní znalosti a dovednosti. Metakognitivní znalosti jsou jedincovy znalosti o silných a slabých stránkách vlastní kognice (Říčan, 2016). Tradičně bývají k metakognitivním znalostem řazeny znalosti o sobě, o úkolu a o strategiích potřebných k jeho vyřešení a následně také jejich kontrolovaná aplikace – tzv. metastrategická znalost (Říčan, 2016; srov. Flavell, 1979).

Významným faktorem, který ovlivňuje proces psaní je tzv. vnímaná vlastní účinnost¹, jež je součástí metakognitivní znalosti (Otani, Widner, 2005). Osobní zdatnost je určitou sebeprojekcí ve vztahu k učební úloze (roli hraje právě také úroveň znalostí o učební úloze – její hodnota a znalost strategií řešení), tedy přesvědčení o vlastních schopnostech (srov. Harris, 2009). S odkazem na mnohé výzkumy lze předpokládat přímou souvislost mezi vnímanou osobní zdatností a průběhem a výsledky učení – pokud žák sám sebe vnímá jako schopného, odrazí se tato skutečnost pozitivně v jeho motivaci (srov. Čermák, Urbánek, 2006) a ve výběru strategie řešení dané učební úlohy (Bandura, 1994). Čermák a Urbánek (2006) popisují dva extrémní póly osobní zdatnosti – self-efficacy pocítované jako slabé a self-efficacy pocítované jako silné. Žáci, kteří odpovídají prvnímu extrémnímu pólu, často vzdávají řešení obtížných úkolů, mají nízké aspirace a při dosahování cílů se potýkají s obtížemi. Naopak žáci, kteří pocítují self-efficacy jako silné, i k obtížným úkolům přistupují aktivně, beze strachu, vyskytnou-li se obtíže nebo překážky, jejich úsilí zesiluje. Předpokládáme, že žáci vykazující vyšší úroveň osobní zdatnosti (žáci, kteří jsou orientovaní na zvládnutí učební úlohy a sami sebe vnímají jako faktor, který ovlivní průběh činnosti a dosažení/nedosažení cíle) budou vykazovat vyšší výkonnost a efektivitu v celém procesu psaní. Je-li takový žák vystaven náročné učební úloze, vnímá ji jako výzvu, při komplikacích se nezdává, nepropadá bezmoci, ale v souladu se strategickým myšlením cíleně hledá alternativní řešení (Fisher, 2011). Mnozí odborníci tento vztah předpokládají (Bandura, 1994; Pajares, 2003, 2010; Pajares, Valiante, 2012; Schunk, 2010 aj.) – tzn. žáci, kteří sami sebe nevnímají jako autory dobrých textů, se do psaní nezapojují rádi či přistupují k psaní jinak než žáci s vyšší úrovní osobní zdatnosti (nedokáží vhodně plánovat strategii řešení, špatně se koncentrují, při komplikacích jsou úzkostní, bezmocní a mnohdy činnost vzdávají, nedokáží efektivně pracovat s časem, vyhýbají se náročným úkolům – např. určitým tématům či slohovým útvarům apod.). Často pak odevzdávají příliš stručné nebo neúplné texty. Oproti tomu texty žáků s vyšší úrovní osobní zdatnosti jsou obsáhlejší a kvalitnější.

Předpokládáme, že monitorování osobní zdatnosti jednotlivých žáků přinese cennou informaci o jejich vztahu k sobě samému, k učební úloze a o předpokládaném přístupu žáka k celému procesu psaní. Znalost sebe samého je jedním z hlavních předpokladů vnitřní motivace a efektivní autoregulace učební činnosti.

¹ Pojem self-efficacy bývá překládán do češtiny jako vnímaná vlastní účinnost, vnímaná osobní zdatnost, sebeuplatnění či obecná vlastní efektivita.

2 Možnosti monitorování metakognitivní znalosti

Aby bylo možné rozvíjet textovou kompetenci, myšlení žáka a jeho metakognici a schopnost autoregulace vhodnou a cílenou didaktickou intervencí, je třeba v první fázi identifikovat klíčové faktory ovlivňující proces psaní u jednotlivých žáků, zachytit a detailně popsat možný vztah mezi sledovanými jevy a odhalit případné deficitní oblasti.

Předpokladem úspěšné didaktické intervence je důkladná diagnostika jednotlivých žáků, tzn. jejich monitorování, a to nejen během vlastního procesu učení (tzn. osvojování psaní ucelených textů), ale také před samotnou tvůrčí činností. Vyučující (příp. výzkumný pracovník) tím získá cenné vstupní informace o jednotlivých žácích, které zhodnotí při analýze a hodnocení jejich textů. Takový přístup umožní přesněji identifikovat faktory, jež mají u daných žáků přímý vliv na kvalitu jejich textů.

Diagnostika metakognitivní znalosti zahrnuje monitorování vlivu úrovně osobní zdatnosti na průběh celého procesu psaní a jeho výsledek (tedy na kvalitu finálního textu). Za tímto účelem lze využít General self-efficacy scale (GSE), která je určena k posouzení: 1. míry optimistického sebepojetí žáků; 2. míry jejich přesvědčení o vlastní zodpovědnosti ve vztahu k učebním úlohám; 3. vnímané schopnosti zvládat problémy.

Žáci vyplní následující desetistupňovou škálu:

General self-efficacy scale (GSE)	Skóre
1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.	
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.	
3. Pro mě je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.	
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.	
5. Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.	
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro každý problém.	
7. Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládnout těžkosti.	
8. Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.	

Žáci přiřazují k jednotlivým položkám skóre od 1 do 4 (1 představuje naprostý nesouhlas, 4 naprostý souhlas). Celkové skóre je vypočítáno zjištěním součtu všech položek. U GSE se celkové skóre pohybuje v rozmezí 10 až 40, přičemž vyšší skóre naznačuje vyšší míru osobní zdatnosti (Schwarzer, R., Jerusalem, M., 1995).

Aby bylo možné identifikovat osobní zdatnost žáků ve vztahu k psaní textu, vytvořili jsme modifikovanou verzi GSE škály. Ta je více konkrétní – vztahuje se přímo k problé-

mové úloze psaní textu (tzn. spojuje dva konstrukty metakognitivní znalosti – vztah k sobě samému a učební úloze). Srovnání výsledků v obou škálách nám umožní stanovit míru osobní zdatnosti v souvislosti s konkrétní problémovou úlohou. Je třeba totiž předpokládat, že mohou existovat takoví žáci, kteří vykazují obecně vyšší míru osobní zdatnosti, ta se ale snižuje při konkretizaci učební úlohy (tzn. žáci se pouze nepovažují za dobré autory textů, v jiných učebních situacích si věří) – a naopak (obecně si žáci příliš nevěří, ale psaní považují za svoji doménu). Srovnání skóre 1 a 2 umožní odhalit takové případy. Modifikovaná škála obsahuje následující formulace:

Tab. 1

Modifikovaná verze General self-efficacy scale

Modifikovaná verze General self-efficacy scale	Skóre
1. Když se při psaní textu opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládnout i náročnou slohovou práci.	
2. Když mi psaní něco zkomplikuje, dokážu najít způsob, jak překážku překonat a psát dál.	
3. Je pro mě snadné napsat kvalitní text.	
4. Díky svým zkušenostem, možnostem a znalostem vím, jak napsat dobrý text.	
5. Věřím si. Víím, že efektivně zvládnou vyřešit každou neočekávanou situaci nebo komplikaci, která mě při psaní textu potká.	
6. Vynaložím-li potřebné úsilí, poradím si s téměř každým psaním textu.	
7. Když se při psaní dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.	
8. Když při psaní textu stojím před určitým problémem, napadá mě hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	
9. Když se dostanu do tíživé situace (nevím, jak při psaní pokračovat, musím část textu změnit apod.), podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	
10. Bez ohledu na to, co mě během psaní potká, jsem obvykle schopen se s tím vypořádat.	

Aby vyučující dokázal rozpoznat příčiny případného neúspěchu žáků během procesu psaní, je nutné před samotnou produkcí textu monitorovat znalosti o strategiích potřebných k zvládnutí učební úlohy, které jsou rovněž součástí metakognitivní znalosti. Za tímto účelem mohou žáci před začátkem psaní textu vypracovávat check-list (chart), pomocí kterého si sami naplánují všechny kroky, jež je povedou k cíli (tzn. k napsání textu na určité téma). Při zpracování check-listů postupují žáci libovolným způsobem (text v bodech, nákresy, obrázky apod.). S check-listem mohou zároveň pracovat v průběhu psaní a po jeho ukončení – ke každé položce check-listu připojí svůj komentář, který může obsahovat informaci o průběhu plnění položky, o komplikacích, které během činnosti nastaly, a jejich řešení. Získaná data umožní vyučujícímu sledovat, jak žáci vnímají danou učební úlohu, zda registrují všechny položky vědomostní domény (tzn. učební úlohy – v daném případě všechny tři etapy psaní textu /prewriting, writing, postwriting/ a veškeré dílčí kroky, které zahrnují – viz modely textové výstavby, blíže

Kusá, 2016), či vykazují v těchto směrech určité deficity, které se následně projeví/neprojeví v jejich textech.

Implementace uvedených diagnostických metod jednak poskytuje učitelům cenné informace, které mu umožní vidět proces psaní žáků v jeho komplexnosti, jednak tyto činnosti zároveň vedou samotné žáky k efektivnější práci. Myšlení žáků se záměrně zpomaluje. Lze předpokládat zvýšenou motivaci i zájem o úlohu samotnou, zpřesňuje a upevňuje se algoritmus řešení, žáci sledují tok svých myšlenek, stávají se tedy více metakognitivními (srov. Cibáková, 2015).

Závěr

Předložená studie seznamuje s možnostmi diagnostiky žáků základní školy během rozvíjení produktivní textové kompetence. V současné době je mnohdy veškerá pozornost orientována pouze na výsledný text, etapy, které jeho vzniku předcházejí, a faktory, jež se na kvalitě textu podílejí, jsou často vnímány jako méně významné a obvykle nebývají předmětem hodnocení. Naším cílem bylo upozornit na potřebu monitorování metakognice žáků, a to právě ve vztahu k procesu psaní textu. Zaměřujeme se zejména na metakognitivní znalost – tedy znalost o sobě ve vztahu k dané učební úloze a znalost strategií potřebných k jejímu zvládnutí. S metakognitivní znalostí přímo souvisí úroveň osobní zdatnosti. Prezentované postupy (GSE, modifikovaná GSE, check-listy) umožňují vyučujícímu nahlédnout do procesu psaní u jednotlivých žáků, a to včetně sledování faktorů nonkognitivních, psychologických. Cílem předloženého textu je upozornit na spojitost mezi úrovní metakognice a úspěšností žáků v oblasti psaní textů. Zároveň poukazujeme na potřebu inovativního přístupu k hodnocení žáků – učitel využívající uvedené experimentální metody dokáže snáze odhalit příčiny neúspěchu u svých žáků a reagovat vhodnou pedagogickou intervencí. Uplatňuje tak principy dynamického hodnocení – tedy takového, jehož součástí je diagnostika a učební fáze, během níž jsou monitorovány kognitivní funkce žáků, jejich myšlení a strategie, které při řešení učební úlohy využívají.

Tento příspěvek vznikl za podpory Grantového fondu děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a to v rámci realizace projektu Autoregulace učení při produkci textu žáky druhého stupně základních škol.

Literatura

- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In Ramachaudran, V. S. (ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Cibáková, D. (2015). *Možnosti a realizace rozvíjení porozumění vecným textům u žáků primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čermák, I. & Urbánek, T. (2006). *Self-efficacy dětí ve školní činnosti*. Dostupné na: https://self-efficacy.webnode.cz/_files/200000024-eaaf8eba9e/SE%20%C5%A1koln%C3%AD%20%C4%8Dinnosti.pdf.
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34.
- Harris, K. R. et al. (2009). Metacognition and Children's Writing. In Hacker, J. D. et al. *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Taylor & Francis.
- Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kusá, J. (2016). *Psychodidaktické aspekty procesu produkce textu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MŠMT ČR, (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- Otani, H. & Widner, R. L. (2005). Metacognition: New Issues and Approaches Guest Editors' Introduction. *The Journal of General Psychology*, 132(4).
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19.
- Pajares, F., Valiante, G. (2012). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6).
- Říčan, J. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretický a výzkumný konstrukt a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín.
- Schunk, D. H. (2010). *Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goals setting, and self-evaluation*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308219>.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In Johnston, M., Wright, S. C., & Weinman, J. (1995). *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio*. Windsor: NFER-NELSON.

Kontakt

Mgr. Jana Adámková, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: jana.adamkova@upol.cz

Mgr. Jana Adámková, Ph.D., je odbornou asistentkou na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své výzkumné a pedagogické činnosti se zabývá současným českým jazykem, zejména syntaxí a textovou syntaxí, a to s přesahem do oblasti didaktické. Dále se zaměřuje na komunikační dovednosti, problematiku rozvoje mluveného a psaného projevu u žáků druhého stupně základních škol a na práci s textem umělecké i neumělecké povahy.