

VNÍMÁNÍ ŽÁKŮ UČITELEM V SOUVISLOSTI S JEJICH METAKOGNITIVNÍM ROZVOJEM

TEACHER'S PERCEPTION OF PUPILS IN CONNECTION WITH THEIR METACOGNITIVE DEVELOPMENT

Helena Vomáčková¹, Barbora Lanková²

¹ Katedra speciální a sociální pedagogiky, pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

² Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, pedagogická fakulta,
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Příspěvek na vzorku 363 žáků běžných základních škol zkoumá odlišnosti jejich kognitivního rozvoje v souvislosti s jejich vnímáním učitelů. Ti své žáky vnímali buď jako tzv. problémové nebo neproblemové. Šetření ověřovalo, zda rozřazení žáků učiteli do těchto skupin souvisí s vykázanou úrovní jejich metakognitivních znalostí. Lze předpokládat, že přístup učitelů k různým skupinám žáků se promítá do postojů žáků k učení, do jejich poznávacích strategií, do školní motivace či do projevů chování. Předložená analýza se v tomto kontextu zaměřila na rozdíly mezi deklarativními, procedurálními a kontextuálními znalostmi sledovaných skupin žáků ve školním roce 2023/2024.

Klíčová slova: metakognice, deklarativní znalosti, procedurální znalosti, kontextuální znalosti, přístup učitelů

Abstract

The study examines differences in the cognitive development of a sample of 363 regular elementary school pupils in relation to their perception by teachers. They perceived their pupils as either “problematic” or “non-problematic”. The investigation verified whether teachers’ classification of students into these groups was related to the reported level of their metacognitive knowledge. It can be assumed that teachers’ approach to different groups of students is reflected in students’ attitudes towards learning, their cognitive strategies, school motivation and behavioral manifestations. In this context, the presented analysis focused on the differences between the declarative, procedural and contextual knowledge of the monitored samples of pupils in the 2023/2024 school year.

Keywords: *metacognition, declarative knowledge, procedural knowledge, contextual knowledge, teachers' approach*

1 ÚVOD

Důraz na obsah učení, tj. „co“ má žák znát, je žádoucí povýšit na metakognitivní dovednost podporující rozhodnutí „jak“ se učit s ohledem na vlastní slabé a silné stránky při pochopení smyslu a kontextu zadaného úkolu a „kdy, kde a proč“ použít tu kterou metodu, techniku či strategii. Postavení učitele je v tomto smyslu nezastupitelné: má žáka učit poznávat nejenom svět kolem něho, ale především poznat sebe sama a naučit ho překonávat bariéry, které mu proces učení blokují (Helus, 2015). Vnímání učitelů, jejich postoje a očekávání vůči žákům při tom hrají nemalou roli.

2 TEORIE

Problematika metakognice má komplexní charakter zahrnující minimálně dvě složky: znalosti a přesvědčení o vlastních kognitivních fenoménech a schopnost řízení a kontroly vlastních kognitivních úkonů. Teoretický rámec příspěvku vychází ze základního vymezení Veenmana a kol. (2006), který obě složky strukturuje do triády, znalosti na

- deklarativní (o věcné podstatě úkolů, problémů a o vlastních dovednostech a schopnostech),
- procedurální (o postupech řešení, variantách metod a přístupů),
- kontextuální (o podmínkách, předpokladech a okolnostech pro efektivní použití strategie učení),

řízení na

- plánování (předvídaný sled kroků k dosažení cílů),
- monitorování (v průběhu činnosti sebetestování, sebedotazování, sebeinstrukce),
- evaluaci (po ukončení aktivity zhodnocení, revize, kontrola). Předložený příspěvek byl výzkumně zaměřen na metakognitivní znalosti.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem šetření bylo ověřit, zda sledované úrovně metakognitivních znalostí (závisle proměnná) souvisí s vnímáním žáků učitelů jako tzv. problémovými či neproblemovými (nezávisle proměnná). K šetření byl využit standardizovaný dotazník Inventář metakognitivního uvědomění žáků (Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002). Obsahoval 18 položek a struktura odpovědí byla vymezena pětistupňovou škálou vyjádření „nikdy-málokdy-někdy-často-vždy“ s bodovým ohodnocením od 1 do 5 (kognitivně nejžádanější úroveň). Byla ověřena normalita dat, pro srovnání dvou nezávislých skupin žáků byl využit Mann-Whitney U test. Byly verifikovány hypotézy:

- H1: Deklarativní znalosti problémových žáků jsou nižší než u neproblemových žáků,
- H2: Procedurální znalosti problémových žáků jsou nižší než u neproblemových žáků,
- H3: Kontextuální znalosti problémových žáků jsou nižší než u neproblemových žáků.

4 VÝSLEDKY

V rámci popisné statistiky byly vykázány difference u četností odpovědí na pětistupňové škále: u skupiny neproblemových žáků zpravidla převažovaly odpovědi „vždy“ a „často“, u skupiny žáků problémových dominovaly odpovědi „málokdy“ a „nikdy“. Při verifikaci hypotéz byly na daném vzorku respondentů ve všech sledovaných oblastech prokázány mezi oběma skupinami žáků statisticky významné rozdíly a byly zamítnuty všechny H_0 o shodných mediánech na dané hladině významnosti. U deklarativních a procedurálních znalostí k tomu došlo na 1% hladině významnosti (***), u kontextuálních znalostí byl statisticky významný rozdíl verifikován na 5% hladině významnosti (**) – viz tabulka 1 níže:

Tabulka 1: Celkové odlišnosti u skupiny problémových (N1) a neproblemových (N2) žáků dle hodnoty p-level

Znalosti	U	Z	p-level	N1	N2	Eta2	Cohenovo d
Deklarativní	10351,50	-4,20	<0,001***	248,00	115,00	0,049	0,452
Procedurální	10924,50	-3,59	<0,001***	248,00	115,00	0,035	0,383
Kontextuální	12075,00	-2,35	0,019**	248,00	115,00	0,015	0,248

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Učitelské pojetí žáků jako problémových a neproblémových vychází z výkonového přístupu, který nepodporuje rozvoj metakognice všech žáků v povinném vzdělávání (Čapek, 2015). Problémoví žáci rezignují předčasně na dosažení lepších výsledků, ačkoli k tomu mají dispozice. Tlak na výkon při velkém rozsahu učení nerozvíjí myšlenkové procesy ani ve vztahu k učivu (Tollingerová, 1976/1977), ani v kontextech vlastního procesu poznávání (Neuenhaus, Artelt, Lingel, & Schneider, 2011). Zjištěné rozdíly v metakognitivních znalostech mezi oběma skupinami námi sledovaných žáků potvrzují, že obdobně disponovaní žáci pracují v tomto ohledu na zcela odlišné úrovni. Přitom se jedná o klíčové období, kdy rozvoj metakognitivních znalostí může být velmi dynamický (Schneider, 2010). Woessmann (2009) doporučuje poskytovat problémovým žákům větší podporu a nesnižovat nároky na ně.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl díky finanční podpoře projektu UJEP-SGS-2023-43-008-2.

6 LITERATURA

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada Publishing.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific? *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163–178.
<https://doi.org/10.1007/s10212-010-0040-7>.
- Schneider, W. (2010). Metacognition and memory development in childhood and adolescence. In: Waters, H. S., & Schneider, W. (eds.) *Metacognition, strategy use, and instruction* (54–81). New York, NY, US: Guilford Press.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-03129-8_14.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>

- Tollingerová, D. (1976/1977). K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh. *Socialistická škola*, 4, 156–160.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Affenbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: a review. *Journal for Institutional Comparisons*, 7(1), 26–34. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>.