

MASARYKOVA UNIVERZITA
Filosofická fakulta
Ústav pedagogických věd

Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic

ROZBOR PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU
(Seminární práce)

Předmět: Metody výzkumu v pedagogice
Vypracovala: Šrámková Danuše, 64680

Pro svoji seminární práci jsem si vybrala pedagogická výzkum s názvem **Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic** zveřejněný v časopise Pedagogika roč. 53, 2003. Jeho autoři Krykorková Hana a Chvál Martin (2003, s. 26) vycházejí „z předpokladu, že osobnost jedince, jeho vlastnosti, potenciál, motivy, zájmy, vlastnosti procesů jsou proměnnými, které vstupují do úkolových situací jako determinanty činností a které významně, podle síly svého působení, pozitivně nebo naopak negativně mohou ovlivňovat samotný proces i jeho výsledek.“ Oba výzkumníci se přitom zabývali motivací ve vztahu k učební činnosti při nácviku metakognitivních strategií.

Prezentovaný výzkum je rozdělen do tří částí na které navazuje diskuse a závěr. První část je teoretická a zabývá se výzkumem metakognice jako komplexního jevu. Autoři v ní vysvětlují, z jakého pojetí metakognice vycházejí. Představuje pro ně „určitou formu poznání“ obsahující dvě základní složky:

- složku *dispoziční (metakognitivní potenciál tvořený mentálními reprezentacemi vyššího řádu)*
- složku *procesuální (vstupní procesy utváření metakognice reprezentují procesy monitorování kognitivních činností a výstupní procesy představující metakognitivní kontrolu, plánování a řízení při řešení úloh, problémů a poznávacích situací, Krykorková, Chvál, 2001, s. 188)*

Mezi faktory ovlivňující metakognitivní dispozice patří osobnostní připravenost, postupně rozvíjená dispozice související s přijetím poznávacího úkolu, ochotou je řešit, s odolností žáka vůči neúspěchu. Přitom záleží na vnějších okolnostech – učitel, strukturaci učiva, na schopnosti učitele ideu metakognitivního nácviku uplatňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Analýza rozvoje metakognitivního potenciálu přivedla oba autory do

- 1.) oblasti vnitřních (osobnostních a poznávacích) předpokladů dítěte,
- 2.) oblasti vnějších podmínek a okolností (do oblastí výukových možností školy reprezentovaných především osobností učitele, koncepcí učiva a metod jejich předávání).

Přičemž jedním z klíčových hledisek jejich výzkumného uvažování byla skutečnost, že se tyto dvě oblasti mohou vzájemně podporovat nebo naopak blokovat.

V první výzkumné analýze označili autoři tento stupeň připravenosti a kognitivní motivovanosti jako faktor kognitivního zájmu, v negativním rozměru vystupující jako kognitivní nezájem. Za základní charakteristiky kognitivního zájmu považují skutečnost:

- a) že vzniká na základě určité historie a zkušenosti žáka s učením
- b) že se utváří v širších společenských podmínkách
- c) že jeho význam ve smyslu ohrožení osobnostního rozvoje vystupuje do popředí zejména v jeho negativním rozměru.

Jako vstupní proměnnou označily autoři připravenost a určitou motivační naladěnost v oblasti učení a poznání. Výzkumníci přitom zdůrazňují, že ke konstituování žáka jako subjektu svého rozvoje nedojde, budou-li žáci kupř. disponovat chudě rozvinutými motivy, nízkou úrovní vyšších potřeb a zájmů, omezenou kulturní představivostí, omezeným verbálním kódem, ale také budou-li žáci trpět úzkostí z chyby, pochybovat o svých možnostech, budou-li navyklí na neúspěch apod. Program týkající se rozvoje různých učebních činností tedy nebude funkční, pokud nebudou aktualizovány ty vstupní proměnné, které s efektem těchto činností přímo souvisejí.

Druhá část se zabývá charakteristikou výzkumu, který je součástí výzkumného projektu „Teoretické pojetí metakognice a možnosti aplikace metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka“ uveřejněný v Pedagogice č. 2, 2001. Výzkum sledoval výkony žáků v pracovních sešitech, školní prospěch, inteligenci, vybrané osobnostní charakteristiky a výsledky vlastního dotazníku. Probíhal na podzim roku 1998 ve třech základních školách, v přirozených podmínkách, zpravidla 2. nebo 3. vyučovací hodinu. Realizace výzkumu probíhala bez přítomnosti vyučujících, žáci na něj byli předem upozorněni. Vzorek tříd a jejich žáků byl vybrán jako záměrný. Přičemž záměrnost výběru vzorku byla orientována na 6. třídy neselektovaného typu pražských ZŠ a byla ovlivněna zejména možnostmi výzkumníků, jejich zkušenostmi a ochotou vybraných škol spolupracovat. Celkem bylo vybráno 107 žáků, což vzhledem k výběru nelze považovat za reprezentativní výběr.

Jako výzkumné nástroje autoři použili: Váňův inteligenční test VIT, Eysenckův osobnostní dotazník JEPI, dotazník vlastní konstrukce, 5 pracovních sešitů vlastní konstrukce a známky na vysvědčení v závěru předcházejícího školního roku.

Pracovních sešitů bylo celkem pět a obsahovaly:

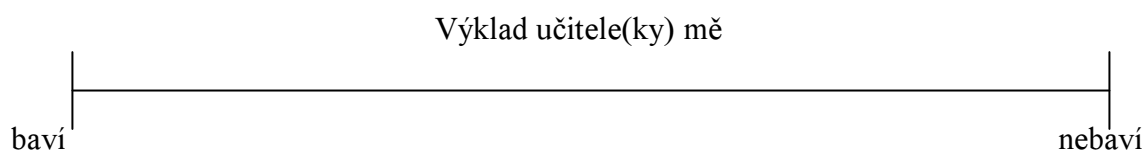
- úkoly na srovnávání, rozlišování, hledání podobností a rozdílů,

- úkoly zjišťující asociace s prezentovanými slovy, kontextuální rámce, nalézání podobností a rozdílů,
- úkoly vedoucí k porozumění významu znaků v matematice a nácviku jejich smysluplného užívání,
- úkoly zaměřené na systematické vyhledávání
- úkoly rozvíjející schopnosti využívání strategií při čtení s porozuměním

Práce s jedním sešitem trvala vždy jednu vyučovací hodinu. Přičemž již předvýzkum ukázal, že zájem o práci se sešity nebyl takový, jak výzkumníci předpokládali. Jedním z cílů výzkumu a hlavním cílem studie byla analýza nezájmu práce se sešity a hledání některých jeho možných příčin. K tomu autorům posloužil dotazník vlastní konstrukce, jež obsahoval položky dotazující se na zájem o práci se sešity a o další činnosti související více či méně se školou, Vánův inteligenční test, Eysenckův osobnostní dotazník a analýza školního prospěchu. Snahou výzkumníků bylo rovněž identifikovat možné faktory zájmu, které by mohly vstupovat jako nezávisle proměnné do zájmového naladění pracovat s pracovními sešity a ověřit jejich význam.

Součástí dotazníků bylo 15 položek mapujících žákův zájem o činnosti vztahující se jak ke školní výuce, tak k vybraným mimoškolním aktivitám. Tyto položky byly umístěny na začátku dotazníků a měly formu spojitě škály od *baví* po *nebaví*. Žáci měli za úkol udělat na úsečce čárku do místa, které nejvíce odpovídá jejich stavu.

Příklad:



Výběr položek byl určen na základě úsudku a konzultací autorů výzkumu. Snahou bylo vybrat nejčetnější a nejtypičtější školní a mimoškolní činnosti a hlavní vyučovací předměty. Odpovědi žáků byly statisticky zpracovány samostatně z jednotlivých položek a souhrnně faktorovou a clusterovou analýzou, kterým předcházelo nalezení korelační matice mezi položkami. Cílem faktorové analýzy bylo nalezení statisticky podložených a interpretačně uchopitelných charakteristik, podléhajících menší náhodnosti odpovědí než u izolovaných položek. Předpokládána byla rovněž

diferenciace faktorů do směru vázaných ke školnímu vyučování a faktorů na nich nezávislých. Struktura faktorového modelu byla hledána dvěma postupy a vyústila do těchto závěrů:

- 1.) V prvním postupu byla faktorová analýza aplikována kompletně u všech 15 položek. Výsledkem byly 3 nezávislé faktory. F1 - faktor zájmového naladění k českému jazyku, F2 - faktor zájmového naladění k matematice a F3 - faktor mimovýukového zájmového naladění.
- 2.) Druhý postup analyzoval všech 15 položek na základě clusterové analýzy a pomocí euklidovské míry byly nalezeny dva významné shluky. S přihlédnutím ke kvalitativnímu rozboru korelační matice byly vypuštěny pro další aplikaci faktorové analýzy některé položky a tak byly nalezeny 2 nezávislé faktory C1 – faktor výukového zájmového naladění a C2 – faktor mimovýukového zájmového naladění.
- 3.) Další závěr vyplývá z porovnání obou faktorových modelů. Z matic faktorových zátěží výzkumníci identifikovali blízkost faktorů F3 a C2 a považují je za interpretačně totožné. První model diferencuje vztah ke škole do dvou faktorů, kde v jednom (F1) dominuje neoblíbenost českého jazyka a ve druhém (F2) neoblíbenost matematiky. Druhý model „vměstnal“ vztah ke škole do jednoho faktoru C1, ve kterém dominuje neoblíbenost ústní i písemné formy zkoušení. Na základě faktorových modelů byly každému žákovi přiřazeny hodnoty naladění ve směrech reprezentovaných nalezenými faktory. Distribuce rozdělení žáků ve směrech jednotlivých faktorů je blízká normálnímu rozdělení, a je tedy možné tyto nové žákovy charakteristiky brát jako základní pro další statistická výzkumná zpracování.
- 4.) Druhý faktorový model posloužil výzkumníkům pro vytvoření dvoudimenzionální typologie žáků. Žáci byli rozděleni do čtyř typů podle následujícího schématu:
 - **typ mimoškolní-** žáci s výrazným zájmem o činnosti vymykající se tradiční výuce (kolektivní hra při tělocviku, TV, povídání si s kamarády, kino, sport) a odmítající běžné školní situace (ústní a písemné zkoušení, výklad, český jazyk, matematika)
 - **typ školní** – žáci neodmítají tradiční školní aktivity (ústní zkoušení, český jazyk) s malým zájmem o činnosti mimoškolní
 - **typ motivačně otevřený** – žáci, kteří vyjádřili svůj zájem jak o aktivity školní, tak mimoškolní

- **typ motivačně uzavřený** – žáci bez zájmu o aktivity školní a s malým zájmem o aktivity mimoškolní

Dotazník, který žáci vyplnili po programu s pracovními sešity, obsahoval otázky zjišťující jejich zájem o práci se sešity. Pomocí korelační analýzy byla hledána souvislost mezi zájmem o práci se sešity a indentifikovanými faktory zájmu a nezájmu.

5.) Výzkumníci se také zabývali vztahy mezi zájmem o práci se sešity a prospěchem, inteligencí a osobnostními charakteristikami. Přičemž došli k závěru, že někteří žáci mají sklon odpovídat tak, jak se od nich očekává.

Na závěr autoři rozvíjí diskusi, ve které konstatují, že v oblasti vztahu k učení a poznání existují určité motivační preference, u kterých lze přepokládat nejen to, že ovlivňují kvalitu učení, ale mohou se stát buď významnou determinantou dalšího rozvoje osobnosti žáka, nebo naopak mohou další rozvoj potlačovat. V tomto smyslu byl nalezen faktor, který můžeme označit jako faktor kognitivního zájmu – nezájmu. Jde o faktor, který má bipolární charakter se spojitým normálním rozdělením mezi oběma póly a v textu je označován pouze jako faktor výukového zájmového naladění. Autoři také poznamenávají, že zjištěný nezájem o pracovní sešity může pramenit z celkového nezájmu o školu a že právě potlačení kognitivního zájmu žáka může být příčinnou vzniku nežádoucího jevu, jakým je kognitivní nezájem u dětí.

Když jsem se zamýšlela nad otázkou jakým způsobem bych tento výzkum provedla já, došla jsem k závěru, že nevím, neboť jde o výzkum spíše psychologický. Nedokáži tedy posoudit do jaké míry lze použít pro toto zjišťování jiných metod než různých dotazníků. Domnívám se, že pro tento typ výzkumu bychom jiné metody sběru dat (kvalitativní rozhovor, pozorování) použít nemohli.

Použitá literatura:

KRYKORKOVÁ, H. – CHVÁL, M. *Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání*. Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 2, s. 185-196.

KRYKORKOVÁ, H. – CHVÁL, M. *Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic*. Pedagogika, 2003, roč. 53, č. 1, s. 26-44.