

[nová] Čeština
doma
& ve světě

2 2015

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

2/2015

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Evgenia Ulyankina, Bc. Zorica Stojanovičová

Adresa redakce:

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

Obsah

Úvodní slovo	8
Stanislav Štěpáník <i>Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka</i>	11
Eva Hájková <i>Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu</i>	23
Gabriela Babušová <i>Prekoncept a koncept věty</i>	30
Ladislav Janovec <i>Identifikace komunikačních funkcí výpovědi na prvním stupni základní školy</i>	38
Zuzana Kováčová <i>Priama reč a naratívna štruktúra textu v súvislých prejavoch detí mladšieho školského veku ako výsledok autorského písania</i>	45
Luďmila Liptáková <i>Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní</i>	61
Dana Cibáková <i>Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole</i>	74
Pavla Chejnová <i>Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte</i>	90
Jana Bednářová <i>Progresivní metody práce s textem</i>	99
Martina Spěváčková <i>Problematika lexikální synonymie v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na metody cvičné</i>	112
O autorech tohoto čísla	119

Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní¹

LUDMILA LIPTÁKOVÁ

Abstrakt: V príspevku predstavíme návrh na vypracovanie psychodidaktickej koncepcie vyučovania materinského jazyka v primárnom vzdelávaní. Stručne objasníme základné konceptuálne východiská psychodidaktického prístupu v lingvodidaktike. Vymedzíme didaktické oblasti, v ktorých je potrebné psychodidaktický prístup uplatňovať: rešpektovanie vývinových a učebných predpokladov a potrieb žiaka, cieľová a obsahová oblasť edukácie, procesová oblasť edukácie, oblasť školskej komunikácie, diagnostická oblasť. Zhrnieme zohľadňovanie kognitivisticky orientovaného interdisciplinárneho prístupu v súčasnej didaktickej koncepcii slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Osobitnú pozornosť budeme v príspevku venovať podnetom kognitívnej edukácie ako novej edukačnej paradigmy založenej na poznatkoch kognitívnych vied. Zameriame sa na koncept exekutívnych funkcií a na možnosti stimulácie exekutívneho fungovania žiaka prostredníctvom jazykovo-komunikačného kurikula, konkrétne prostredníctvom recepčných procesov pri porozumení vecného textu.

Kľúčové slová: psychodidaktický prístup, jazykovo-komunikačná edukácia, primárne vzdelávanie, kognitívna edukácia, exekutívne funkcie

Abstract: The paper presents a proposal for cognitive psychology approach to teaching mother tongue at primary stage. It clarifies briefly some conceptual foundations of instructional psychology in language pedagogy. The pedagogical domains in which it is essential to apply the above approach are the following: the pupil's developmental stage, learning potential and cognitive needs, the aims and contents of education, the processes in education and schooling, classroom communication and educational diagnostic. The paper summarises cognitivist interdisciplinary approach to teaching Slovak Language and Literature at primary stage. Particular attention is paid to cognitive education as a new paradigm grounded in the findings of cognitive sciences. The concept of executive functions with the possibilities for stimulating executive functioning in pupil through language and communication curriculum, namely through receptive processes in text comprehension, are analysed.

1 Príspevok je súčasťou riešenia vedeckovýskumného projektu APVV-0281-11 Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia, ktorý rieši interdisciplinárny tím pedagógov, psychológov a didaktikov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove pod vedením doc. PhDr. Ivety Kovalčíkovej, Ph.D.

Key words: cognitive psychology approach, linguistic-communicative instruction, primary education, cognitive education, executive functions

Úvod

Psychodidaktika ako interdisciplinárna vedná disciplína, ktorá integruje poznatky všeobecnej didaktiky, psychológie učenia sa, kognitívnej psychológie, ale aj ďalších vedných odborov z oblasti psychologických a kognitívnych vied (Škoda – Doulík 2011: 8–9), predstavuje v súčasnosti pre odborové didaktiky, vrátane didaktiky materinského jazyka, významnú konceptuálnu bázu. Okrem teoretických podnetov interdisciplinárneho prístupu, ktorý zdôrazňuje úlohu psychologického kontextu v procesoch vyučovania a učenia sa (tamtiež), je veľkou výzvou pre didaktiku materinského jazyka vytvoriť priestor na aplikáciu psychodidaktického prístupu, a to vo vzťahu k jednotlivým didaktickým oblastiam.

V príspevku predstavíme výskumný zámer spracovať psychodidaktickú koncepciu jazykovo-komunikačnej edukácie v primárnom vzdelávaní (zaoberáme sa teda jazykovou a komunikačno-slohovou zložkou vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra). Stručne objasníme základné konceptuálne východiská psychodidaktického prístupu v lingvodidaktike. Vymedzíme jednotlivé didaktické oblasti, v ktorých je žiaduce psychodidaktický prístup uplatňovať. Zhrnieme zohľadňovanie kognitivisticky orientovaného interdisciplinárneho prístupu v súčasnej didaktickej koncepcii slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. Osobitnú pozornosť budeme v príspevku venovať podnetom kognitívnej edukácie ako novej edukačnej paradigmy založenej na poznatkoch kognitívnych vied. Zameriame sa na koncept exekutívnych funkcií a na možnosti stimulácie exekutívneho fungovania žiaka prostredníctvom jazykovo-komunikačného kurikula, konkrétne prostredníctvom recepcných procesov pri porozumení vecného textu.

Konceptuálne východiská a oblasti uplatňovania psychodidaktického prístupu

Aj keď sa psychodidaktika chápe ako novšia vedná disciplína (porov. Škoda – Doulík 2011: 8; Turek 2008: 18),² zdôrazňovanie psychologického kontextu, resp. kognitivistický prístup nie je v jazykovo-komunikačnej edukácii novým javom. V tejto súvislosti musíme pripomenúť didaktický odkaz J. A. Komenského:

2 Termín psychodidaktika prvýkrát použil vo svojom pedagogickom výskume Piagetov žiak Hans Aebli (podľa Štech 1995): *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé (1951).

holistické chápanie výučby jazyka, keďže „celok jazyka vyžaduje pochopenie všetkých vecí, vied a umenia“ (2004: 47); vymedzenie fáz pojmotvorného procesu žiaka – od rozvíjania tzv. vonkajších zmyslov cez rozvíjanie obrazotvorčnosti a pamäti až po rozvíjanie porozumenia veciam a svetu, „preniknutia k pravým príčinám vecí“ (tamtiež: 47–52); zdôrazňovanie potreby rešpektovať individuálne a vekové zvláštnosti žiaka – „Hybnou pákou vzdelávania je prispôsobovať učivo žiakovi nadaní“ (tamtiež: 47; porov. Váňová 2004: 7–10) atď.

Uplatnenie psychodidaktických aspektov je zreteľné aj v súčasných báзовých prácach českej a slovenskej lingvodidaktiky. Výberovo spomenieme vymedzenie psychologických a ontogenetických predpokladov úspešného rozvíjania jazykových znalostí žiaka v didaktickej koncepcii M. Čechovej (1998: 41–53, 2012: 188–194); analýzu rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa z hľadiska ťažiskových vývinových teórií (Šebesta 2005); rešpektovanie mentálnych predpokladov žiaka pri myšlienkových operáciách spojených s jazykovým učivom v koncepcii V. Betákovéj (1984: 13–14); psychologický prístup k zisťovaniu motivačnej štruktúry žiaka vo vyučovaní slovenčiny u M. Ligoša (2011); transdisciplinárny prístup a aplikácia princípov kognitívnej lingvistiky u J. Pacovskej (2012); aplikovanie výskumov rečovej ontogenézy v koncepcii J. Kesselovej (2011); vymedzenie funkčne symetrického modelu školskej komunikácie, resp. školského dialógu a jeho vplyvu na rozvoj reči detí vo výskumoch J. Svobodovej (2000) a E. Höflerovej (2003) atď. Podnetnú analýzu psychologického kontextu vyučovania materinského jazyka nachádzame v zahraničných didaktických koncepciách, najmä vo vzťahu k textovej kompetencii a k metakognitívnym schopnostiam žiaka (napr. Clarke – Dickinson – Westbrook 2010; Larkin 2010).

Otvorenosť lingvodidaktiky k interdisciplinárnemu a osobitne k psychodidaktickému prístupu prirodzene vyplýva z integračného a komunikačného ponímania predmetovej didaktiky vôbec (porov. Adamčíková – Tarábek 2008). Pri didaktike materinského jazyka to znamená, že integruje do svojho didaktického systému poznatky viacerých relevantných vedných disciplín: vo vzťahu k obsahu vyučovania je to jazykoveda a súvisiace transdisciplíny, vo vzťahu k edukačnému procesu ide o komplex pedagogicko-psychologických disciplín. Komunikačné chápanie predmetovej didaktiky znamená, že sa zaoberá procesom sprostredkovania výsledkov aktuálneho poznania v relevantných vedných odboroch do vedomia žiaka, teda procesom didaktickej komunikácie prebiehajúcej ako sled fáz od kognitívneho modelu vyučovacieho predmetu cez didaktický systém až po edukačný systém (tamtiež).

Zdôrazňovanie psychodidaktického prístupu v didaktike materinského jazyka potom znamená, že kognitívny model vyučovacieho predmetu tvorí prienik lingvistických, pedagogicko-psychologických a osobitne kognitívnych vedných disciplín. V rámci lingvistických disciplín patrí v tomto prístupe

osobitné miesto kognitívnej lingvistiky a vývinovej psycholingvistiky; v rámci pedagogicko-psychologických disciplín je to najmä všeobecná psychodidaktika vychádzajúca z poznatkov vývinovej psychológie, psychológie učenia sa, kognitívnej psychológie a z poznatkov ďalších kognitívnych vied, najmä neuropsychológie a neurofyziológie (porov. Kulišťák 2003: 21).

V rámci lingvodidaktického systému by sa takto chápaný kognitívny model vyučovacieho predmetu mal premietnuť vo všetkých zásadných **didaktických oblastiach** jazykovo-komunikačnej edukácie:

- a) v oblasti psychologických a ontogenetických predpokladov edukácie, s osobitným dôrazom na výskum detských prekonceptí jazykových a metajazykových pojmov;
- b) v oblasti didaktických princípov, s dôrazom na princíp komplexnosti, princíp orientácie na žiaka a princíp kognitívno-komunikačného prístupu (porov. Liptáková a kol. 2015: 37-39);
- c) v cieľovej a obsahovej oblasti edukácie, ktorá má reflektovať oblasť edukačných predpokladov a rešpektovať pedagogicko-psychologické zákonitosti zovšeobecnené v didaktických princípoch;
- d) v procesovej oblasti edukácie: v chápaní edukačného procesu ako realizovania didaktických funkcií fáz konštruktivistického rámca vyučovania a učenia sa evokácia - uvedomovanie si významu - reflexia, v uplatňovaní induktívno-deduktívnej postupnosti myšlienkových a učebných procesov, v zdôrazňovaní úlohy jazykovo-komunikačnej edukácie pri rozvíjaní kognitívnych a metakognitívnych schopností žiaka;
- e) v oblasti diagnostiky jazykových znalostí žiaka, pričom sa pri hodnotení žiaka neuprednostňuje statické hodnotenie momentálneho výkonu žiaka, ale dynamické hodnotenie jeho učebného progresu (porov. Kovalčíková 2010);
- f) v oblasti školskej komunikácie s uplatňovaním funkčne symetrického modelu (porov. Svobodová 2000; Höflerová 2003).

Psychodidaktický prístup v súčasnej didaktike slovenského jazyka

Psychodidaktický prístup k didaktike materinského jazyka sme už čiastočne uplatnili v rámci integračnej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej didaktickej koncepcie (Liptáková a kol. 2011, 2015; Liptáková 2012). Na základe domácich a zahraničných vedeckých zdrojov, ako aj na základe vlastného výskumu reči dieťaťa mladšieho školského veku a výskumu viacerých oblastí didaktickej komunikácie sa v rámci jazykovo-komunikačnej edukácie psychodidaktický prístup uplatnil v týchto oblastiach:

- rešpektovanie poznatkov vývinovej psychológie a vývinovej psycholingvistiky,
- aplikovanie výskumov reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky,
- aplikovanie výskumu detských prekonceptí: detské chápanie slovnodruhovej sémantiky, prekoncepty naratívneho textu,
- kategorizácia jazykovo-komunikačného kurikula podľa kategórií znalostnej dimenzie kognitívnej taxonómie,
- aplikácia výskumných zistení o vzťahu jazykových a kognitívnych procesov pri porozumení textu,
- aplikácia kognitívno-lingvistického výskumu jazykového obrazu sveta dieťaťa,
- vytvorenie stimulačného programu pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na rozvíjanie kognitívnych procesov komparácie a kategorizácie prostredníctvom systému jazykových úloh.

V rámci výskumného zámeru interdisciplinárneho tímu pedagógov a lingvodidaktikov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove plánujeme na uvedené uplatnenie psychodidaktického prístupu v didaktike materinského jazyka nadviazať a spracovať systematickú psychodidaktickú koncepciu jazykovo-komunikačnej edukácie v primárnom vzdelávaní. V súlade s expertízou členov výskumného tímu sa zameriame na: aplikovanie teoretických a empirických psychodidaktických zistení zo zahraničných a domácich vedeckých zdrojov; výskum detských prekonceptí jazykovo-komunikačných učebných pojmov; výskum metakognitívnych stratégií pri porozumení učebného textu a ich aplikáciu v rámci obsahu a procesu rozvíjania recepčnej textovej kompetencie žiaka; aplikovanie psychodidaktických zákonitostí pri diagnostike jazykovo-komunikačných znalostí žiaka; psychodidaktickú analýzu a komparáciu kurikula slovenčiny ako materinského jazyka a ako nematerinského jazyka na základe vymedzenia vyváženého rozsahu a štruktúry implicitných (vnútorne neuvedomovaných, spontánnych) a explicitných (uvedomovaných, naučených) jazykových znalostí žiaka (porov. Liptáková 2013); aplikovanie výskumných zistení o kognitívnom a exekutívnom fungovaní žiaka v procese učenia sa (pozri časť 3.) pri optimalizácii procesovej stránky jazykovo-komunikačnej edukácie atď.

Pri výskume detských prekonceptí jazykovo-komunikačných učebných pojmov nadviažeme okrem vlastného výskumu na inšpiratívny výskum realizovaný v rámci projektu GA ČR Vzťah kognitívnych štruktúr žiaka a štruktúr jazykového systému v procese edukácie českého jazyka na katedre českého jazyka Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej (Hájková a kol. 2013, 2014).

Kognitívna edukácia a lingvodidaktika

V súlade s interdisciplinárnym charakterom psychodidaktického prístupu k edukačnej teórii a praxi je pre didaktiku materinského jazyka osobitne aktuálnou výzvou aplikovanie zistení kognitívnej edukácie ako edukačnej paradigmy, ktorej poznatková báza vychádza zo štúdií kognitívnych vied (psychológie, neurovied, lingvistiky, filozofie mysle a informatiky). **Kognitívna edukácia** je zámerný a systematický rozvoj plasticity operovania s „dozretými“ i ešte nezrelými kognitívnymi štruktúrami, ako aj rozvoj budúcej modifikovateľnosti myslenia vplyvom priameho či sprostredkovaného vnímania a uvedomovania si podnetov okolitého prostredia. Kognitívna edukácia učí strategickosti a zámernosti v nadobúdaní, v hodnotiacom spracovaní a aplikácii poznatkov prostredníctvom metastratégií zahŕňajúcich reguláciu myslenia, zameranie pozornosti, schopnosť plánovania a riešenia problémov (podľa Bobáková – Kovalčíková – Ropovik 2015).³

Súčasťou kognitivistickej výskumnej a edukačnej paradigmy je koncept exekutívnych funkcií. **Exekutívne funkcie** sú mentálne procesy riadiace kognitívne funkcie; sú najvyššou, centrálnou úrovňou mentálneho fungovania, ktorá zabezpečuje súhru a organizáciu nižších kognitívnych funkcií, pričom podmieňujú a regulujú ich zapojenie do procesu spracovania podnetu (podľa Ferjenčík a kol. 2014). Tieto funkcie sú manifestované hlavne v procesoch kontroly pozornosti (inhibície a selekcie pozornosti), pracovnej pamäti, sebaregulácie a plánovania (Fuster 2008; podľa Bobáková – Kovalčíková – Ropovik 2015).

Zatiaľ čo pozornosť je nadradeným konštruktom, ktorý zahŕňa aj mimovoľné zameranie vedomia, pod pojmom **kontrola pozornosti** sa rozumie schopnosť vedomého zamerania sa na daný podnet a následná regulácia externých a interných rušivých vplyvov pri dosahovaní istého cieľa. Inhibícia je potom schopnosť vedome potláčať zautomatizované reakcie alebo odhaľovať percepčné distraktory. Možno povedať, že stimuly prostredia „bojujú“ o limitované zdroje percepcie a je úlohou kontroly pozornosti, aby dokázala eliminovať tie stimuly, ktoré nie sú v súlade s cieľmi danej kognitívnej aktivity, a vyzdvihnúť relevantné stimuly. U detí mladšieho školského

3 V rámci interdisciplinárneho výskumného projektu uvedeného v poznámke 1 sa tím pedagógov a psychológov zaoberá teoretickým a empirickým výskumom problematiky kognitívnej edukácie, konkrétne konceptom exekutívnych funkcií ako štruktúrného komponentu schopnosti učiť sa a ich diagnostikou (Ferjenčík a kol. 2014). Našou úlohou (spolu s kolegom PaedDr. M. Klimovičom, Ph.D.) v rámci riešenia projektu je zostaviť program stimulácie exekutívneho fungovania žiaka prostredníctvom jazykových úloh. Podobný program zostavený z matematických úloh pripravujú didaktici matematiky.

veku je systém pozornosti ešte stále pomerne limitovaný a pri svojom nedostatočne organizovanom fungovaní môže negatívne ovplyvňovať celkovú mentálnu funkcionalitu dieťaťa, teda aj procesy učenia sa (podľa Bobáková – Kovalčíková – Ropovik 2015).

Pracovná pamäť je reprezentatívnym komponentom exekutívneho fungovania a, jednoducho povedané, znamená schopnosť držať informácie v mysli počas riešenia komplexnej úlohy, schopnosť súčasne spracúvať viaceré zdroje informácií, pričom zahŕňa i schopnosť využiť predchádzajúce znalosti a skúsenosti (Dawson – Guare 2010: 1). Pracovná pamäť integruje produkty iných kognitívnych procesov a navyše prepája senzorické vstupy s dlhodobou pamäťou, čím sa podieľa na množstve komplexných mentálnych činností. Pri riešení komplexnej úlohy rozdelí dieťa s efektívnym systémom pracovnej pamäti túto úlohu do zvládnuteľných, menších častí, vypracuje riešenie pre jednu časť a zapamätá si ho, zatiaľ čo pracuje na riešení ďalšej časti, a následne čiastkové riešenia integruje do žiaduceho celku (podľa Bobáková – Kovalčíková – Ropovik 2015).

Schopnosť **plánovania** je hierarchicky najvyššou exekutívnou funkciou a definuje sa ako „schopnosť premietnuť minulú skúsenosť do budúcnosti“ (Fuster 2008: 185) s cieľom dosiahnuť stanovené ciele (podľa Bobáková – Kovalčíková – Ropovik 2015). Plánovanie je úzko prepojené s mechanizmom pamäti. Kým pracovná pamäť je pozornosťou zameranou na nedávnu minulosť, plánovanie je pozornosťou zameranou na budúci cieľ. Podľa výskumných zistení je u jedincov so slabou pamäťou pozorovaná deficitná schopnosť plánovania (tamtiež).

V odbornom diskurze o exekutívnych funkciách sa uvádzajú 3 typy situácií, ktorých charakter vyžaduje zapojenie exekutívnych funkcií, a to: 1. nové alebo neznáme okolnosti, pre ktoré zatiaľ neexistujú rutinné behaviorálne alebo kognitívne vzorce; 2. ak je úloha príliš komplexná; 3. keď úloha vyžaduje integráciu viacerých zdrojov informácií. Proces explicitného, zámerného učenia sa v rámci školskej edukácie spĺňa všetky tieto podmienky. Ak je úroveň exekutívneho fungovania dieťaťa nízka, tak v prípade akejkoľvek z týchto troch situácií sa kognitívne fungovanie dieťaťa pravdepodobne stáva dezorganizovaným, neriadeným, a teda neefektívnym. Dieťa s nedostatočne rozvinutým exekutívnym fungovaním môže mať problémy vo viacerých oblastiach: zamerať a udržať pozornosť; inhibovať impulzivnosť a rôzne interferujúce faktory; podržať v pamäti informácie, ktoré sa zároveň spracúvajú (slabá pracovná pamäť); plánovať (napr. pri riešení úloh); byť organizované a disciplinované v myslení; učiť sa z chýb atď. (tamtiež).

Uplatnenie paradigmy kognitívnej edukácie v lingvodidaktike teda znamená vyučovanie orientované na proces, ktoré nepredstavuje len osvojovanie si jazykovo-komunikačných znalostí, ale upriamuje sa systematicky a koncepcne aj na spôsob ich získavania. Edukačným výstupom v rámci

kognitívnej edukácie nie je len osvojenie si predmetového kurikula, ale zvnútornenie vyšších foriem myslenia a metakognitívnych stratégií (tzv. kognitívne kurikulum). V súčasnosti na inštitucionálnych až národných úrovniach viacerých štátov prebieha implementácia rôznych operačných postupov kognitívnej edukácie (Lebeer a kol. 2011; podľa Bobáková – Kovalčíková – Ropovik 2015).

V nasledujúcej časti prejdeme k edukačným implikáciám teórií a výskumov exekutívneho fungovania. Uvedieme základné teoretické východiská projektovania stimulácie exekutívneho fungovania žiaka v rámci predmetového kurikula slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní.

Stimulácia exekutívneho fungovania žiaka prostredníctvom jazykovo-komunikačného kurikula

Ako sme uviedli v poznámke 3, našou úlohou v rámci vedeckovýskumného projektu APVV-0281-11 Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia je zostaviť program stimulácie exekutívneho fungovania žiaka prostredníctvom jazykovo-komunikačného kurikula. Ako jazykovú modalitu použitú na stimulovanie exekutívnych funkcií sme zvolili oblasť rozvíjania **receptnej textovej kompetencie** žiaka so zameraním na **čítanie a porozumenie vecného textu**. Dôvodom je komplexný, abstraktný a vzťahový charakter procesov porozumenia, ktoré vyžadujú kognitívnu aktivitu recipienta na rôznych úrovniach procesov porozumenia textu (Gavora 1992). Porozumenie textu prebieha tak na nižšej úrovni procesov porozumenia: dekodovanie na slovnej a vetnej úrovni, ako aj na vyššej úrovni procesov porozumenia textu: textová úroveň, tj. rôzne typy inferenčných procesov (Stanovich – West 1981; podľa Clarke – Dickinson – Westbrook 2010: 149). Porozumenie textu nastane vtedy, ak recipient dáva jednotlivé procesy porozumenia do vzťahu, tj. postupuje od perцепčného a fonologického dekodovania a porozumenia slov a viet (lokálne porozumenie textu) k porozumeniu textových a mimotextových súvislostí a napokon k vytvoreniu mentálnej reprezentácie textu (globálne porozumenie) (Kintch – Van Dijk 1983).

Porozumieť vecnému textu takisto znamená vedieť identifikovať explicitné informácie, rozumieť súvislostiam medzi nimi, vedieť ich porovnávať, objasniť, triediť, aplikovať, analyzovať a hodnotiť. Tento komplex receptných procesov ukazuje na ich súvislosť s kategóriami dimenzie kognitívneho procesu v kognitívnej taxonómii (Anderson – Krathwohl 2001).⁴ Podrobnejšiu

4 Procesy porozumenia textu v tomto zmysle vymedzuje medzinárodná štúdia hodnotenia úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka primárneho vzdelávania PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study.

analýzu tohto vzťahu uvádzame na inom mieste (Liptáková 2012, 2013). Akokoľvek, procesy recepcie textu sú tou učebnou situáciou, v ktorej sa vyžaduje kognitívne aktívne, adaptívne a flexibilné verbálne správanie sa žiaka. Ako uvádzame v tretej časti príspevku, ak má v rámci explicitného učenia sa edukačná úloha komplexný charakter, ak vybočuje z rutinného spôsobu myslenia a správania sa, ak vytvára potrebu integrovať viacero zdrojov informácií, nevyhnutným predpokladom jej úspešného riešenia je dobrá úroveň riadenia a regulácie kognitívnych procesov, teda exekutívneho fungovania žiaka.

Preto považujeme práve oblasť rozvíjania recepcnej textovej kompetencie žiaka za takú kurikulárnu oblasť jazykovo-komunikačnej edukácie, ktorá je vhodná na stimulovanie exekutívnych funkcií. Analýza recepcných procesov v troch základných edukačných fázach práce s vecným textom,⁵ teda vo fáze pred čítaním, počas čítania a po čítaní, nám ukázala, ktoré exekutívne funkcie možno v závislosti od didaktickej funkcie tej-ktorej fázy prednostne stimulovať. Na tomto mieste uvedieme základné východiská ku vzťahu recepcných a exekutívnych procesov.

Didaktickou funkciou **fázy pred čítaním textu** je aktivizovať doterajšie všeobecné a jazykové znalosti žiaka súvisiace s témou, obsahom a typom čítaného textu. Pri aktivizovaní predchádzajúcich znalostí žiaka je možné stimulovať predovšetkým kontrolu pozornosti a pracovnú pamäť. Edukačnými úlohami zámerné vedieme žiaka k sústreďeniu a udržaniu pozornosti a k práci s viacerými zdrojmi informácií. Samozrejme, explicitné recepcné procesy sú v každej fáze recepcie textu spojené s metakognitívnymi procesmi (pozri Gavora 1992; Larkin 2010; Zápotočná 2013). Metakognícia ako schopnosť vidieť seba, svoje myslenie a konanie z vtáčej perspektívy sa takisto zaraďuje do systému exekutívnych funkcií (napr. Dawson – Guare 2010). Vo fáze pred čítaním textu sa od žiaka vyžaduje zapojenie metakognitívneho procesu plánovania cieľa a priebehu recepcie. Stimulovať ho možno napríklad autootázkami žiaka: *Prečo je dobré tento text čítať? Čo sa z neho môžem dozvedieť? Aký plán si na to zvolím?*

Didaktickou funkciou **fázy čítania vecného textu** je získať a spracovať informácie z čítaného textu vo vzťahu k predchádzajúcim znalostiam žiaka. Edukačné aktivity v tejto fáze sú usporiadané v postupnosti od perцепčno-fonologického a významového dekodovania textových jednotiek (lokálne porozumenie textu) k spracovaniu informácií procesmi porozumenia textu: identifikovanie explicitných informácií, vyvodzovanie implicitných textových súvislostí (inferencie), interpretovanie informácií a ich integrovanie

5 Vecný text uprednostňujeme pri tvorbe stimulačných úloh pred umeleckým textom, pretože jeho informačná funkcia umožňuje voľnejšiu manipuláciu s jazykovým materiálom bez deformácie celkového zmyslu textu.

s doterajšími znalosťami a skúsenosťami, kritická analýza a hodnotenie informácií (globálne porozumenie textu). Uvedená komplexnosť recepcných procesov v tejto edukačnej fáze umožňuje stimulovať najviac exekutívnych funkcií, ktoré sú zastrešované troma vyššie analyzovanými komplexnými exekutívnymi funkciami – kontrola pozornosti, pracovná pamäť a plánovanie. Pri spracúvaní nových a komplexných informácií a pri konštruovaní nových významov z textu sa u žiaka stimuluje: zámerné filtrovanie percepčných stimulov (selekcia pozornosti) vedomé potlačanie zautomatizovaných reakcií (inhibícia), podržanie informácií v myslí počas riešenia úlohy a súčasné spracovanie viacerých zdrojov informácií (pracovná pamäť), vyvodzovanie čiastkových dedukcií a príčinnno-následkových súvislostí z textu (hypoteticko-deduktívne uvažovanie) atď. V rámci metakognitívnych procesov sa pri spracúvaní informácií z textu od žiaka vyžaduje monitorovanie priebehu recepcie, napríklad použitím interaktívneho záznamového systému I.N.S.E.R.T (Steele – Meredith – Temple 1998) alebo kladením otázok (self-questioning).

Didaktickou funkciou **fázy po čítaní textu** je reflexia a overenie globálneho porozumenia textu žiakom a využitie získaných a spracovaných informácií v nových, zmenených kontextoch. Realizovanie tejto didaktickej funkcie je tak ako realizovanie funkcií predchádzajúcich fáz recepcie textu spojené najmä s pracovnou pamäťou. Opäť sa totiž vyžaduje schopnosť žiaka podržať informácie v myslí, pracovať pri riešení komplexnej úlohy s viacerými zdrojmi informácií a využiť získané informácie v nových kontextoch. Okrem toho sa v tejto fáze aktivizuje i exekutívna funkcia kognitívna flexibilita, ktorá súvisí so schopnosťou revidovať plány a adaptovať sa na zmenené podmienky (Dawson – Guare 2010: 2). Pri metakognitívnych procesoch je so záverečnou fázou recepcie textu spojené sebahodnotenie úspešnosti recepcie, napríklad kladením otázok: *Čo som sa z textu dozvedel/a? Ako to môžem využiť? Kde a ako môžem získať ďalšie informácie?*

Zistenia o vzťahu procesov porozumenia vecného textu a exekutívnych funkcií, vrátane metakognitívnych procesov, ako východisko tvorby stimulačných úloh zjednodušene znázorňuje nasledujúca schéma:

Záver

Predstavené teoretické východiská programu stimulácie exekutívneho fungovania žiaka budeme aplikovať pri tvorbe konkrétnych stimulačných jednotiek. Výsledky teoretického a praktického riešenia danej oblasti kognitívnej edukácie sa stanú súčasťou návrhu na zefektívnenie obsahovej a procesovej stránky vyučovania materinského jazyka a súčasťou psychodidakticky zameranej lingvodidaktickej koncepcie. Náš zámer vypracovať psychodidaktickú

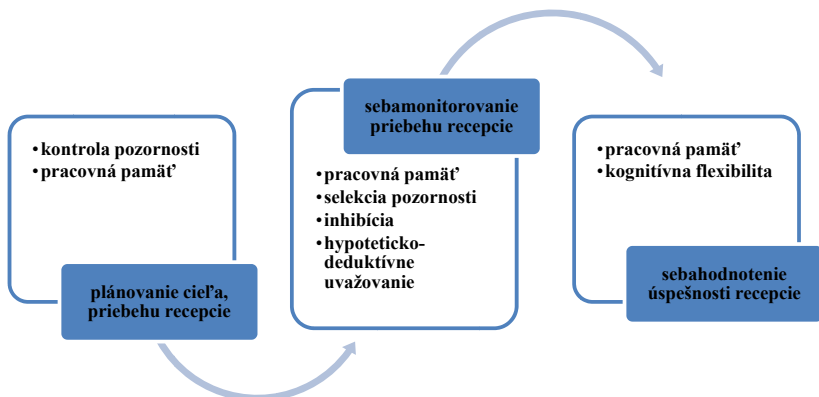


Schéma č. 1 Možné stimulované exekutívne funkcie vo fázach recepcie vecného textu

konceptiu vyučovania slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní nesúvisí len so snahou reflektovať aktuálne teoretické a empirické zistenia jednotlivých kognitívnych vied, ale aj s potrebou vypracovať didaktické východiská na optimalizáciu predmetového kurikula a poskytnúť ich štátnej vzdelávacej politike na Slovensku. Dôvodom je neuspokojivý stav v súčasnom zameraní obsahu a procesu vyučovania a v stanovení požiadaviek na schopnosti žiaka. Hlavnú príčinu vidíme práve v nedostatočnej miere uplatnenia psychologického a kognitivistického prístupu, ktorý zdôrazňuje rešpektovanie učebných predpokladov a potrieb rozvíjania žiaka. V rámci jazykovo-komunikačnej edukácie to znamená stanovenie vyváženého kurikula, teda rovnováhy medzi implicitnými a explicitnými znalosťami žiaka a uplatnenie kognitívnych stratégií a metastratégií v procese získavania znalostí.

Bibliografia:

- Adamčíková, V. – Tarábek, P. (2008): Didaktická komunikácia v predmetových didaktikách, in: Sičáková, L. – Vužňáková, K. – Rusňák, R. (ed.), *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 14, Prešov, s. 136–149.
- Anderson, L. – Krathwohl, D. A. (ed.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessment. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Betáková, V. – Tarcalová, Ž. (1984): *Didaktika materinského jazyka*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Bobáková, M. – Kovalčíková, I. – Ropovik, I. (2015): *Exekutívne a kognitívne funkcie - koncept a meranie*. Rkp.

- Clarke, S. – Dickinson, P. – Westbrook, J. (ed.) (2010): *The Complete Guide to Becoming an English Teacher*. London: SAGE Publications.
- Čechová, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- Dawson, P. – Guare, R. (2010): *Executive Skills in Children and Adolescents. A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Ferjenčík, J. a kol. (2014): Proces a vybrané výsledky slovenskej adaptácie Delis-Kaplanovej systému exekutívnych funkcií D-KEFS, in: *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 58, 6, s. 543–558.
- Fuster, J. M. (2008): *The prefrontal cortex* (4th ed.). London: Academic Press.
- Gavora, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hájková, E. a kol. (2013): *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: UK PeDF.
- Hájková, E. a kol. (2014): *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: UK PeDF.
- Höflerová, E. (2003): *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Kesselová, J. (2011): Zákonitosti morfológického vývinu dieťaťa, in: Liptáková, L. a kol. (ed.), *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 343–359.
- Komenský, J. A. (2004): *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola.
- Kovalčíková, I. (2010): Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie, in: I. Kovalčíková (ed.), *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kulišák, P. (2003): *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
- Larkin, S. (2010): *Metacognition in young children*. New York: Routledge.
- Lebeer, J. a kol. (2011): *With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning*. Belgium: Garant Publishers.
- Ligoš, M. a kol. (2011): *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok: Verbum.
- Liptáková, L. (2012): *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, L. (2013): O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku, in: *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, I, 2, s. 15–30.
- Liptáková, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Pacovská, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- Stanovich, K. E. – West, R. F. (1981): The effect of sentence context on ongoing word recognition: tests of a two-process theory, in: *Journal of Experimental Psychology*, 7, 3, 658–672.
- Steele, J. L. – Meredith, K. S., – Temple, CH. (1998): *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní*. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- Svobodová, J. (2000): *Jazyková špecifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Šebesta, K. (2005): *Oč jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

- Škoda, J. - Doulík, P. (2011): *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Štech, S. (1995): Psycho-didaktika?, in: *Pedagogika*, roč. XLV, s. 307–308.
- Turek, I. (2008): *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Van Dijk, T. A. - Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Váňová, R. (2004): Nad novým vydáním Komenského Didaktiky analytické, in: Komenský, J. A., *Didaktika analytická*, Brno: Tvořivá škola, s. 7–10.
- Zápotočná, O. (2013): *Metakognitivne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.