

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/ Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 11, 2020

Volume 11, 2020

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society
Gondova 2, 811 02 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Zuzana Juščáková

Štátny pedagogický ústav

(zuzana.juscakova@statpedu.sk)

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Silvia Dončevová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Zuzana Juščáková**, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonný redaktor/Editor

PEDAGOGIKA SK, ročník 11, 2020, číslo 2/ PEDAGOGIKA.SK, volume 11, 2020, No. 2.

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society.

Vedie hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza štvrťročne/Journal is published quarterly.

Publikované štúdie neprešli jazykovou korektúrou, zodpovednosť za jazykovú správnosť nesú samotní autori uverejnených štúdií.

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

SLOVENSKÝ ČASOPIS PRE PEDAGOGICKÉ VEDY

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Ročník 11, 2020, č. 2, s. 50

Obsah

Štúdie

Harhaj, Milan: Pedagogika Ericha Fromma.....	77
Kovalčíková, Iveta, Runčáková, Ivana: Diagnostika metakognitívnych schopností a exekutívnych funkcií žiakov.....	91

Diskusia

Guričanová, Dana: Úskalia uplatňovania rodovo vyváženého jazyka v texte.....	108
--	-----

Správy

Bakošová, Zlatica: Prof. PhDr. Ing. Jozef KONÔPKA, CSc.....	112
---	-----

Recenzie

Petlák, Erich: Motivácia v edukačnom procese (Juraj Komora).....	115
Vítečková, Miluše: Začínajúci učiteľ: jeho potreby a uvádění do praxe (Erich Petlák).....	119

Volume 11, 2020, No. 2, p. 50

Contents

Studies

- Harhaj, Milan: Erich Fromm Pedagogy.....77
Kovalčíková, Iveta, Runčáková, Ivana: Diagnosis of metacognitive abilities
and executive functions of pupils.....91

Discussion

- Guričanová, Dana: Pitfalls of applying gender-balanced language in the
text.....108

Reports

- Bakošová, Zlatica: Prof. PhDr. Ing. Jozef KONÔPKA, CSc.....112

Reviews

- Petlák, Erich: Motivation in the educational process (Juraj Komora).....115
Vítečková, Miluše: Novice teacher: his needs and putting into practice (Erich
Petlák).....119

Pedagogika Ericha Fromma

„exempla trahunt“

Milan Harhaj

Základná škola Hrnčiarska, Stropkov

Anotácia: Príspevok má za cieľ tvorivo načrtnúť rámcové východiská myslenia a tvorby Ericha Fromma pre možnosti našej edukačnej praxe. Chápeme ich ako prospešné a predstavujeme ich vo viacerých ohľadoch. Frommov interdisciplinárny prístup považujeme za racionálne pôsobivý a výchovne inšpiratívny. Jeho záujem o sociálny a jazykový makrokontext, rozpracovanie biofilnej orientácie so zámerom realizácie v konkretizovanom vzťahu, predstavuje solidnú bázu pre interakciu v edukačnej rovine. Uvedený prístup zasadzujeme do kontextu podpory prosociálneho správania, vrátane rómskych žiakov. Potenciál vidíme v uplatniteľnosti funkčne preventívnej alternatívy. Ide najmä o hostilitu a nežiaduce sociálno-patologické javy u detí v školskom prostredí smerom k senzibilizovaniu problematiky a rozvíjaniu ich reálnych schopností. Vo vzťahu k edukačnej aplikovateľnosti poukazujeme na hľadanie optima, principiálnu otvorenosť, ale i úskalia Frommovho humanistického prístupu. Neusilujeme o rozvíjanie psychoanalytickej pedagogiky, chceme skôr vyzdvihnúť a edukačne usúvzťažniť aspekty autorovho myslenia. Či už pôvod autora, antropologické filozofovanie a skúmanie kontextov sociológie a psychológie našli azda najviac svoje zúročenie v jeho psychoanalytickej praxi, ktorá predstavuje odrazové konkrétum jeho tvorby. Predstavujeme jej pertraktovanie s ohľadom na edukačný kontext.

Kľúčové slová: znevýhodnené prostredie, edukácia, úskalia pomoci, orientačné normy.

Erich Fromm Pedagogy. The Contribution is aimed to sketch creatively the framework bases of Erich Fromm's thinking and work for the possibilities of our education practice. They are understood as beneficial so we present them from various aspects. Fromm's interdisciplinary approach is considered to be rationally impressive and educationally inspirational. His interest in the social and language macrocontext, the elaboration of biophilia orientation with the intention of realisation in a concretise relationship; introduces a solid basis for the interaction on an educational level. The approach is set into the context of prosocial behaviour support, including Romany pupils. The potential is recognised in the applicability of functionally preventive alternative. We mainly aim at hostility and unwanted social-pathological phenomena among the children at school environment towards the sensibilization of problems and the development of their real abilities. In terms of educational applicability, we point out the search for optimum,

fundamental openness, and difficulties of Fromm's humanistic approach. We do not aspire to develop psycho-analytical pedagogy; we want to stress and put into the relation some aspects of Erich Fromm's thinking and work. Whether it is the author's origin, anthropological philosophies or the context investigations of sociology and psychology, all are mirrored and utilized in his psychoanalytical practice which represents the cornerstone concretum of his work. We introduce its pertractions with a respect to the educational context.

Key words: *disadvantaged background, education, difficulties of help, character orientation norms*

1 Interdisciplinárny kontext, vzťah jazyka a prostredia

V súvislosti s diferenciáciou vedy a z rôznych aspektov konštatovanou spoločenskou zmenou paradigmy (napr. Sorokin, 1950; Küng, 1991 etc.) sa aj v jazykovede začali rozlišovať tzv. vnútorné a vonkajšie prvky jazyka (napr. F. Saussure). K vonkajším malo patriť v najširšom význame aj sociálne prostredie ako prechod k analýze jazyka, komunikátu (Jakobson), včleneného do komplexu súvislostí. V šesťdesiatych rokoch minulého storočia dochádza teda k výraznému rozmachu sociolingvistiky, predtým ešte etnolingvistiky, ktoré spolu s etymologickým aspektom (diachrónna rovina) daných pomenovaných javov si začína všimáť a uplatňovať i Erich Fromm. Porovnáva prítomnosť jednotlivých slov v danom jazyku, ich pôvod a význam najmä vo vzťahu k pojmu produktívnosti a možných zmien správania ľudského charakteru. Pri lexémach *mať* a *byť* ide o dobre preložiteľnú a slovenskému recipientovi zrozumiteľnú sémantickú analógiu Frommom používaných významov do slovenčiny tým, že i náš jazyk nimi disponuje v úzko príbuznej významovej podobe vzhľadom na vyjadrenie úrovne produktívnosti charakterovej orientácie. Etymológia slovesa *byť* je odvodená od indoeurópskeho *bheu*, pravdepodobným významom *rásť*, *vznikať* (Králik, 2015, s. 89). To by podporilo prirodzenú operacionalizáciu pojmu, napríklad pri vedomejšej voľbe edukačných stratégií, konkretizovaných metód, formy interakcie a charakteru edukačnej činnosti so žiakmi smerom ku kompetícii alebo kooperácii..

Na pôde etnolingvistiky sa tiež vypracovala hypotéza o lingvistickom relativizme (podľa: Dolník 1999, s. 9). Autormi boli B. Whorf a E. Sapir, podľa ktorých je to práve jazyk, ktorý zohráva úlohu pri vývine kultúry a determinuje osobitosti etník vrátane ich myslenia. Keďže z tohto pohľadu *štruktúra jazyka ovplyvňuje normy myslenia a správania*, potom, ako forma prevažne podvedomej persúázie, implikuje i charakteristické rysy správania a výchovy danej society. V pedagogickej praxi preto prirodzene uľahčuje prácu pri elementárnom výchovnom kontakte a pôsobení so žiakmi, zvlášť rómskymi,

orientácia a preniknutie do ich mentálnych vzorcov správania, vyjadrovania sa a prežívania vôbec.

Do poľa uvedených súvislostí vstupuje Erich Fromm, ktorý svoje poňatie výchovy odvíja najmä z pôvodného latinského slovesa "e-ducere." Výchova je tu mienená ako pomoc dieťaťu, ktorou je mu umožňované rozvinúť sa k slobode; vedenie a privádzane k vonkajšiemu prejavu niečoho, čo už existuje (2014, s. 170). Bez nej nemožno hovoriť o plnohodnotnom rozvinutí *typicky ľudských schopností*. Výchova predpokladá, že táto schopnosť je v dieťati prítomná, pričom vychovávajúci dokáže v ňu aj veriť (tamtiež). Aspekt dôvery je teda zásadne určujúci v utváraní a zmenách akéhokoľvek medziľudského vzťahu a vzťahu k sebe (Erikson, 1963; Merton, 1955, podľa: Kudláčová, 1997, s. 45). S ňou sa ale v rozličných sociálnych vzťahoch a spoločnostiach nakladá veľmi rôzne, čo v našom prípade obnáša špecifickú prímes psychosociálnej prezieravosti, keďže rómske deti zvyknú často klamať aj bez zjavnej vonkajšej príčiny, priam automaticky. Tento sociokultúrny habitus je podľa nášho názoru aktom určitej snahy o navonok čistý štít a súčasne formou obranného mechanizmu, zvlášť pri kontakte s tzv. majoritou, úradnou osobou či inštitúciou.

Z pohľadu vývinovej psychológie Fromm analyzuje okolnosti, že dieťa je vo svojich prvých rokoch života najvýraznejšie vystavené charakter určujúcim vplyvom. V tejto fáze svojho života je ešte morálne indiferentné (podľa Kohlberga prekonvenčné) a nedokáže sa samo "proti silám zvonka" brániť (podobné opisy podáva Rousseau vo svojom známom Emilovi). Rodina tu plní funkciu trasmisívnej normatívnej sociálnej uzdy spoločnosťou uznávaných hodnôt. Neustále opakovaný vplyv charakteru spoločnosti, užšej society, sa takto stáva zvlášť významný a zreteľný. Výchovné ciele a metódy danej spoločnosti sa nemôžu vo vzťahu k požadovanej funkcii jedinca dôkladne odvíjať bez postihnutia výchovy ako súčasť spoločnosti ako jedného celku (Psychoanalyse und Ethik, s. 145). V priebehu spoločenského vývoja sa menia alebo obmieňajú. Rómske dieťa žije napríklad prevažne v sociálne znevýhodnenom prostredí, ktoré pojmovo predstavuje značný eufemizmus oproti skúsenosti reálnych podmienok. Tie dlhodobo naň vplývajú výraznou absenciou životnej orientácie a jej zmyslu, inokedy priam normatívnou bezcieľnosťou. Stabilné hodnotové miesto tu zaberá najmä bezprostredné uspokojenie fyzických a celkovo nižších potrieb členov rodiny, bez väčšieho ohľadu na cenu či spôsobenú ujmu, častá neochota na zmenu a nedostatok reálnych pozitívnych vzorov užšieho prostredia. Uvedomenie si vzájomných limitov, intenzity skutočne určujúcich vplyvov na dieťa je pre pedagóga nevyhnutné pre jeho imanentnú motiváciu a stanovenie si reálnych očakávaní svojej práce.

2 Podmienenosť konania, výchova a jej úskalia

Pedagóg, muž či žena, biologický, duchovný alebo nevlastný rodič, v oficiálnej adoptívnej forme alebo na úrovni psychického osvojenia si dieťaťa, inštitucionalizovanej forme školy, manželstva alebo v inej neinštitucionalizovanej podobe môže najmä vo vedomej rovine kognície a prežívaných citov integrovať v svojej osobe a rozvíjať oba nasledovné uvedené známe princípy, ktoré považuje Fromm vo výchove za nadčasové (bližšie: 2014, s. 62-71):

- žensko-materský
- a mužsko-otcovský.

Prvý charakterizuje, dnes už častejšie prezentovaný, *princíp bezpodmienečnej lásky a prijatia*. Pre druhý, maskulínne charakterizovaný princíp, sú príznačne jasne formulované požiadavky. Aj keď sa o ňu dieťa usiluje, materinskú lásku nemôže stratiť a v zásade si ju nepotrebuje získavať. Na ceste zrelosti, stávania sa dospelým ale môže brániť, pretože bezmocnosť a pocit neschopnosti je to, čím sa táto láska ľahko mstí.

Prirodzenou dôslednosťou je zase vybavený muž, ktorého láska k dieťaťu je viazaná zodpovedajúcimi očakávaniami naň. Je viazaná na *splnenie istých podmienok*; možno sa o ňu usilovať, získavať ju, ale možno ju i stratiť, pretože nestojí tak mimo schopnosti dieťaťa podať výkon, ako je tomu u materinskej lásky. Napodobňujúc mužský vzor si až horlivo dokáže dieťa plniť svoje povinnosti, vkladá do nich lásku, aby nestratilo bazálnu vzťahovú istotu. Nebezpečný výchovne je potom ale taký mužský výchovný vzor, ktorý by sa nenechal preniknúť pochopeniu dieťaťa a autoritársky ho držal v oddanej závislosti na sebe tým, že ho kedykoľvek môže znosiť negatívnou kritikou, v dôsledku čoho by sa dieťa nikdy nedokázalo samo stotožniť s jeho normatívnosťou, najmä ak ide o rodiča. Stojí nám práve na tomto mieste za zmienku aj Rogersova terapeuticko-agogická požiadavka na edukátora o prijatí, porozumení dieťaťa a vlastnej priehľadnosti. Zvláštny význam nadobúda v interakcii s prirodzenou inteligenciou rómskeho žiaka vo vzťahu pedagógovi, na druhej strane však neuberá na potrebe obozretnosti vzhľadom na dodržiavanie elementárnych pravidiel a prejavenu dôveru voči dieťaťu.

Zrelá osobnosť disponuje vo svojom svedomí oboma formami lásky. Uvedené nadobúda zvláštny význam v pedagogickej rovine vzťahov. V závislosti od pohlaví Frommovi teda *nejde o zafixovanie rolových rozdielov*, ale o možné varianty vedomejšieho ľudského výchovného správania sa. Zrelá láska k sebe ako aj k iným zodpovedá svojím pôvodom láske matky, schopnosť triezvosti úsudku maskulínnemu princípu otca. Bez materinského princípu sa stáva človek ako edukátor neľudským. Bez mužského by bol bez svedomia (tamtiež). Obe uvedené formy výchovnej lásky predstavujú pre humanisticky

ponímanú výchovu *komplementárnu jednotu* potrebnú na to, aby v jej prostredí mohlo dieťa vyrastať a sa rozvíjať.

V závislosti od prítomných hodnôt a noriem danej spoločnosti vplýva výchova na človeka, aby sa im patrične prispôbil ("Anpassung"). Kým niektoré skupiny a spoločnosti preferujú pokojné súžitie, v iných sú tolerované, obdivované, ba požadované schopnosti obratne cvičenej agresivity. Na jednej strane je v rómskej populácii známa vyššia frekvencia agresívneho správania, súčasne je ju však badať ako prvoplánovo pozitívnu súčasť imidžu. V súčasnosti, aj v našich globalizovaných podmienkach, možno hovoriť o jej viac či menej intencionálnom rozšírení a umocňovaní najmä digitálno-mediálnou formou. Tejto zvlášť ľahko, priam uctievajúc ju, podliehajú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, sú často vybavené digitálnymi zariadeniami, ktoré majú tendenciu prinášať do škôl, aj za cenu iných dôležitejších či nevyhnutných životných, nehovoriac školských potrieb. Frommovým označením, ktorému sa nevyhýba, by sme azda povedali *modloslužba*. Táto ich sociokultúrne badateľná črta umocňuje ich predispozíciu zotrvať v sociálne sebadeštruktívnom *kruhu životných okolností*, z ktorých sa takmer vôbec bez pomoci nedokážu sami vymaniť. Individuálne otáznou zostáva jej forma a miera. Ak zohľadníme socio-biologické východisko (napr. Funk, 1990, s. 31), vnímame v dynamike ich charakteru podmienenosť konania a reagovania skrz inštinkty oproti majorite silnejšie. Celkovo je však podmienenosť ľudského konania inštinktom slabšia ako u všetkých ostatných fylogeneticky nižších druhov. Majoritný človek nazerá v bežnom živote na tieto skutočnosti priezorom svojich skúseností, povinností a rozhodnutí, ktoré musí a je tiež viac či menej zvyknutý a nútený vedome podstupovať (por. Fromm, 2017, s. 198). Postupné vývojové vytlačanie inštinktu v jeho charaktere charakterom spoločnosti je uňho, podľa nášho názoru, výraznejšie. V uvedenom zmysle chápeme Frommove konštatovania o *náhrade inštinktu u človeka utváraním charakteru*.

Pedagogickí a odborní zamestnanci škôl poukazujú v súčasnosti na nárast problémového a rizikového správania žiakov, typický je pre žiakov nedostatok empatie, zvýšená agresivita, nedostatočná sebakontrola, sebeckosť, nárast konzumu a vyžadovanie okamžitého plnenia prianí. V našej práci zažívame tiež, že uvedené fakty nadobúdajú zvláštne dlhodobé umocnenie vo svojich socio-kultúrnych variáciách v prípade spomínaných rómskych žiakov tým, že ich charakterizuje žitie v prítomnosti, ktorého štandardne pozitívnu hodnotu v praxi nahrádza negatívny podtón, odlišná genetická predispozícia od majoritného obyvateľstva, najmä však prevažne sociálne znevýhodnené podmienky umocňujúce intenzívnosť ich reaktívneho správania. Empatia a systematickejšie hľadanie možností pre *utváranie podmienok prosociálneho správania sa je skôr alternáciou* než protiváhou nežiaduceho správania v

kvantitatívnom zmysle. V zmysle alternatívy a nie paralely voči deštruktívnemu správaniu sa Erich Fromm opakovane v rôznych kontextoch vyjadruje vo svojich prácach. V edukačnej činnosti je nám často nápomocné v rôznych podobách prosociálne nabádanie, atribúcia reálnych pozitívnych, navonok nepatrných, vlastností a správania. V kontexte edukačného mezoprostredia našej školskej práce, v rozmedzí elementárnych hygienických a sociálnych návykov, vidíme nezastupiteľnú edukačnú úlohu humánnej preventívnej pomoci komunitných centier, z ktorých jedno u nás v meste v rámci svojich možností zmysluplne pôsobí.

3 Biofilný obraz ako inšpirácia pre prosociálnosť

Cieľom humanistického poňatia výchovy u Fromma je teda, atributívne vyjadrené, biofilný človek. Ten je dnes podľa nášho názoru viac odsunutý do anonymnej sféry ako pomerne ojedinelý zjav. Ako známe príklady z dvadsiateho storočia pre túto výraznú "spoločenskú menšinu" uvádza Fromm ľudí ako Albert Schweitzer, Albert Einstein či pápež Ján XXIII (Funk, 1990, s. 73). V súčasnosti by sme k nim mohli prirátat' aj zopár ďalších osobností v svetovom a miestnom meradle, nielen Matku Terezu či Antona Srholca. Vcelku ale výraznejšie verejné pozitívne spoločenské vzory, podľa nášho názoru, vo verejnom prostredí skôr absentujú. Podpisuje sa na tom spomínaný mediálny vplyv kvantity správ v kombinácii s ich hodnotovou kvalitou, v dôsledku čoho aj potenciálne pozitívne činy biofilne orientovaných osobností pôsobia vo svojej výslednici často nejasne a zrelativizovane. To zaiste neumenšuje význam intencionálnej výchovy a nemusí stavať do pasívnej výchovnej pozície, ba skôr *nabáda k výchove kritického myslenia* a aktívnemu vyhľadávaniu pozitívnych sociálnych vzorcov vo svojom mikroprostredí. V školskom prostredí sa nám týmto núka priestor kompetentne spracúvať uvedený problematický materiál v rôznych organizačných formách.

Podľa Fromma môže teda nie zanedbateľným spôsobom prispieť k humanizácii človeka práve výchova. Pre tento cieľ nie je ani nutné vymýšľať nejaké nové ideály, pretože veľké osobnosti ľudstva nám už vytýčili osvedčené normy pre život. Vyjadrili ich v historických etapách v rôznych jazykoch a spôsoboch myslenia, pričom vzájomné rozdiely medzi nimi sú v zásade mizivé. Stačí ich len vziať vážne a žiť ich (*Wege aus einer kranken Gesellschaft*, s.240). Mravnosť ako hodnotový život človeka sa u prosociálne orientovanej osobnosti prejavuje v každodennom živote empatickým, altruistickým správaním, spoluprácou a praktickou pomocou detí. Ako faktor je vždy v značnej miere prítomná práve nezištnosť pohnútok.

V súvislosti s výraznou marketingovou orientáciou súčasnej postmodernej spoločnosti podmienenej neustálym alebo výrazným kalkulom je aj u nás vnímaná istá obťažnosť pri výchovnom uskutočňovaní zameranom na

hodnoty lásky, nezištného zdieľania sa či vzájomnej spolupráce. Ak sa charakter spoločenského prostredia zasahujúcu školu javí ako mocnejší, potom sotva môže táto inštitúcia významnejším spôsobom napomáhať rozvoj biofilnej orientácie. Praktickým *dôsledkom pre hodnotovo takto orientovaného učiteľa* pochopiteľne môžu byť na rôznej úrovni spracované postoje ako prispôsobenie sa, rezistentné zotrúvanie s postojom vnútorného odmietania alebo nesúhlasu, apatia alebo forma vnútornej rezignácie, ale i rozlúčenie sa s týmto zamestnaním, v ktorom sa dlhodobo vytratili dostatočne presvedčivé známky tejto profesie ako povolania, prípadne viedli k syndrómu vyhorenia. Možnosťou je potom, napríklad, sebarealizácia v príbuznom povolaní, v tzv. pomáhajúcich profesiách, najlepšie však s prítomnosťou *bdelého triedenia motívov pomoci* iným a predpokladu účinnej pomoci - zdravej lásky k sebe. V sociálne slabších regiónoch situáciu pedagógom sťažuje obava zo straty zamestnania a rádovo nule rovnajúce sa šance nájdenu si adekvátneho či vôbec akéhokoľvek zamestnania. Za zmienku hádam stojí pripomenúť parafrázovanú myšlienku J. Křivohlavého, že horieť pre iných nie je imperatívom pre vyhorenie vlastné.

Nemecký autor O. Jäger (2002, s. 156) vidí zase síce možnosti radikálnejšieho uplatnenia Frommovho humanistického poňatia v podmienkach školy obmedzene, avšak v každom prípade v slovenskom školskom systéme existuje priestor napríklad pre postupnú aplikáciu počnúc osobnou rovinou či profiláciou školy (obsiahnutím do profilu absolventa). V uvedenom kontexte vnímame vyššie uvedené aj ako paralelnú orientáciu použiteľnú v slovenskom prostredí. Keďže v integrálnom poňatí prosociálnosť predstavuje významnú hodnotovo-vzťahovú zložku štruktúry charakteru osobnosti, mohli by sme v pedagogickej praxi prenesene hovoriť o orientácii na prosociálnu osobnosť.

4 Preventívno-normatívne uplatnenie Frommovej pedagogiky

Dovolili sme si použiť v názve vyššie uvedené spojenie "Frommova pedagogika", aj keď je zrejme, že Erich Fromm nebol explicitne pedagógom. Inšpiráciu nám ponúka myšlienka recepcie jeho tvorby očami pedagóga. Predovšetkým z pohľadu aplikácie v súčasnej pedagogickej praxi nás zaujala možnosť Frommove formulácie postupne pertraktovať do oblasti, často rôznorodo páľčivých, výchovných javov.

Pomerne náročné súčasné multiaxiálne diagnosticko-dokumentačné (napr. Döpfner, 2012, s. 19, 170) i staršie psychoterapeutické (Maccoby 1972, podľa: Funk, 1990, s. 73) postupy poukazujú na fakt, že nastupujú na rad zväčša vtedy, keď je potreba pracovať s už vzniknutými škodami vo výchove, vzťahoch, psychike vôbec. Z pohľadu ľudskej celistvosti nezriedka býva aj laickému oku zjavný presah do somatiky. Reštriktívne opatrenia na ochranu

nielen detských obetí sú často až, zďaleka nie vždy nevyhnutným, dôsledkom invariantných skutkov.

Práve výchovný vplyv môže včasnejšie regulatívno-preventívne pôsobiť produktívnym smerom. Opciu naštartovania "pohybu" tejto orientácie, výraznejšie pretínajúcu relatívne stereotypnú činnosť školského prostredia, vidíme napríklad v realizovaní najrôznejších participatívnych školských akcií. Napríklad v rozpracovaní plánu školskej exkurzie a pod. Zameranie tematickej osi by mohlo tak napomôcť utváranie vzťahu k minulosti (návšteva sakrálnej pamiatky v blízkom regióne), svojmu okoliu (formou eko aktivít) a napokon k sebe samému v spolupráci a zdieľaní vzájomnej pomoci pri vypracovaní "nastrčených" zadaní. Nastrčených takpovediac preto, že do istej miery by plnili funkciu uvoľnenia a pozitívneho odpútania pozornosti žiaka – na rozdiel od tých patologických foriem správania sa, kde odpútanie pozornosti a elementárna dôvera má za cieľ oklamanie a zneužitie obete (bližšie: Dutton, 2014, s. 13, 17, 142), čo, prirodzene, v tomto prípade nie je naším cieľom. Zamerali by sa ani nie tak na kvalitu žiackych produktov vyplývajúcich z nami didakticky pripravených a zadaných úloh, ako skôr na produktivitu vzťahov, schopnosť ich utvárať a rozvíjať. Takýmto prístupom nechceme vopred znižovať požiadavku didaktickej kvality na materiálne žiacke výstupy, ale predovšetkým neabsolutizovať ju. Môžeme tak prekročiť pedagogickú rutinnú fasádu a umožniť realizáciu vyššej hodnotovo-cieľovej zložky, teda rozvíjanie pozitívnych vzťahových väzieb s ohľadom na spomínanú prosociálnu orientáciu žiaka, ktorá korešponduje s biofilnou. Prosociálny človek ako profil je pritom "*aktívnym tvorcom kultúry života, sociálnych a mravných hodnôt, obhajcom ľudských práv a slobôd*" (Žilínek, 1997a, s. 189) a toto poňatie nám korešponduje s biofilným obrazom.

Biofilný obraz človeka si u Fromma zachováva *zásadnú otvorenosť*, ktorou si nekladie exkluzívne morálne podmienky. Je teda nesporné, že biofilný obraz človeka sa zakladá na západnej žido-kresťanskej tradícii. Erich Fromm sa na ňu odvoláva aj pri spracovaní myšlienok budhistickej filozofie. Transcendovanie vlastných noriem v určitom zmysle oslabuje vlastný etnocentrizmus, pocit praktickej kultúrnej nadvlády či nadradenosti a umožňuje kvalitatívne plnšiu konatívnu úroveň. Prioritou už nie je výlučne vlastný kultúrny habitus, ale do platnosti vstupuje apel na rozumovú legitimizáciu v recipročnom vzťahu k normám cudzím. V individuálnej rovine je ideálne ja východiskovým bodom pre zmenu. Nefixuje však seba samého na niekoho, kým byť nemôže vo vedomí, že práve táto skutočnosť je minimálne jedným z faktorov, ktorý zamedzuje správať sa autenticky. Preto diskrepancia medzi idealizovanými požiadavkami a reálnymi možnosťami má za následok vzťahovú apatiu či rebelujúce správanie (bližšie Goleman, 2003, s. 150-155). Obranné mechanizmy ega možno následne z dvoch dôvodov vidieť pozitívne:

v krátkodobom subjektívnom horizonte pomáhajú ľahšie prekonať nepríjemné alebo ohrozujúce situácie, čo v dlhodobejšom horizonte zase dáva možnosť objektivnejšie citlivo s nimi pracovať.

Oprávnenie realizovať biofilne orientovanú morálnu edukáciu odvodzujeme od princípu neprotežovania - od nezávislosti na rase, náboženstve, jazyku, kultúre a etnickej príslušnosti a teda súčasne od pochopenia imperatívu rovnakej náležitosti čo do dôstojnosti naprieč rozmanitosťou jej pomenovaní (*lat. dignitas, angl. dignity, nem. Würde, rus. достоинство, gréc. αξιοπρέπεια*), ktoré spája ich lexikálny a hlboko mravne umocňuje ich praktický edukačný význam.

Z tohto imperatívu vyplynú najmä tieto uvedené dôsledky:

- *antixenofóbnosť,*
- *podpora postoja vzájomnej rovnosti, etického konania a myslenia,*
- *schopnosť kritického usudzovania v otázkach etiky a náboženstva;*

sprostredkovanie cez náboženskú organizáciu je ako možnosť opozitom nutnosti takého sprostredkovania.

Normou zvykneme rozumieť *regulatív* určitej požadovanej činnosti či stavu niečoho. Vo vzťahu k učiteľskej etike usmerňujú roviny komplexných vzťahov, do ktorých vzájomne vstupujú edukant a edukátor. Sprostredkujúcou kvalitou profesionality edukátora je v procese dosiahnutia želateľných vzťahov v akejkolvek situácii pedagogický takt. Rokmi úsilia skvalitňovania vlastnej práce umožňuje vstúpiť do mravnej problematiky edukačnej činnosti, podchytiť žiaka v identite jeho osobnosti a v konkrétnych podmienkach moderovať situačnú realitu v jej čo najfunkčnejšej postupnosti.

Edukátor rozumie, že vo vzťahu k sebe nemôže tento takt zúžiť iba na "technologický" zmysel pre mieru a opomenúť permanentný autokreatívny proces bez toho, aby nezaujímal aktívny životný postoj, neintegroval v sebe pozitívny vzťah k životu a netransferoval ho len povrchno navonok, ale do svojej činnosti kongruentne zahrnul a prestúpil skutočnou humánnosťou, mravnosťou, kultúrnosťou, múdrosťou, vzdelanosťou a dobrotou. Vie, že jeho autorita je determinovaná jeho vlastným ľudským rozmerom, duchovným mravným osobnostným statusom a stotožnením sa s vlastnou profesiou. Ak K. D. Ušinskij kedysi tvrdil, že štátúty, programy či akokoľvek dôvtipne vymyslený umelý organizmus nemôže nahradiť osobnosť vo výchove, tým menej môže nahradiť jej autenticnosť.

Z biofilného obrazu by bolo teda možné v edukačnom rozmere u Fromma vyabstrahovať najmä tieto orientačné normy:

1. Úloha čo najohľadupľnejšej *ochrany života vo všetkých jeho podobách* vyvstáva ako ďalšia požiadavka v kontexte Frommom predostretej biofilnej osobnosti. Život človeka predpokladá rozmanitosť iných životných

foriem a vzťah k nim. Tým, že človek z nich môže získavať, okupovať ich či dokonca vyhubiť, sa neruší jeho rôznym vzťahom podmienená zodpovednosť.

Akceptovateľné je hodnotové usporiadanie, ktoré má zmysel ako pre vyššie, tak aj pre nižšie formy života v jeho odlišiteľných podobách v produktívnom vzťahu k nim. Edukačno-hodnotový rozmer má aj fakt, že ľudský život si vyžaduje aj zásahy do životného prostredia, keďže človek so svojimi potrebami je jeho súčasťou. Preto ideál jeho ochrany a zachovania môže dosahovať v rámci optima svojich možností.

2. *Z človeka si nemožno urobiť konečný cieľ.* Edukácia v tomto zmysle môže byť tvorivou zodpovednou kreáciou. Táto požiadavka sa vzťahuje na celé tvorstvo, aj keď jej uplatnenie je možné v obmedzenej miere. Étos osnovaný na biofilnej báze môže v princípe, napriek vždy aktuálne prítomným okolnostiam, pôsobiť ako pomyselná rukoväť dosahovateľných cieľov. Frommova etika dodáva, v eventuálne sifyfovsky pôsobiacom úsilí, odvahu na trvalej práci oslobodiť človeka od súčasných idolov najrôznejšieho druhu, ktoré často označuje autentickým biblickým - modla (z nem. Götze). Frommovou terminológiou nadobúda takáto činnosť neproduktívny charakter, čím ju v línii tohto označenia považuje za modloslužbu (Götzedienst). Jej charakter príznačný tým, že sa v praxi stáva skôr neplodnou kreatúrou ľudskej personalizácie s neužitočným alebo škodlivým činnostno-procesuálnym výchovným potenciálom.

3. *Konanie v hraničnom rozmedzí pesimizmu a optimizmu.* Napriek napätiu rezignatívnym pesimizmom, ktorý je antipódom humanistickému optimizmu, je podľa nášho názoru edukátor vyzvaný konať aj v prípade, že konanie by zostalo bez požadovanej zmeny. Toto konanie musí byť primerané výchovnej realite, aby malo potenciál stať sa zmysluplným.

4. Uvedené napätie otvára a prehĺbuje činnú *možnosť obratu k religiozite* a opačne: sféru religiozity sprístupňuje spoločnosti. Očakávanie nie je prevažne pasívnym vyčkávaním, kde by ľudské nasadenie a konanie v prospech stvorenstva nemalo význam. Rezignácia, ktorá by mohla aktívne konajúcich obmedzovať či popadnúť, sa umenšuje skrz principiálnu nádej.

Frommov zámer nie je zaťažiť človeka čo do aplikácie nezrozumiteľnou etikou, ale poskytnúť presvedčivý impulz pre konanie človeka, ktorého aktivita nie je obmedzená škrupulóznym teoretizovaním o zodpovednosti za bezchybné edukačné konanie. Ak sociálne a etické normy humanizácie spoločného života majú byť nejako prínosné, nesmú byť vytýčené takpovediac samozvanou elitnou skupinou, v školskom prostredí učiteľmi či vedením školy, ale zúčastnení musia nájsť určitý konsenzus - vzájomnú dohodu, ktorá dokáže rôzne etické východiská účinne prepojiť. Často nie je možné, ba ani potrebné viac ako provizórna zhoda. Pri aplikácii pravidiel nejde ani tak o poriadok v zmysle školského poriadku s odstupňovanými sankciami

pre konkrétne prípady, ale frommovsky skôr o isté umenie byť konkrétne pohotový.

Táto schopnosť v sociálno-pedagogickej komunikácii vo vzťahu k normám

- umožňuje členom spoločenstva/žiakov na uzavrieť "schodné" (konsenzuálne) minimum,
- umožňuje vnímať, že dohodnutá úroveň nepredstavuje "etický ideál" jednotlivcov,
- akceptuje rozdielnosť, ale nevylučuje úplne autoritatívne presadenie,
- čo do konkrétnej aplikácie vie byť flexibilná, keďže poriadok má rámcovú formu,
- v praxi uľahčuje ich racionálnu akceptovateľnosť,
- má pragmatický potenciál - nie každý prípad nutne spustí zásadnú hodnotovú diskusiu,
- dokáže pripustiť možnosť ich zmeny.

Uvedená charakteristika nám v duchu všeobecnej didakticky pripomína kombinované vlastnosti vyučovacích metód a vyučovacích štýlov. Poznatok, že medzi etikou a jej zodpovedajúcim aplikovaným poriadkom zavše zostáva vo všeobecnosti isté neodstrániteľné napätie, môže poslúžiť k vedomiu toho, aby požiadavky naň neboli preceňované. Bez formálnej rámcovej predstavy o humánnom spolužití sa nejaví toto spolužitie v edukačnej praxi ako možné. V prípade jej prítomnosti predstavuje funkčné východisko v podobe núdzového riešenia. Ak sa jej uplatnenie chápe v praxi ako umenie, ktoré prináša vždy nový aplikačný rozmer, zvoľňuje sa aj v prenesenom význame tuhosť postoja v tom zmysle, že akékoľvek normatívne konanie sa neponíma ako samozrejmé.

V užšom poňatí školskej praxe nejde o rozvíjanie jalového snenia o dokonalosti sociálnej skupiny, triedy oproti možnostiam reality, lež jej zdôvodnená orientácia na biofilný obraz s inšpirujúcim potenciálom pre možnosti konkrétneho výchovného pôsobenia. Týmto sa dostávame k pojmu biofilnej pedagogiky, pri ktorej sme si v hodnotovej výchove vedomí vyššie zmieneného priestoru aj pre možnosť užitej formy autority.

Ak má škola zadosťučiniť integrácii súčasnej kultúry a tradícií, potrebuje prizvať zúčastnených k podielu na spoločnej úvahe o hodnotách a normách onoho esenciálneho jadra vyučovania. Uplatnenie princípu biofilie sa javí možné v duchu otvoreného, čo najviac autoritatívnosti pozbaveného dialógu, v ktorom - bez znížovania významu organizačných foriem, kurikula či metód - je pre Fromma teleologicky nezastupiteľným faktorom osobnosť učiteľa a z toho vyplývajúce na ňu kladené "vysoké nároky." V tomto duchu za pedagóga nepovažujeme iba v administratívnom užšom poňatí zamestnaného člena v inštitúcii, ktorej náplňou je istá forma edukácie, ale každého kto v uvedenom zmysle dokáže vyvolať účinné zmeny ľudského správania smerom k pozitívnej opcii.

Svoj *ideál výchovy* zaznamenáva Fromm (Jenseits, 1987, s. 161) takto: "Verím, že výchova znamená mladej generácii sprostredkovať vo všetkých ohľadoch to najlepšie, čo posiaľ ľudstvo po sebe zanechalo. Ak toto dedičstvo je hoc aj z väčšej časti odovzdávané slovom, účinné môže byť však len vtedy, ak sa v osobe učiteľa, v praxi a spoločenských štruktúrach uskutoční. Oplyvniť človeka môže len tá myšlienka, ktorá sa naozaj "stane telom." Zatiaľ, čo slová sa menia len na ďalšie slová."

Záver

Napriek komplikáciám prameniaticim z často limitovaných možností pedagóga či opodstatnených obáv o svoje zdravie v pracovnom prostredí v súvislosti s výkonom povolania, ktoré nám prináša súčasná prax pri práci s deťmi s pribúdajúcimi divergentnými znevýhodneniami v rámci tried - poskytuje výchovné pole, školské prostredie, podľa nášho názoru, neustále priestor nechať sa nanovo oslovit' pre hľadanie ciest v tomto hodnotovom úsilí. Vyjadrené pojmom psychoanalýzy hľadať možnosti edukačných činností, sociálno-pedagogickej komunikácie s rodičmi, ako u detí *sublimovať* tendencie širokospektrálne núkajúcej sa samoúčelnej spotrebnej mentality (konzumu) skôr smerom k aktu otvorenia sa pre druhého, "spotrebúvaníu" svojho bytia v bytí "pre." Jednou z týchto ciest chce byť aj príspevok v podobe uvedeného kontextuálneho spracovania. Konštatujeme, že Frommovo dielo síce nepredstavuje samostatný ucelený pedagogický systém, avšak o implikovaných záležitostiach spojených s požiadavkami na vzdelávanie, výchovou i školu ako inštitúciu sa vo svojich prácach opakovane zásadným spôsobom vyjadruje a možno z nich vyvodit' normatívne rámce schopností a praktickej edukačnej orientácie, o ktorých sme sa zmienili. O normatívnych rámcoch hovoríme vzhľadom na otvorenosť a autorovo vedomie o autenticite i premenlivosti humánnej interakcie. Erich Fromm bol predovšetkým psychoanalytikom a naša recepcia uvedených edukačných súvislostí odvíja a nadobúda svoj význam nazerajúc vo vzťahu k tejto systémovo východiskovej pozícii autora, ktorého štyridsiate výročie smrti a stodvadsiate výročie narodenia si tohto roku pripomínáme.

LITERATÚRA:

- DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul. 1. vyd. 228 s. ISBN 80-8569-79-55
- DÖPFNER, M. - PETERMANN, F. 2012. *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter : Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie*. 2. zväzok. 3. upr. vyd. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. ISBN 978-3-8409-2402-6
- DUTTON, K. 2014. *Psychopathen*. 2. vyd. Hrsg. dtv Deutscher Taschenbuch Verlag. 318 s. ISBN 378-423-34823-2
- ERIKSON, E. H. 1963. *Childhood and Society*. Second Edition, revised and enlarged. Toronto: Published by George J. McLeod Limited. 446 s. Paper Edition SBN 393-09622-X

- FROMM, E. 1987. *Jenseits der Illusionen*. Reinbek.
- FROMM, E. 1989. *Der Staat als Erzieher*. In *Gesammelte Werke I*. München.
- FROMM, E. 1989. *Humanismus und Psychoanalyse*. *Gesammelte Werke IX*. München.
- FROMM, E. 1989. *Psychoanalyse und Ethik*. In *Gesammelte Werke II*. München.
- FROMM, E. 2004. *Psychoanalyse und Religion*. Hrsg. Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-423-34105-9
- FROMM, E. 2014. *Umenie milovat'*. Citadella. 200 s. ISBN 978-80-89628-38-4
- FROMM, E. 2016. *Die psychologischen und geistigen Probleme des Überflusses*. Verlag Edition Erich Fromm by Rainer Funk. 27 s.
- FROMM, E. 2017. *Die Seele des Menschen : Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. 2. vyd. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-423-34880-5
- FROMM, E. 2018. *Haben oder sein : Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*. 45. vyd. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-423-34234-6
- FROMM, E. 2019. *Anatómia ľudskej deštruktivity : Sonda do ľudskej agresivity*. 1. vyd. Bratislava: Citadella. 495 s. ISBN 978-80-8182-135-6
- FUNK, R. 1990. *Erich-Fromm-Lesebuch : Herausgegeben und eingeleitet von Rainer Funk*. München: dtv - Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG. 192 s. ISBN 3-423-10912-X
- GOLEMAN, D. et al. 2003. *Emotionale Führung*. V originálnom vydaní „*Primal Leadership : Realizing the Power of Emotional Intelligence*.“ 1. vyd. Ullstein Verlag. 359 s. ISBN 3-548-36466-7
- JÄGER, O. 2002. *Schule 2000 - mit Profil, aber ohne Orientierung*. In Claßen, J (Hrsg) *Erziehung zwischen Haben und Sein*. Eitorf. s. 147-171
- KOHLBERG, L. 2000. *Die Psychologie der Lebensspanne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 346 s. ISBN 35-185828-6-0
- KOMENSKÝ, J. A. 1999. *Jedno nezbytné : Unum necessarium*. 1. vyd. Praha: Kalich. 181 s. ISBN 80-7017-349-1
- KRÁLIK, Ľ. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. 1. vyd. Bratislava: Veda. 704 s. ISBN 978-80-224-1493-7
- KUDLÁČOVÁ, B. 1997. *Integrovaný predmet etická výchova: základné témy*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 80-88774-23-3
- KÜNG, H. 1991a. *Projekt Weltethos*. 3. vyd. München: Piper Verlag. 191 s. ISBN 978-34-9203-426-5
- KÜNG, H. 1991b. *Global responsibility : In Search of a New World Ethic*. SCM Press. 158 s. ISBN-13: 978-03-3402-000-4
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. Kap. o dospievání (ca 139 – 160).
- Общество любителей православной литературы. 2010. *Словарь церковно-славянского языка : для толкового чтения Св. Евангелия, Псалтири и Богослужебных книг*. Москва: Издательство имени Льва, папы Римского. Heslá Достойно, Достоить, s. 43.

- PÁLENÍK, E. et al. 1991. Determinanty vývinu prosociálneho správania : možnosti jeho usmernenia v procese výchovy a vzdelávania. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 26, č. 4, s. 439 – 449.
- ROGERS, C. R. 1978. *Geist und Psyche : Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. 3. vyd. München: Kindler. 473 s. ISBN 978-3-463-02175-1
- SOROKIN, P. 1950. *Die Krise unserer Zeit : Ihre Entstehung und Überwindung*. Frankfurt am Main: Joachim Henrich-Verlag. 287 s.
- SOROKIN, P. 1952. *Die Wiederherstellung der Menschenwürde*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Joachim Henrich-Verlag. 245 s.
- SPITZER, M. 2012. *Digitale Demenz : Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag. 368 s. ISBN 978-3-426-27603-7
- ŠVEC, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-73-5
- ŽILÍNEK, M. 1997a. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris. 230 s. ISBN 80-88778-60-3

Mgr. Milan Harhaj, bez príslušnosti k vedeckej inštitúcii, v roku 2004 ukončil štúdium v diplomovom odbore pedagogika na FFUK v Bratislave. Niekoľko rokov pracoval ako prekladateľ, stredoškolský učiteľ a geragóg v Rakúsku. Venuje sa podmienenosti procesov humánneho učenia sa v biodromálnom kontexte a možnosti ich neinvazívnej intervencie podporou prosociálneho správania. Aktuálnym pôsobiskom autora je Základná škola v Stropkove s výrazným zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde sa v pozícii pedagogického asistenta zameriava na rozvíjanie elementárnych sociálnych kompetencií a facilitáciu učebných činností žiakov. Príspevok je osobnou angažovanosťou autora.

Milan Harhaj
Základná škola
Hrnčiarska 795/61
091 01 Stropkov
email: harhajm@gmail.com

Diagnostika metakognitívnych schopností a exekutívnych funkcií žiakov

Iveta Kovalčíková

Ivana Runčáková

Výskumné centrum kognitívnej edukácie, Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove

Anotácia: Cieľom predkladanej štúdie je (1) vymedziť konštrukt exekutívne funkcie (EF), exekutívne fungovanie a metakognícia, resp. metakognitívne schopnosti žiakov, (2) poukázať na možnosti posudzovania úrovne metakognitívnych schopností žiakov, (3) ponúknuť prehľad diagnostických nástrojov zisťovania úrovne EF žiakov. V príspevku sú primárne analyzované výskumy, v ktorých boli aplikované vybrané diagnostické nástroje EF. Zámerom prehľadovej štúdie je prispieť k poznaniu možností diagnostiky exekutívnych funkcií žiakov. Včasné diagnostikovanie deficitov v oblasti EF žiakov a ich následná stimulácia môže byť kľúčová pre školskú úspešnosť žiakov.

Kľúčové slová: Exekutívne funkcie, Metakognícia, Diagnostika, D-KEFS.

Diagnosis of metacognitive abilities and executive functions of pupils. The aim of the present study is (1) to define the construct of executive functions (EF), the executive functioning and metacognition, respectively metacognitive abilities of pupils, (2) to point out the possibilities for assessing the level of pupils' metacognitive abilities, (3) to offer an overview of the diagnostic tools for determining pupils' level of EF. The paper primarily analyses the research in which selected EF diagnostic tools were applied. The aim of the literature review is to contribute to the knowledge of diagnostics of pupils' executive functions. Early EF diagnosis of pupils' deficits and their subsequent stimulation can be crucial for pupils' success at school.

Key words: Executive functions, Metacognition, Diagnostics, D-KEFS.

Výsledky výskumov neuropsychológie, behaviorálnych vied, umelej inteligencie a aplikácie teórie spracovania informácií (Information Processing Theory) otvorili v posledných desaťročiach odborný diskurz o exekutívnych funkciách a ich vplyve na kognitívny výkon jednotlivcov v procese učenia sa. Je známe, že výkon žiakov v školskom prostredí ovplyvňuje okrem mnohých iných faktorov aj úroveň exekutívneho fungovania (EF) (Alloway, Alloway 2010; Kovalčíková, 2015; Liew, 2012; Lyons, Zelazo 2011; Marcovitch, Jacques, Boscovski, 2008; Zimmerman 2008). V súvislosti so školským výkonom sa v literatúre často spomína aj koncept metakognície

a metakognitívnych schopností. Spojenie týchto konštruktov v prehľadovej štúdií nie je náhodné. Analýza behaviorálnych manifestácií EF a metakognície ukazuje na spoločný konštruktový základ, pričom EF je predmetom skôr neuropsychologických štúdií, v porovnaní s konceptom metakognícia. Ten je spájaný skôr s diskurzom edukačných vied.

Včasnú diagnostikovanie úrovne metakognitívnych schopností a exekutívnych funkcií môže odhaliť ich nízku úroveň, ktorá výrazným spôsobom ovplyvňuje výkon žiaka v školských aj mimoškolských činnostiach. V príspevku sú primárne analyzované postupy diagnostiky EF a metakognitívnych schopností jedinca. Predtým však považujeme za podstatné charakterizovať koncepty exekutívne funkcie/exekutívne fungovanie¹ a metakognícia.

Exekutívne funkcie a metakognícia

Na úrovni deskriptívnych výskumov explicitne alebo implicitne definovali konštrukt exekutívnych funkcií viaceri autori v oblasti prevažne kognitívnych vied (Carlson et al., 2013; Denckla, 1996; Miyake et al., 2000; Stuss, Benson, 1986). Najčastejšie sú exekutívne funkcie vymedzované ako „systém riadiacich (kognitívnych) procesov, ktorý priradzuje prioritu istým (kognitívnym) procesom, zatiaľ čo utlmuje aktivity iných“ (Kovalčíková et al., 2015, s. 16). Explicitnú definíciu exekutívnych funkcií predstavili napr. autori ako Banich (2009) a Ahmed a Miller (2011), ktorí pod pojmom exekutívne funkcie chápu vyššie kognitívne procesy, ktoré usmerňujú úsilie o dosiahnutie zvoleného cieľa prevažne v nerutinných situáciách. Medzi tieto vyššie kognitívne procesy zaraďujú určovanie priorít a sekvenčné správanie, inhibovanie nevhodných reakcií, striedanie medzi rôznymi úlohami, získavanie spätnej väzby z prostredia vplyvajúce na úspešné rozhodovanie a zvládanie neznámych situácií. Štúdia Ardilu a Surloffá (2007) naznačuje, že exekutívne fungovanie v sebe zahŕňajú flexibilitu, sebareguláciu a schopnosť predvídať správanie iných, zatiaľ čo Bull, Espy a Wiebe (2008) založili svoju definíciu exekutívnych funkcií na zložkách, ako je inhibícia, kognitívna flexibilita a pracovná pamäť. V Barkleyho teórii exekutívne fungovanie je reprezentované úrovňami sebaregulácie (self-directed behaviour) alebo činnosťami, ktoré vykonávame s cieľom sebaregulácie. Sebaregulácia jedinca je tak nasmerovaná

¹ V kontexte príspevku používame pojem exekutívne funkcie a exekutívne fungovania bez sémantického posunu. Lingvistická analýza pojmu funkcia a fungovanie môže posunúť význam pojmov do inej roviny. Rovnako, z neuropsychologického a psychologického hľadiska pojem fungovanie odkazuje skôr na psychický proces, funkcia je skôr denomináciou činiteľa, ktorý je schopný proces spustiť, realizovať a pod. Pre rozlíšenie pojmov (kognitívny) proces, (kognitívna) funkcia, exekutívne fungovanie viac Bobáková a Kovalčíková (2015).

na zmenu niečoho v rámci vlastnej budúcnosti (Barkley, 1997). Podstatou operacionalizácie EF v rámci tohto kontextu je prístup, v ktorom celá sústava – teda proces exekutívneho fungovania – je vlastne *systemom akcií nasmerovaných vo vzťahu k sebe*. Tento princíp je určujúcim centrálnym kritériom pre odlišenie exekutívnej a neexekutívnej mentálnej schopnosti. Exekutívny akt je akákoľvek aktivita, ktorá dosiahne úroveň, keď jedinec je schopný sám sa zastaviť v akcii, regulovať svoj vlastný čas, organizovať samého seba a riešiť súvisiace okolnosti a problémy v časovej perspektíve, aktivizovať samého seba s cieľom prekonania prekážok, vykonania akcií a dosiahnutia cieľa. Vyžadovaná je perzistencia (vytrvalosť) jedinca a sebamotivácia pri dosahovaní cieľa. Tento proces je sprevádzaný emočnou aktiváciou rôzneho stupňa a druhu; od jedinca sa vyžaduje emočná sebaregulácia. Všetky vymenované činnosti sú svojou podstatou vedomé, vyžadujú istú námahu a vôľu, sú iniciované samotným jedincom. Výsledky výskumov založených na neurozobrazovacích metódach (neuroimaging research) prinášajú fakty, že úroveň vyššie uvedených aspektov ukrytého správania (covered behavior) je možné merať (D'Esposito et. al., 1997; Ryding, Bradvik, Ingvar, 1995). Schopnosť sebaregulácie vyžaduje schopnosť inhibície reakcie alebo odpovede. Goldberg označuje EF skôr za metakognitívne než kognitívne capacity, ktoré sa nespájajú so žiadnou z parciálnych mentálnych schopností. Goldberg zároveň dodáva, že exekutívne funkcie sú ostatným funkciám nadradené (Goldberg, 2004). Názory Barkleyho a Goldberga možno vnímať za východisko uvažovania o vzťahu EF a metakognície. Vyššie uvedené interpretácie umožňujú asociovať, že prítomnosť metakognitívnych kapacít v kognitívnej výbave jedinca má exekutívnu povahu, resp. exekutívnu funkciu.

Metakognícia je konštrukt vychádzajúci zo sociálne-kognitívneho prístupu k učeniu sa, ktorému dal značný impulz kanadský psychológ Albert Bandura (Janoušek, 1992). Zdroje konceptualizácie metakognície (angl. metacognition) možno nájsť vo vývinovej a kognitívnej psychológii (Otani, Widner, 2005). Kognitívni psychológovia metakogníciu považujú za dôležitú zložku inteligentného správania. Viacerí autori sú presvedčení, že metakognícia pozitívne prispieva k efektívnemu učeniu sa jednotlivca (napr. Alevin et al., 2004; Bransford, Brown, Cocking, 2000; Flavell, 1979; Krykorková, Volf, 2010; Lane, 2009). Existuje množstvo prístupov, ktoré sa snažia vymedziť komplexný konštrukt metakognície. Autori, ktorí definovali konštrukt metakognície, sa rozchádzajú v samotnom nazeraní na tento pojem. Metakognícia je autormi chápaná ako (1) znalosť/poznanie, (2) schopnosť, (3) činnosť alebo (4) spôsobilosť (Bransford, Nitsch, 1978; Brown, 1978; Flavell, 1976; Helus, Pavelková, 1992; Průcha, Walterová, Mareš, 1995; Wilson, 2010; Zelina, 2017). Napr. metakogníciu ako znalosť o vlastných kognitívnych

procesoch a produktoch myslenia vymedzuje Flavell (1976) alebo podobne, ako znalosť o riadení vlastných kognitívnych aktivít počas učenia sa, uvádza Brown (1978). V zhode s vyššie uvedeným, Wilson (2010) metakogníciu chápe ako poznanie vlastných poznávacích procesov. Bransford a Nitsch (1978), Helus a Pavelková (1992) a Zelina (2017) metakogníciu definujú ako schopnosť (1) získavať a využívať poznatky o vlastných poznávacích procesoch a zároveň ako schopnosť (2) poznatky o vlastných poznávacích procesoch monitorovať, regulovať, zdokonaľovať a rozvíjať. V pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) je metakognícia vymedzená ako činnosť, ktorá vedie k poznávaniu svojich postupov pri poznávaní sveta a ako spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať a vyhodnocovať postupy využívané pri učení sa a poznávaní. Krykorková a Volf (2010, s. 162) upozorňujú, že v posledných rokoch dochádza k významovému posunu pri vymedzovaní pojmu metakognícia. Koncept presahuje kognitívnu oblasť a získava novú, rozširujúcu osobnostnú (rozvíjaná osobnosť žiaka v kognitívnej a mimokognitívnej oblasti) a sociálnu dimenziu (Mareš, 1998).

Vychádzajúc predovšetkým z definícií Flavella (1976) a Brownovej (1978) a ďalších možno zhrnúť, že metakognícia je schopnosť, ktorá umožňuje poznať, monitorovať a regulovať vlastné poznávacie procesy, podobne ako v Barkleyho (1997) teórii exekutívne fungovanie je reprezentované úrovňami sebaregulácie (self-directed behaviour) alebo činnosťami, ktoré vykonávame s cieľom sebaregulácie. V slovenskom kontexte, napr. podľa Zelinu (2017), „[...] východiskové definície metakognície, ako aj exekutívnych funkcií zdôrazňujú ich úlohu v kognitívnych procesoch [...], všetky definície sa vzťahujú k riadiacim procesom mentálnej energie subjektu. Spoločné je, že ide o behaviorálne zručnosti doplnené vedomosťami o procesoch sebariadenia. [...] Často sa zdôrazňuje cyklický proces autoregulácie“.

Posudzovanie úrovne metakognitívnych schopností žiakov

Jednou z najčastejšie používaných metód slúžiacich na hodnotenie dosiahnutej úrovne metakognície sú sebahodnotiace nástroje monitorujúce početnosť prejavov metakognitívneho správania i používania metakognitívnych stratégií. Tieto nástroje väčšinou využívajú formu dichotomických položiek alebo majú podobu odpovedovej škály, napr. Index of Reading Awareness (Jacobs, Paris, 1987), Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari, Reichard, 2002), Junior Metacognitive Awareness Inventory (Sperling et al., 2002), Thought control questionnaire (Luciano et al., 2005).

Diagnostika metakognitívnych schopností založená na metóde odpovedových škál je postavená na frekvencii metakognitívnych stratégií použitých v rámci riešenia problému. To znamená, aby žiak získal najvyšší počet bodov, musí vhodné stratégie používať „stále“ a nevhodné „nikdy“.

Řičan (2017, s. 74) upozorňuje na to, že „kvalita použitia stratégie je determinovaná adekvátnou aplikáciou stratégie na príslušnú situáciu, kontext.“ S týmto názorom súhlasia aj Wirth a Leutner (2008) tvrdením, že jediniec môže poznať iba niekoľko metakognitívnych stratégií, no podstatné je, či ich dokáže adekvátne aplikovať pre splnenie danej úlohy. V súčasnosti je používanie tohto postupu merania spochybňovaná (Artelt, 2000; Winne, Perry, 2000). Dôvodom je len nepatrná korelácia medzi výsledkami probanda v dotazníkoch monitorujúcich častot používania stratégií a školským výkonom (Sperling et al., 2002; Cromley, Azevedo, 2006).

Často používanou metódou pri diagnostikovaní úrovne metakognície je rozhovor. Najčastejšie ide o kombináciu otvorených a zatvorených otázok (Cross, Paris, 1988). Existujú aj výskumy (Kruger, Dunning, 1999; Winne, Perry, 2000) spochybňujúce validitu metódy rozhovoru pri posudzovaní úrovne metakognitívnych schopností jednotlivca. Podľa uvedených autorov rozhovor prináša len informácie o subjektívnej výpovedi jednotlivca a má tak obmedzenú platnosť.

Možnosťou, ako hodnotiť metakogníciu vo výučbe, je metóda pozorovania, ktorá má na rozdiel od metódy rozhovoru viacero výhod. Jej výhodou vidíme v možnosti zaznamenávať to, čo žiaci skutočne robia, a prepojiť to s aktuálnym kontextom. Výhodou je jej nezávislosť od verbálnych schopností žiakov (Whitebread et al., 2009). Nedostatkom metódy pozorovania podľa Lokajíčkovej (2014) je, že vo výučbe môžeme rozlišovať: (1) metakogníciu pozorovateľnú, napr. žiak sám alebo na základe výzvy učiteľa vysvetľuje, ako k riešeniu učebnej úlohy dospel, čo musel vedieť atď., a (2) metakogníciu skrytú, keď sa metakognícia odohráva v žiakovej mysli a na pohľad nie je pozorovateľná. Vo väčšine prípadov je preto dobré metódu pozorovania kombinovať napr. s rozhovorom alebo dotazníkom.

Ďalšou používanou metódou skúmania kognitívnej a metakognitívnej výbavy jedinca je metóda „think aloud“ (mysli nahlas). Metóda „mysli nahlas“ je metódou verbalizácie myšlienkových procesov. Poskytuje bohaté verbálne dáta týkajúce sa riešenia predkladaných úloh (Fonteyn, Kuipers, Grobe, 1993). Použitím metódy *think aloud* a následnou analýzou zápisu, ktorý je na jej základe vytvorený, je možné identifikovať informácie, ktoré sú pre žiaka nevyhnutné na riešenie úlohy, a informácie, postupy a stratégie, ktoré žiakovi riešenie úlohy uľahčujú (Fonteyn, Kuipers, Grobe, 1993). Metóda *think aloud* predstavuje možnosť poznať, ako žiak vnímal a spracovával informácie, aké sebaregulačné mechanizmy používal pri riešení úlohy, plnení požiadavky apod. V odbornej literatúre sú opísané diagnostické nástroje slúžiace na zisťovanie metakognície žiakov vo výučbe. Stručne môžeme predstaviť napr. *Metacognitive Awareness Inventory – MAI* (Schraw, Dennison, 1994). Úlohou tohto nástroja je merať metakognitívne vedomie jednotlivcov. Nástroj zahŕňa

52 položiek rozdelených do dvoch častí, ktoré sú zamerané na znalosti kognície a reguláciu kognície (plánovanie, monitoring, hodnotenie učenia a pod.).

Lokajčíková (2014, s. 298) opisuje ďalší nástroj na meranie metakognície: „*Metacognitive Skills and Knowledge Assessment (MSA)* so 160 položkami hodnotí okrem iného dva metakognitívne komponenty (znalosti a zručnosti). Zahrňuje celkom sedem metakognitívnych parametrov: 1. deklaratívne, 2. procedurálne, 3. kontextuálne znalosti, 4. predikcie, 5. plánovanie, 6. monitorovanie a 7. hodnotenie schopností.“ Uvedený nástroj spolu s nástrojom *Metacognitive Attribution Assessment – MAA* boli zostavené s cieľom zistiť úroveň metakognície žiakov vo výučbe matematiky.

Nástroj s názvom *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARS-I* (Mokhtari, Reichard, 2002) zahrňujúci viac ako 30 položiek sa zameriava na hodnotenie používania čitateľských stratégií v priebehu čítania. Orientuje sa na zisťovanie 1. úrovne súhrnných čitateľských stratégií, 2. úrovne stratégií na riešenie problému, 3. používania stratégií na podporu čítania.

Spomenieme tiež nástroj *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire – MALQ*. Goh (2007, cit podľa Lokajčíková 2014, s. 299) ho opisuje ako „dotazník určený na zisťovanie úrovne metakognitívneho povedomia (v rámci učenia sa druhého jazyka) prostredníctvom počúvania“.

Vyššie bolo uvedené, že analýza behaviorálnych manifestácií EF a metakognície ukazuje na spoločný konštruktový základ. Prezentované diagnostické postupy posudzovania úrovne metakognície jedinca sa používajú aj v pedagogických výskumoch. Pri posudzovaní úrovne exekutívneho fungovania v psychologických výskumoch školského výkonu jedinca sa nástroje na meranie metakognitívnych schopností často objavujú spolu s postupmi merania exekutívneho fungovania jedinca.

Diagnostické nástroje na zisťovanie úrovne exekutívneho fungovania

Na základe teoretického výskumu literatúry možno uviesť: najčastejšie používanými batériami diagnostiky exekutívneho fungovania jedinca v súčasnosti sú: (1) Delis-Kaplan Executive Function System – D-KEFS, (2) Behavior Rating Inventory of Executive Function – BRIEF, (3) Woodcock-Johnson Test of Cognitive Abilities, (4) NEPSY-II, (5) Behavior Assessment System for Children – BASC, (6) Amsterdam Executive Function Inventory – AEFI, (7) Ballet Executive Scale – BES, Executive Function Index – EFI, (8) Mindful Attention Awareness Scale – MAAS, (9) Self-Knowledge Questionnaire – SKQ, (10) Cognitive Assessment Scale – CAS, (11) Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery, (12) Comprehensive Executive Function Inventory – CEFI, (13) Test of Verbal Conceptualization and Fluency – TVCF, (14) Childhood Executive Functioning Inventory –

CHEXI, (15) Delis Rating of Executive Functions D-REF (Naglieri, Goldstein, 2014; Baggetta, Alexander, 2016; Zelazo et al., 2016).

V ďalšej časti sa detailnejšie budeme venovať iba vybraným diagnostickým nástrojom na posudzovanie úrovne exekutívneho fungovania jedinca: (1) BRIEF (Behavioral Rating Inventory of Executive Function) – behaviorálne orientovaná batéria a (2) D-KEFS (Delis-Kaplan Executive Function System) – súbor na výkon orientovaných diagnostických nástrojov. Vyberáme nástroje, ktoré boli štandardizované pre slovenskú populáciu žiakov a použité v slovenských podmienkach.

BRIEF je veľmi často používaná batéria v psychologických výskumoch (Gioia et al., 2002; Rabin et al., 2006; Roth et al., 2013) a je zameraná na hodnotenie behaviorálnych manifestácií „fungovania“ exekutívnych funkcií v každodennom prostredí skúmaného jednotlivca v rozmedzí od 2 do 90 rokov, pričom sú dostupné 4 verzie batérie v závislosti od veku.

BRIEF obsahuje hodnotiace škály, v ktorých sa od respondentov (učiteľov, rodičov posudzovaných jedincov) vyžaduje vyjadrenie, či ponúkané správanie je pre posudzovaného jedinca problémom často, niekedy alebo nikdy. Batéria BRIEF pozostáva z 9 škál, ktoré spolu tvoria 3 rôzne indexy – index regulácie správania (Behavioral Regulation Index), index emocionálnej regulácie (Emotional Regulation Index), index metakognície (Metacognition Index). Uvedené indexy poskytujú spolu globálnu škálu hodnotenia exekutívnych funkcií (Gioia et al., 2002). Existujú výskumy, kde boli na hodnotenie exekutívnych funkcií použité všetky indexy batérie BRIEF (Clark et al., 2010), zatiaľ čo iné výskumy použili na hodnotenie exekutívnych funkcií iba niektoré špecifické indexy alebo škály (Bridgett et al., 2015).

Vo výskumoch bola batéria BRIEF použitá na diagnostikovanie exekutívnych funkcií detí s ADHD (Mahone, Hoffman, 2007; Jain and Gao, 2009; Biederman et al., 2011; Yang et al., 2012), jedincov s poruchami autistického spektra (Chan et al., 2011; Wilkinson, Butcher, 2010) alebo na diagnostiku detí s Downovým syndrómom (Edgin et al., 2010; Lee et al., 2011). V slovenskom kontexte bola batéria BRIEF používaná na vyhodnocovanie úrovne exekutívneho fungovania žiaka v mladšom školskom veku v rámci výskumu APVV-0281-11² (Bobáková a kol. 2013).

Ďalšou často aplikovanou batériou pri diagnostike exekutívnych funkcií je Delis - Kaplan Executive Function System (D-KEFS, Delis, Kaplan, Kramer, 2001). Batéria pozostáva z 9 subtestov, ktoré môžu byť (vďaka dostupným normám) administrované osobám medzi 8. a 89. rokom života. Jednotlivé testy

² APVV-0281-11 – Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia. Zodpovedná riešiteľka: prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

batérie sú zamerané na meranie 9 komponentov exekutívneho fungovania: (1) kognitívna flexibilita (cognitive flexibility), (2) verbálna fluencia (verbal fluency), (3) figurálna fluencia (design fluency), (4) inhibícia (inhibition), (5) riešenie problémov (problem solving), (6) spracovanie kategórií (categorical processing), (7) deduktívne uvažovanie (deductive reasoning), (8) priestorové plánovanie (spatial planning) a (9) verbálna abstrakcia (verbal abstraction). Každý z deviatich subtestov tvoriacich batériu je, ako uvádza Ferjenčík a kol. (2014, s. 544), „zameraný na určité špecifické charakteristiky a typy exekutívneho fungovania vo verbálnej či neverbálnej doméne a môže byť použitý samostatne.“ Existujú výskumy, ktoré napríklad merali všetkých 9 komponentov (Ahmed, Miller, 2011), zatiaľ čo iné štúdie použitím niekoľkých subtestov hodnotili iba niektoré špecifické komponenty (Latzman et al., 2010). D-KEFS batéria bola na diagnostikovanie úrovne exekutívnych funkcií použitá aj v slovenských podmienkach. V rokoch 2012 – 2015 bol na Prešovskej univerzite v Prešove a Univerzite P. J. Šafárika v Košiciach realizovaný interdisciplinárny výskum³ zameraný na skúmanie vzťahu medzi úrovňou exekutívneho fungovania jedinca a školským výkonom (Bobáková, Kovalčíková, 2015; Ferjenčík et al., 2014; Klimovič, 2016; Kopčíková et al., 2015; Kovalčíková, 2015; Ropovik et al., 2016). Výskum realizovali pedagógovia, psychológovia, didaktici slovenského jazyka a matematiky pre primárne vzdelávanie s relevantnou expertízou v danej výskumnej oblasti. V rámci projektu bola uskutočnená konštruktívna validizácia Delis Kaplan Executive Function System (D-KEFS; Delis, Kaplan, Kramer, 2001). Bolo preložených, adaptovaných a štandardizovaných 8 subtestov batérie. Testová batéria je v súčasnosti používaná na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove pri ďalších výskumoch kognície žiaka mladšieho školského veku. Okrem vyššie uvedených batérií sa na diagnostiku exekutívnych funkcií často používajú ďalšie parciálne úlohy a testy. Baggetta a Alexander (2016) zozbierali 109 nástrojov/testov, ktoré boli použité v empirických výskumoch v oblasti diagnostiky exekutívnych funkcií. Medzi najčastejšie používané testy vo výskumoch zaradili: *Stroop task* (MacLeod, 1992; Stroop 1935), *Digital span task* (Wechsler, 1944), *Go/no-go task* (Drewe, 1975; Luria, 1973), *Trail Making Test* (Reitan, 1958), *N-back tasks* (Kane, Engle, 2002).

Často používaným testom pri diagnostike exekutívnych funkcií je *Wisconsinský test triedenia kariet* (Wisconsin card sort test-WCST). Test je využívaný prevažne v neuropsychologickej diagnostickej praxi najčastejšie pri posudzovaní kognitívnej flexibility (Preiss et al., 2012).

³ APVV-0281-11 – Exekutívne funkcie ako štruktúrálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia. Zodpovedná riešiteľka: prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

Jeden zo subtestov komplexnej pedagogickej diagnostiky zostavený v 70. rokoch minulého storočia kolektívom ruských psychológov pod vedením L. A. Vengera sa nazýva *Vengerov subtest kreslenia vzorky podľa diktátu*. Uvedený test je zameraný na hodnotenie celkového psychického vývinu detí v predškolskom veku, prezentuje sa v literatúre aj ako diagnostický nástroj na posudzovanie kvality exekutívneho fungovania. Subtest bol použitý v rámci výskumu na vzorke 176 po slovensky hovoriacich 6-ročných detí z bratislavských materských škôl (Zubáková, Mikulajová, Schofferová, 2012).

V prípade, že diagnostika odhalí deficity v metakognitívnych schopnostiach a exekutívnych funkciách žiaka, je žiaduce hľadať spôsob, ako možno odhalené nedostatky stimulovať.

Zhrnutie a diskusia

Metakognitívne schopnosti a exekutívne funkcie sú v poslednom období stále častejšie diskutovanými konceptmi medzi výskumníkmi, ale aj pedagógmi. Základom adaptácie človeka na stále sa meniace podmienky je rozvoj myslenia a procesov, ktoré umožnia človeku nové informácie zámerne vnímať, správne selektovať a následne spracovať a aplikovať. Deje sa tak aj prostredníctvom optimálneho fungovania metakognitívnych schopností a vyšších kognitívnych, teda exekutívnych procesov jedinca. Žiak, ktorý má nedostatočne rozvinuté exekutívne fungovanie, nemusí byť schopný zamerať a udržať pozornosť, inhibovať impulzivnosť a rôzne interferujúce (exogénne, ako aj endogénne) faktory, podržať v pamäti informácie a pod. (Ropovík, 2012). Základný výskum kognitívnych, exekutívnych, metakognitívnych procesov jedinca vyžaduje dôslednú konceptualizáciu a operačnú definíciu premenných, teda skúmaných procesov kognitívnej výbavy jedinca. Aplikovaná dimenzia – diagnostika a stimulácia kognitívnych, exekutívnych a metakognitívnych procesov v edukačnom i klinickom prostredí – rovnako vyžaduje dôsledné konceptuálne vymedzenie a odlíšenie pojmov používaných v príslušnom diskurze. Zámerom príspevku bolo – reagujúc na problém naznačený Zelinom (2017)⁴ – hľadať prienik medzi operačným vymedzením konceptu exekutívne fungovanie a metakognitívne schopnosti. Zreteľná konceptualizácia konštruktu je základom diagnostiky deficitov v danej oblasti. Ináč povedané, diagnostika vyžaduje poznanie a vymedzenie psychickej oblasti, na ktorú je zameraná. Včasná diagnostika nízkej úrovne metakognitívnych schopností a exekutívnych funkcií a ich následná stimulácia formou vhodne zvolených výučbových a stimulačných programov je nevyhnutná pre školskú úspešnosť žiakov. Na základe diagnostikovania deficitov v exekutívnom a metakognitívnom fungovaní žiaka je možné vzniknuté deficity minimalizovať vhodne zvolenými

⁴ Autor poukazuje na vzťah medzi konceptom metakognícia, autoregulácia a exekutívne fungovanie.

výučbovými a intervenčnými programami. V súčasnosti jestvuje množstvo pokusov o tréovanie vybraných exekutívnych funkcií. Exekutívne funkcie môžu byť podporované špecifickými intervenciami v prostredí školskej edukácie. Tento všeobecný záver bol potvrdený výskumníkmi (Diamond, Lee, 2011; Meltzer, 2010). Vzťah medzi operačnou pamäťou a zručnosťami pri písomnom riešení aritmetických úloh u detí 4. ročníka základnej školy skúmal Andersson (2010). Cieľom štúdie Benzinga et al. (2018) bolo skúmať, či existuje kauzálny vzťah medzi kognitívnou intervenciou a exekutívnymi funkciami. Podobne, Dias a Serabra (2017) skúmali, či môžu byť exekutívne funkcie podporované intervenciami realizovanými v ekologicky validnom prostredí školskej triedy. Je známe, že stimulácia kognitívnych kapacít je nevyhnutná pre zvládanie nárokov kurikula. Bez nej nie je možné očakávať adekvátny školský výkon, naopak zreteľný bude efekt kumulovaného deficitu. Aspekty stimulácie metakognitívnych schopností a exekutívnych funkcií, a to prostredníctvom metakognitívne koncipovanej výučby alebo formou výučbových a intervenčných programov, budú predmetom ďalšej publikačnej činnosti.

Otázkou však ostáva, ako rozvíjať u učiteľa povedomie o metakognitívnych schopnostiach, o procesoch exekutívnych funkcií a ich mieste v školskej edukácii. Rovnako aktuálna je potreba rozvoja diagnostických kompetencií učiteľov pri posudzovaní bariér v kognitívnom výkone žiaka. Odpovede na tieto otázky, ako uvádza Kovalčíková (2015, s. 7), „nie sú v dostatočnej miere súčasťou pedagogického profilu súčasného učiteľa.“ Očakáva sa, že sa učitelia naučia diagnostikovať schopnosti sýtiace školský výkon i riadiť metakognitívne koncipovanú výučbu automaticky a implicitne v rámci pregraduálnej prípravy. Podobne, od žiakov sa očakáva, že v rámci situačnej kognície a osvojovania si obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov sa rozvinú aj sebaregulačné a metakognitívne mechanizmy jedinca. Realita je však iná. Je preto dôležité uvažovať, ako systematicky implementovať princípy metakognitívnej výučby do kurikul bakalárskych a magisterských učiteľských programov.

Štúdia je súčasťou projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospievajúceho žiaka (na konci 1.stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka* a vyvolaného projektu VEGA 1/0254/20 SMARTS - Slovenská adaptácia a pilotné overenie programu na stimuláciu exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiakov so zníženým školským výkonom.

Literatúra:

- AHMED, F. S., L. MILLER, L. 2011. Executive function mechanisms of theory of mind. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 41, p. 667-678.
- ALEVEN, V., MCLAREN, B., ROLL, I., KOEDINGER, K. 2004. Toward tutoring help seeking. In *Intelligent Tutoring System*, Berlin: Heidelberg, Springer. p. 227-239.
- ALLOWAY, T. P., ALLOWAY, R. G. 2010. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. In *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. Vol. 103, Issue 3. Aktualizácia 2019-05. [citované 15. mája 2019]. Dostupné na <<https://www.gwern.net/docs/dnb/2010-alloway.pdf>>.
- ANDERSSON, U. 2010. Working memory as a predictor of written arithmetical skills in children: The importance of central executive functions. In *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, Issue 2, p. 181-203.
- ARDILA, A., SURLOFF, C. 2007. *Dysexecutive syndrome*. San Diego: Medlink Neurology. ISBN 978-3-030-25076-8.
- ARTELT, C. 2000. Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 14, p. 72-84.
- BAGGETTA, P., ALEXANDER, P. A. 2016. Conceptualization and Operationalization of Executive Function. In *Mind, Brain and Education*, Vol. 10, Issue 1, p. 10-32.
- BANICH, M. 2009. *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press. 770 p. ISBN 978-1-5938-5210-8.
- BARKLEY, R. A. 1997. *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press. 410 p. ISBN 978-1-5938-5231-3.
- BENZING, V. et al. 2018. A classroom intervention to improve executive functions in late primary school children: Too 'old' for improvements? In *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, n. 2., p. 225-238.
- BIEDERMAN, J. et al. 2011. Predictors of persistent ADHD: An 11-year follow-up study. In *Journal of Psychiatric Research*, Vol. 45, Issue 2, p. 150-155.
- BOBÁKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I. 2015. Pokus o vymedzenie pojmov kognitívny proces, kognitívna funkcia a kognitívna schopnosť. In *Československá psychológia*, Vol. 3, Issue 59, s. 242 – 251.
- BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., KOVALČÍKOVÁ, I. 2013. Exekutívne funkcie žiakov vo vzťahu k emočnej kontrole hodnotenej učiteľmi. In *Różne konteksty edukacji. Annales Paedagogicae. Nova Sandes - Presoves V. - Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Panstwowej Wyzszej Szkoły Zawodowej w Nowym Saczu*, s. 45- 53.
- BRANSFORD, J. D., NITSCH, K. E. 1978. Coming to understand things we could not previously understand. In KAVANAGH, J. F., STRANGE, W. (Eds.), *Speech and language in the laboratory, school, and clinic*. Cambridge, Mass: MIT Press, p. 267-307.
- BRIDGETT, D. J. et al. 2015. Intergenerational Transmission of Self-Regulation: A Multidisciplinary Review and Integrative Conceptual Framework. In *Psychological Bulletin*, Vol. 141, Issue 3, p. 602-654.

- BROWN, A. L. 1978. *Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 152 p.
- BULL, R., EPSY, K. A., WIEBE, S. A. 2008. Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Year. In *Developmental Neuropsychology*, Vol. 33, p. 205-228.
- CARLSON, S. M., ZELAZO, P. M., FAJA, S. 2013. *Executive function. Oxford handbook of developmental psychology*. New York: Oxford University Press. 479 p. ISBN 978-0-1999-5845-0.
- CHAN, A. S., et al. 2011. Disordered connectivity associated with memory deficits in children with autism spectrum disorders. In *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol. 5, Issue 1, p. 237-245.
- CLARK, C. A., PRITCHARD, V. E., WOODWARD, L. J. 2010. Preschool Executive Functioning Abilities Predict Early Mathematics Achievement. In *Developmental Psychology*, Vol. 46, Issue 5, p. 1176-1191.
- CROMLEY, J. G., AZEVEDO, R. 2006. Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? In *Metacognition and Learning*, Vol. 1, p. 229-247.
- CROSS, D. R., PARIS, S. G. 1988. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, Issue 2, p. 131-142.
- D'ESPOZITO, M. et al. 1997. A functional MRI study of mental image generation. In *Neuropsychologia*, Vol. 35, Issue 5, p. 725-730.
- DELIS, D. C., KAPLAN, E., KRAMER, J. H. 2001. *The Delis-Kaplan executive function system*, San Antonio: The Psychological Corporation. ISBN: 978-0-1580-9131-0.
- DENCKL, M. B. 1996. A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective. In: G. R. LYON, KRASNEGOR, N. A. (Eds.), *Attention, memory, and executive function*. Baltimore: Brookes, p. 263-277. ISBN: 978-1-5576-6856-1.
- DIAMOND, A., LEE, K. 2011. Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. In *Science*, Vol. 333, p. 959-964.
- DIAS, N.M., SEABRA, A. G. 2017. Intervention for executive functions development in early elementary school children: effects on learning and behaviour, and follow-up maintenance. In *Educational Psychology*, Vol. 37, Issue 4, p. 468-486.
- DREWE, E. A. 1975. Go-no go learning after frontal lobe lesions in humans. In *Cortex*, Vol. 11, Issue 1, p. 8-16.
- EDGIN, J. O. et al. 2010. Development and validation of the Arizona Cognitive Test Battery for Down syndrome. In *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, Vol. 2, Issue 3, p. 149-164.
- FERJENČÍK, J., BOBÁKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., SLAVKOVSKÁ, M. 2014. Proces a vybrané výsledky slovenskej adaptácie Delis-Kaplanovej systému exekutívnych funkcií D-KEFS. In *Československá psychologie*, Roč. 58, č. 6, s. 543 – 558.

- FLAVELL, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In *The Nature of Intelligence*, Vol. 12, p. 231-235.
- FLAVELL, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In *American Psychologist*, Vol. 34, Issue 10, p. 906-911.
- FONTEYN, M. E., KUIPERS, B., GROBE, S. J. 1993. A description of think aloud method and protocol analysis. In *Qualitative health research*, Vol. 3, Issue 4, p. 430-441.
- GIOIA, G.A., ISQUITH, P. K., GUY, S. C., KENWORTHY, L. 2002. *Profiles of everyday executive function: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- GIOIA, G.A. 2002. Confirmatory factor analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in clinical sample. In *Child Neuropsychology*, Vol. 8, p. 249- 257.
- GOLDBERG, E. 2004. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha Karolinum, 259 s. ISBN 80-246-0713-1.
- HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I. 1992. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. In *Pedagogika*, Roč. 42, č. 2, s. 197-208.
- JACOBS, J. E., PARIS, S. G. 1987. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. In *Educational Psychologist*, Vol. 22, p. 255-278.
- JANOUŠEK, J. 1992. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. In *Československá psychologie*, Roč. 36, č. 5, s. 385-398.
- KANE, M. J., ENGLE, R. W. 2002. The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. In *Psychonomic Bulletin and Review*, Vol. 9, p. 637-671.
- KLIMOVIČ, M. 2016. Porozumenie textu ako prostriedok stimulovania kognície žiaka. In *Nová čeština doma a ve světě*, Roč. 1, s. 50 – 61.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol. 2015. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1719-3.
- KOPČÍKOVÁ, M. et al. 2015. The relationship between fluid intelligence and learning potential: Is there an interaction with attentional control? In *Journal of pedagogy*, Vol. 6, No. 1, p. 25-41.
- KRYKORKOVÁ, H., VOLF, P. 2010. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In: H. KRYKORKOVÁ, VÁŇOVÁ, J. (Eds.), *Učitel v současné škole*, s. 155-167. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-7308-301-4.
- KRUGER, J., DUNNIG, D. 1999. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77, Issue 6, p. 1121-1134.
- LANE, H. C. 2009. Promoting metacognition in immersive cultural learning environments. In *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains*, Berlin, Heidelberg: Springer. p. 129-139.

- LATZMAN, R. D. et al. 2010. The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. In *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 32, Issue 5, p.455-462.
- LEE, N. R. et al. 2011. Caregiver report of executive functioning in a population-based sample of young children with Down syndrome. In *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol. 116, Issue 4, p. 290-304.
- LIEW, J. 2012. Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. In *Child Development Perspectives*, Vol. 6, p. 105-111
- LOKAJČKOVÁ, V. 2014. Metakognice – vymedzení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. In *Pedagogika*, Roč. 64, č. 3, s. 287-306.
- LUCIANO, J. V. et al. 2005. Development and validation of the thought control ability questionnaire. In *Personality and Individual Differences*, Vol. 38, Issue 5, p. 997-1008.
- LURIA, A. R. 1973. *The working brain*. London: Penguin.
- LYONS, K. E., ZELAZO, P. D. 2011. Monitoring, and Executive Function: Elucidating the Role of Self-Reflection in the Development of Self-Regulation. In *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 40, p. 379-412.
- MacLEOD, C. M. 1992. The Stroop task: The „gold standard“ of attentional measures. In *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol. 121, p.12-14.
- MAHONE, E. M., HOFFMAN, J. 2007. Behavior Rating of Executive Function Among Pre-Schoolers With ADHD. In *Clinical Neuropsychologist*, Vol. 21, p. 569-586.
- MARCOVITCH, S., JACQUES, S., BOSCOVSKI, J. J., ZELAZO, P. D. 2008. Self-Reflection and the Cognitive Control of Behavior: Implications for Learning. In *Mind, Brain, and Education*, Vol. 2, Issue 3, p. 136-141.
- MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MELTZER, L. 2010. *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press. 252 p. ISBN: 978-1-60623-616-1.
- MIYAKE, A., FRIEDMAN, N. P., EMERSON, M. J., WITZKI, A., HOWERTER, A., WAGER, T. D. 2000. The unity and diversity of executive functioning and spatial abilities related? A latent – variable analysis. In *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 130, Issue 4, p. 621-640.
- MOKHTARI, K., REICHARD, C. A. 2002. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, p. 249-259.
- NAGLIERI, J.A., GOLDSTEIN, S. 2014. Assessment of Executive Function Using Rating Scales: Psychometric Considerations. In: S. GOLDSTEIN, NAGLIERI, J. A. (Eds), *Handbook of Executive Functioning*. New York: Springer. p. 159-170. ISBN: 978-1-4939-0337-5.
- OTANI, H., WIDNER, R. L. 2005. Metacognition: New issues and approaches guest editor's introduction. In *The Journal of General Psychology*, Vol. 132, Issue 4, p. 329-334.

- PREISS, M., et al. 2012. *Neuropsychologická batérie psychiatrického centra Praha*. Praha: Psychiatrické centrum. 158 s. ISBN: 978-80-8512-159-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN: 80-7178-029-4.
- RABIN, L. A. et al. 2006. Self-and Informant Reports of Executive Function on the BRIEF-A in MCI and Older Adults With Cognitive Complaints. In *Archives of Clinical Neuropsychology*, Vol. 21, Issue 7, p. 721-732.
- REITAN, R. M. 1958. Validity of the Trail Making Test as an indicator of organic brain damage. In *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 8, p. 271-276.
- ŘÍČAN, J. 2017. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: GRADA. 208 s. ISBN 978-80247-3133-9.
- ROPOVIK, J. 2012. Relevancia konceptu exekutívnych funkcií pre edukačné vedy. In *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 15. výročia založenia Prešovskej univerzity v Prešove*, s. 181-185. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0664-7.
- ROPOVIK, I. et al. 2016. Explaining the ability to learn analogies: the role of executive functions and fluid intelligence. In *Studia psychologica*, Roč. 58, č. 4, s. 322 – 335.
- ROTH, R. M. et al. 2013. Confirmatory Factor Analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function-Adult Version in Healthy Adults and Application to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In *Archives of Clinical Neuropsychology*, Vol. 28, Issue 5, p. 425-434.
- RYDING, E., BRADVIK, B., INGVAR, D. H. 1996. Silent speech activates prefrontal cortical regions asymmetrically, as well as speech-related areas in the dominant hemisphere. In *Brain and Language*, Vol. 52, p. 435-451.
- SCHRAW, G., DENNISON, R. S. 1994. Assessing metacognitive awareness. In *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 19, Issue 4, p. 460-475
- SPELTING, R. A., HOWARD, B. C., MILLER, L. A., MURPHY, C. 2002. Measures of children's knowledge and regulation of cognition. In *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 27, Issue 1, p. 51-79.
- STROOP, J. R. 1935. Studies of interference in several verbal reactions. In *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 18, p.634-662.
- STUSS, D. T., BENSON, D. T. 1986. *The Frontal Lobes*. New York: Ravens Press. ISBN: 978-0-1280-4281-6.
- WECHSLER, D. 1944. *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.). Baltimore, MD: The Williams and Wilkins Company, 258 p. ISBN 978-0-5483-8530-2.
- WHITEBREAD, D. et al. 2009. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. In *Metacognition and Learning*, Vol. 4, Issue 1, p. 63-85.
- WILSON, B. 2010. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. In *Metacognition and Learning*, Vol. 5, p. 269-288.

- WINNE P. H., PERRY, N. E. 2000. Measuring self-regulated learning. In: M. BOEKAERTS, PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. p. 531-566. ISBN: 978-1-4625-3382-4.
- WIRTH, J., LEUTNER, D. 2008. Self-regulated learning as a competence. In *Journal of Psychology*, Vol. 216, p. 102-110.
- YANG, L. et al. 2012. Comparative study of OROS-MPH and atomoxetine on executive function improvement in ADHD: A randomized controlled trial. In *International Journal of Neuropsychopharmacology*, Vol. 15, p. 15-26.
- ZIMMERMAN, B. J. 2008. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. In *American Educational Research Journal*, Vol. 45, Issue 1, p. 166-183.
- ZELAZO, P. D., BLAIR, C. B., WILLOUGHBY, M. T. 2016. *Executive Function: Implication for Education*. Washington, DC: National Centre for Education Research. 148 p. ISBN 978-1-4625-3455-5.
- ZELINA, M. 2017. Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, Roč. 51, č. 4, s. 223 – 239.
- ZUBÁKOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M., SCHÖFFEROVÁ, M. 2012. Diagnostika exekutívnych funkcií vengerovým subtestom kreslenia vzorky podľa diktátu. In DOLEJŠ et al. (Eds.), *PhD. existence II česko-slovenská psychologická konferencie (nejen pro doktorandy a o doktorandech)*. Sborník příspěvků z PhD. existence II. (23-36). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 23 – 36.

Prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD. je vedúcou výskumného centra kognitívnej edukácie (KogEdu) Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na diagnostiku a stimuláciu kognitívnych schopností slaboprosievajúcich žiakov, kultúrropsychologické výskumy minorít, dynamické testovanie schopností. Vedecké výstupy projektov, ktorých je zodpovednou riešiteľkou, reprezentujú systematickú integráciu kognitívnych prístupov do edukácie v slovenskom kontexte, v intenzívnom prepojení na slovenskú edukačnú prax. Podieľa sa na ďalšom vzdelávaní učiteľov, predovšetkým v oblasti vývinu a aplikácie programov na stimuláciu kognitívnych a metakognitívnych procesov žiakov.

Mgr. Ivana Runčáková je internou doktorandkou Výskumného centra kognitívnej edukácie (KogEdu) Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove pod vedením prof. PhDr. Ivety Kovalčíkovej, PhD. V dizertačnej práci sa venuje stimulácii exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka prostredníctvom metakognitívneho kurikula SMARTS, ktoré je produktom ICLD (International Center for Learning and Development).

prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
Výskumné centrum kognitívnej edukácie
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
iveta.kovalcikova@unipo.sk

Mgr. Ivana Runčáková
Výskumné centrum kognitívnej edukácie
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
ivana.runcakova@smail.unipo.sk

DISKUSIA

Úskalia uplatňovania rodovo vyváženého jazyka v texte

Dana Guričanová

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, Bratislava

Anotácia: Článok sa zaoberá problematikou rodovo vyváženého jazyka z lingvistického hľadiska. Na konkrétnych príkladoch ukazuje riziká mechanického dopĺňania ženského pendantu bez adekvátnych štylistických úprav.

Téma rodovo vyváženého jazyka už síce nie je nová, ale stále je veľmi páľčivá a neraz sa stáva predmetom emotívnych diskusií. Pripomeňme si, že rodovo vyvážený jazyk „sa snaží redukovať jazykové rodové stereotypy a jazykové postupy vedúce k zneviditeľňovaniu žien v jazyku (používanie generického mužského rodu), k ich stereotypnému zobrazeniu (spojenia ako ženská logika) alebo k asymetrickému zobrazeniu v porovnaní s mužským rodom (napríklad lexémy pani a slečna oproti pán)“ (Urbancová, 2019, s. 379).

V druhej polovici 20. storočia sa lingvisti z uvedeného uhla pohľadu nad jazykom nezamýšľali. V základnom jazykovednom diele, akým je akademická *Morfológia slovenského jazyka* (1966), sa na margo rodu uvádza: „Mužské pomenovania slúžia vo väčšine prípadov nielen ako názvy mužských osôb, ale i ako súhrnné pomenovania osôb bez rozlíšenia pohlavia: učiteľ, t. j. tak učiteľ, ako aj učiteľka; učitelia = učitelia a učiteľky. Majú teda užší aj širší význam, ktorý možno rozlíšiť len z kontextu“ (Morfológia slovenského jazyka, s. 135). Počas ďalších desaťročí sa tento princíp takmer bez výnimky realizoval v praxi, pričom sa označoval viacerými termínmi: zástupný/zastupujúci rod, nadradený všeobecný rod, referenčný rod či generické maskulínium. V súčasnosti skôr hovoríme o generickom alebo neutralizujúcom používaní mužského rodu. Generické maskulínium je tradičné a dodnes najčastejšie „riešenie“, vo svetle najnovších tendencií sa však považuje za politicky nekorektné. Feministická lingvistika ako nekorektné hodnotí aj uvádzanie všeobecnej poznámky, že text formulovaný v mužskom rode zahŕňa aj ženy, tzv. disclaimer. L. Urbancová v štúdiu *Rodovo vyvážený jazyk v sociálno-politickom kontexte* zdôvodňuje tento fakt slovami: „V prípade, že sa rodovo vyvážený jazyk nebude tvoriť, ale zabezpečovať ‚disclaimerom‘, nebudú vznikať nové jazykové prostriedky a postupy a bude sa stabilizovať androcentrický jazyk“ (Urbancová, 2019, s. 381).

Aké možnosti teda v slovenčine máme, ak chceme uplatniť rodovú rovnosť? V našom článku sa zameriame výlučne na „technickú“ stránku realizácie

rodovo vyváženého jazyka v praxi takým spôsobom, aby kvalita textu neutrpela. Neraz sa totiž stretávame s tým, že autor textu len mechanicky doplní ženský pendant bez ohľadu na stavbu celej vety či súvetia. Príklady, ktoré uvádzame, sú modifikáciami konkrétneho textu, ktorý dostala redakcia časopisu Pedagogika.sk.

Najčistejším riešením realizácie rodovo vyváženého jazyka je tzv. dvojité pomenovanie, čiže používanie celých tvarov slov so spojku *a*, resp. s lomkou, napr. *čitatelia a čitateľky*; *čitatelia/čitateľky*. Použitie zátvoriek, čiže podoba *čitatelia (čitateľky)* sa neodporúča, keďže zátvorky evokujú podružnosť či nižšiu dôležitosť slova, ktoré „oddeľujú“ od zvyšného textu. Slovenčina je prevažne flektívny jazyk, založená je teda na flexii čiže ohýbaní. Dôležitou zásadou v oblasti syntaxe je preto zhoda v rode, čísle a páde medzi nadradeným a podradeným členom syntagmy. Z uvedeného vyplýva, že dvojitému pomenovaniu treba prispôbiť štylizáciu celej vety. Uvedieme príklady na defektné konštrukcie a ich možné riešenie:

- ... *aby sa v nej mohol vzdelávať akýkoľvek žiak/žiačka...* (problematický je nielen tvar neurčitého zámena *akýkoľvek* – *akákoľvek*, ale aj slovesa *mohol* – *mohla*) → ... *aby sa v nej mohli vzdelávať žiaci a žiačky bez rozdielu...*
- ... *je to práve učiteľ/učiteľka, ktorý má povinnosť vytvoriť ...* → ... *sú to práve učitelia/učiteľky, kto má povinnosť vytvoriť...*, resp. ... *je to práve učiteľ/učiteľka, ktorý/ktorá má povinnosť vytvoriť...*

Pomerne často sa využíva forma tzv. *splittingu*, čiže skracovania ženského pendantu uvedením slovotvornej ženskej prípony so spojovníkom, napr. *žiadateľ/-ka*, *účastník/-čka*, *čitateľ/-ka*, *pacient/-ka*, *učiteľ/-ka*. Tento spôsob je vhodný najmä vo formulároch, v dotazníkoch či rozličných tlačivách, kde skratka tohto typu nenaruša plynulosť textu. Dôležité je aj použitie spojovníka, ktorým sa skrátenie slova naznačí, jeho absencia sa považuje za chybu. Štylistické nástrahy sú pri tzv. *splittingu* rovnaké ako pri používaní celých slov, napr.

- ... *respondent/-ka uviedol, že súhlasí...* (slovesný tvar tu zodpovedá len mužskému rodu) → ... *respondent/-ka uviedol/-dla, že súhlasí...*
- ... *každý z týchto študentov/-tiek mal možnosť...* (použitie skratky nie je vhodné) → *všetci títo študenti a všetky tieto študentky mali možnosť...*, resp. *všetci študujúci mali možnosť...*
- ... *boli zaradené aj možnosti ako rómsky žiak/-čka alebo žiak/-čka hovoriaci iným ako vyučovacím jazykom...* → ... *boli zaradené aj možnosti ako rómsky žiak/rómska žiačka alebo žiak/-čka hovoriaci/-ca iným ako vyučovacím jazykom...*
- ... *predstavuje zásadnú súčasť prístupu každého učiteľa/-ky...* → ... *predstavuje zásadnú súčasť prístupu všetkých učiteľov/-liek...*

Používanie lomiek v záujme rodovo vyváženého jazyka treba vždy starostlivo zvážiť, keďže vysoký výskyt skratiek typu *žiak/-čka, učiteľ/-ka* narúša plynulosť aj zrozumiteľnosť textu. Túto skutočnosť možno ilustrovať výsledkami dotazníkového prieskumu, do ktorého sa zapojilo 145 respondentov a respondentiek. V jednom z článkov kolektívnej publikácie *Analýza významu a možností používania rodovo vyváženého jazyka* (ed. Cviková, 2015) ich predkladá A. Ostertágová: „Výsledky ukazujú, že text písaný rodovo vyváženým jazykom, ktorý využíval dvojité pomenovanie a neutralizáciu, bol hodnotený rovnako ako text sformulovaný výlučne v mužskom rode. Na druhej strane, ak text využíval lomky, študentky a študenti hodnotili text ako horšie čitateľný, menej zrozumiteľný a na nižšej stylistickej úrovni. Tieto rozdiely boli štatisticky významné pre kategóriu čitateľnosti, zrozumiteľnosti aj stylistickej úrovne“ (Ostertágová, s. 69).

Príkladom mechanického dopĺňania ženských pendantov je vetná konštrukcia ... *tento odbor študuje iba jeden študent/ka...* Pochopiteľne, v takomto prípade je vhodné zistiť, či ide o študenta alebo o študentku, a uviesť len reálny stav. Ak sa to zistiť nedá, vhodnejšie je použiť všeobecné označenie, napr. ... *tento odbor študuje iba jedna osoba*.

Užitočné riešenia ponúka publikácia *Rodovo neutrálny jazyk v európskom parlamente* (2018), voľne parafrázujeme niekoľko z nich:

- namiesto výrazu v mužskom rode použiť abstrahujúce označenie, napr. *osoba, osobnosť, odborná sila, žiactvo, osadenstvo*,
- namiesto výrazu v mužskom rode použiť prídavné meno: *povolanie lekára* → *lekárske povolanie, povolanie učiteľa* → *učiteľské povolanie, obrátiť sa na odborníka* → *požiadať o odbornú radu*, resp. *vyhľadať odbornú pomoc*,
- na rodovú neutralizáciu využívať súhrnné pomenovania, napr. *lekári a sestry* → *zdravotnícky personál*, resp. *zdravotnícke profesie; učitelia a učiteľky* → *pedagogický zbor*.

O tom, akým spôsobom budeme rodovo vyvážený jazyk uplatňovať v praxi, rozhoduje nielen postoj k politickej korektnosti ako takej, ale aj naše stylistické schopnosti a v neposlednom rade aj to, komu je text určený a aké ciele ním sledujeme. Konkrétne v odborných článkoch a štúdiách môže byť generické maskulínium akceptovateľné, ak to dovoľuje všeobecne poňatá téma a zlepši sa tým percepcia textu.

Literatúra:

OSTERTÁGOVÁ, A. 2015. Analýza významu a možností používania rodovo vyváženého jazyka. CVIKOVÁ, J. (ed.). Národný projekt. Inštitút rodovej rovnosti. (Miesto vydania sa neuvádza.)

Dostupné na:

http://www.ruzovyamodrysvet.sk/chillout5_items/1/6/0/1/1601_5755f0.pdf
[citované 1. 3. 2020].

Rodovo neutrálny jazyk v európskom parlamente. 2018. (Autori ani miesto vydania sa neuvádzajú.) Dostupné na:

https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187110/GNL_Guidelines_SK-original.pdf.

RUŽIČKA, J. a kol. 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 895 s.

URBANCOVÁ, L. 2019. *Rodovo vyvážený jazyk v sociálno-politickom kontexte*. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.) 2019. *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie IV*. Zborník príspevkov zo 4. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, s. 376 – 387.

PhDr. Dana Guričanová
oddelenie jazykovej kultúry a terminológie
Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, Panská 26
811 01 Bratislava 1
dana.guricanova@juls.savba.sk

SPRÁVY

Prof. PhDr. Ing. Jozef KONÔPKA, CSc.
(18. 3. 1934 – 24. 3. 2020)

Slovenský profesor pedagogiky, ktorý zanechal po sebe stopu v oblasti vzdelávania stredných odborných škôl poľnohospodárskych, v oblasti ďalšieho vzdelávania dospelých a nakoniec v učiteľskej, didaktickej príprave na FiF UK v Bratislave, Prof. PhDr. Ing. Jozef Konôpka, CSc., navždy opustil svojich najbližších a pedagogickú obec 24.03.2020.

Narodil sa v obci Víglášká huta Kalinka, časť Podlysec. Ľudovú školu navštevoval v Kalinke, meštiansku školu vo Zvolenskej Slatine. Tam na podnet miestneho pána učiteľa Jasovského mu bolo ako úspešnému študentovi navrhnuté skrátenie štúdia. Jeho úspešnosť v učení sa a najmä v matematike si všimol aj ďalší pán učiteľ Magarda, ktorý mu pomohol v orientácii na ďalšie štúdium. V poľnohospodárskej orientácii ho podporovala aj jeho rodina maloroľníka, žijúca v skromných podmienkach.

Strednú odbornú poľnohospodársku školu (SOŠP) absolvoval v Leviciach. Okrem úspechov v štúdiu sa zaujímal o šport, ale najmä o hru na klavír a organ, v ktorom vynikal.

Vysokoškolské štúdium orientoval v nadväznosti na SOŠP. Študoval na Agronomickej fakulte VŠP v Nitre. Ako výborný študent poberal prospechové štipendium a od 4. ročníka pracoval na polovičný úväzok ako odborný asistent fakulty. Veľkou autoritou pre neho bol pán prof. Krajčovič. Popri štúdiu sa pán profesor realizoval aj v záujmoch ako hudobník vo folklórnom súbore Zobor, kde vykonával rolu primáša.

V živote pána prof. Konôpku boli podľa jeho slov „vzostupy a pády“. Tak to bolo pri nástupe do zamestnaní, ktoré boli sprevádzané v časoch bývalého režimu aj potrebami spoločenskými.

Jedným z pracovísk bol Pedagogický inštitút v Nitre, ktorý sa stal neskôr základom pre založenie Pedagogickej fakulty UKF v Nitre. Neskôr vyštudoval PF UKF v Nitre ako druhú vysokú školu, odbor pedagogika a pedagogická psychológia. Pôsobil na katedre prírodných vied a tiež sa venoval výskumu a najmä matematicko-štatistickému spracovaniu dát.

Ďalším jeho pracoviskom bolo Ministerstvo poľnohospodárstva, Oddelenie výskumu Inštitútu výchovy a vzdelávania poľnohospodárstva a výživy v Nitre. Tam sa profesionálne orientoval sa vzdelávanie a súčasne na tvorbu „Návrh koncepcie školstva pre agropotravinársky komplex“. Túto skúsenosť neskôr využil v činnosti komisie Ministerstva školstva pri tvorbe koncepcie učňovského školstva. Súčasne v tom období pracoval ako tajomník Vedeckej spoločnosti. V Nitre vykonal habilitačnú prednášku a stal sa docentom

v odbore pedagogika. Po rokoch práce musel z pracoviska po politických previerkach odísť za svoje ideologické presvedčenie nestotožňujúce sa s režimom spoločnosti. Mnohé roky nemohol publikovať a prednášať. To považoval pán profesor za veľkú nespravodlivosť vo svojom živote.

Dlhodobá orientácia na otázky stredných odborných škôl a ďalšieho vzdelávania ho priviedla na FiF UK do Bratislavy na Katedru pedagogiky. Tu bol zamestnaný za pôsobenia pána prof. Pšenáka a pani doc. Baďuríkovej. Bol prijatý ako docent pedagogiky, kde využil svoje skúsenosti z oblasti odborových didaktík a začal sa orientovať na prípravu budúcich učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov a to všeobecnou didaktikou a vo výskume na pedagogický experiment.

Na FiF UK v Bratislave pán profesor inauguroval a stal sa profesorom pedagogiky. Bol predsedom komisií pre ukončenie pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov, predsedom komisií šzs, PhD., habilitačných a inauguračných konaní.

Pán profesor spolupracoval aj so zahraničnými univerzitami, kde bol pozývaný ako expert na oblasť výchovy a vzdelávania. Napr. do Poľska, do Gdaňska, do Lodze, do Bulharska do Sofie a tiež do Maďarska. Súčasťou jeho vedecko-výskumnej činnosti boli jeho publikácie, monografie, či príručky pre vzdelávanie: „Pokusníctvo v školách“, „Metodológia výskumu“, „Ako písať záverečné práce“, „Prednáška pre lektorov“, „Kompendium pedagogiky“. Celé roky ho životom sprevádzala manželka Mária, stredoškolská učiteľka. Z manželstva pochádza jeho jediný syn Miroslav, stavbár, právnik, ale predovšetkým známy ako automobilový pretekár. Ten zase svojmu otcovi vniesol do života radosť dvomi vnučkami a dvomi vnukmi.

K špecifickým vlastnostiam pána profesora patrila láska k ľuďom, odvaha, ctíziadostivosť, prajnosť a žičlivosť nielen ku študentom, ale aj ku kolegom a k odborníkom celej pedagogickej obce. Tú prejavoval isté obdobie aj v Slovenskej pedagogickej spoločnosti, ktorú sa snažil zviditeľňovať organizovaním konferencií.

Zároveň bol dlhé roky členom vedeckých rád a odborových komisií pre PhD., na PF UK v Bratislave, PF UKF v Nitre, PF UMB v Banskej Bystrici. Časté oslavy Dňa učiteľov, ktoré organizoval vo svojom dome boli vždy sprevádzané jeho hrou na husliach, spevom, láskou k folklóru a pohostinnosťou. Súčasťou jeho vzťahu k hudbe a k hre na husliach bola jeho aktívna účasť primáša v Hudobnej skupine akademického maliara I. Lалуha, ktorá spríjemňovala mnohé chvíle na vernisáži výtvarného umenia výtvarníkom, sochárom a umelcom.

Pán profesor sa v priebehu profesionálneho života vykryštalizoval zo skromného, ale ctíziadostivého mladíka z pod Poľany, na prajného, úctivého a duchom bohatého človeka, znalca umenia, odborníka v oblasti výchovy a

vzdelávania. Preto ho v roku 2019 Európska akadémia vied a umení vyznamenala za rozvoj umenia v Slovenskej republike.

Posledné roky života rád trávil čas diskusnými stretnutiami s profesormi pedagogiky a psychológie a s ďalšími priateľmi a kolegami z pedagogickej obce, kde veľmi reálne diskutoval o školských otázkach.

Pedagogická obec, Katedra pedagogiky a andragogiky FiF UK v Bratislave, bývalí kolegovia sa spolu za účasti vedenia SPS SAV s ním rozlúčia po ukončení karantény spôsobenej COVID 19 pietnou spomienkou s najbližšou rodinou.

Pán profesor, spomíname s úctou a vďakou!

Zlatica Bakošová



RECENZIE

Erich Petlák: Motivácia v edukačnom procese.

Bratislava: Wolters Kluwer, 2019. 104 s. ISBN 978-80-571-0150-5.

Takmer s určitou možnosťou môžeme povedať, že motivácia je jednou z najvýznamnejších oblastí edukačného procesu, pretože od nej v značnej miere závisia výsledky učebnej činnosti žiakov. Nie náhodou je v súčasnosti k tejto problematike publikovaných množstvo článkov a monografií, ktoré majú prispieť k zvýšeniu záujmu žiakov o učebnú činnosť a zároveň odstrániť neželaný stres z vyučovania. Autor recenzovanej publikácie však upozorňuje aj na ďalšie aspekty toho, prečo je motivácia v súčasnej škole mimoriadne dôležitá, keď píše: „*žiak dneška je rozhladený, oveľa viac cestuje a poznáva svet, veľa sa učí aj samostatne s využívaním rôznych moderných technológií, ktoré ponúkajú také vzdelávacie autodidaktické možnosti, o ktorých sme pred niekoľkými rokmi nemali ani predstavu*“ (s. 6).

Monografia je koncipovaná do šiestich kapitol. V jednotlivých kapitolách sú prezentované teoretické východiská predmetnej problematiky, ktoré sú doplnené konkrétnymi príkladmi využiteľnými a aplikovateľnými v súčasnej praxi, ako aj konkrétnymi zisteniami z realizovaných výskumov autora. Recenzovaná publikácia, tak ako píše v úvode autor, je snahou poskytnúť učiteľom i študentom učiteľstva svoju dlhoročnú skúsenosť, úprimnú snahu skvalitňovať edukáciu v tom najširšom zmysle, ako svoje poslanstvo, ktoré vyviera z jeho celoživotného usilovania o zvýšenie kvality nášho školstva.

Kľúčovými kapitolami sú tie, ktoré analyzujú možnosti zvyšovania motivácie, s akcentom na vyučovaciu činnosť učiteľa, ale aj tie ktoré pripomínajú demotivujúce činitele. Autor si uvedomuje a rešpektuje skutočnosť, že sa zmenili podmienky učenia, riadenia učebného procesu, aj motivácie vzhľadom na nové informačné možnosti, na nové požiadavky spoločnosti, na procesy globalizácie, ako aj liberalizácie hodnôt.

V prvej kapitole sa autor zaoberá vzťahom medzi motiváciou a edukáciou, pričom zdôrazňuje potrebu venovať sa otázkam motivácie v edukácii, aj napriek faktu, že sú k dispozícii početné odborné, vedecké výstupy riešenej problematiky. Uvedená kapitola je zameraná na viaceré teoretické aspekty, ktoré čitateľa motivujú k preštudovaniu knihy.

Pedagogicko - didaktické aspekty motivácie sú akcentované v druhej kapitole. V úvode autor analyzuje rôzne definície, ktoré majú snahu čo najpresnejšie vysvetliť podstatu motivácie, pričom upozorňuje na skutočnosť, že táto problematika nie je novou, ale intenzívne bola riešená aj v minulosti.

Zaoberá sa otázkami vnútornej motivácie žiakov, ktorú je mimoriadne dôležité podporovať a rozvíjať. Medzi kľúčové východiská práce učiteľa pri posilňovaní vnútornej motivácie, autor zaraďuje *podporu a rozvoj žiackej autonómie, podporu a rozvoj samostatnosti a spolupráce, výber úloh a činností, ktoré podporujú aktivitu žiakov, úlohy podporujúce tvorivosť žiakov*. Nezastupiteľnú úlohu pri vnútornej žiackej motivácii predstavuje autoregulatívne učenie, „*pri ktorom sa zásadne menia pohľady na žiaka z hľadiska jeho postavenia v edukačnom procese, ale aj pohľady na činnosť učiteľa*“ (s. 18).

Následne analyzuje aj problematiku vonkajšej motivácie, ktorá býva často spájaná s hodnotením. Autor uvádza, že motivácia odmenami, hodnotením alebo aj trestami znižuje vnútorné motívy. Prelínanie uvedených motivácií je možné dosiahnuť vtedy, ak učiteľ dokáže osvojené učivo aplikovať v zmenených podmienkach, v nových kontextoch, v čom žiaci nachádzajú zmysel učebnej činnosti. Upozorňuje aj na vzájomnú podmienenosť vonkajšej a vnútornej motivácie a prezentuje konkrétne determinanty, ktoré ju ovplyvňujú, ako napr. motivácia závislá od spolužiakov, motivácia typu peer a učiteľ, a pod.

To, že motivácia nie je len záležitosťou žiakov pripomína autor v tretej kapitole. Zdôrazňuje aspekt vplyvu osobnosti učiteľa a jeho práce, ktorá pôsobí na motiváciu žiakov a následne na dosiahnuté učebné výsledky. Ako podnetný a významný vyzdvihuje prístup C. Rogersa zameraný na človeka, pričom „*učiteľ je akoby sprievodcom a facilitátorom na ceste vzdelávania*“ (s.32). Pre pedagogickú prax je prínosné spracovanie zásad motivácie podľa K. Kruszewského, s akcentom najmä na humanistický prístup k žiakom a k edukácii vôbec. Túto skutočnosť považujeme za mimoriadne cennú.

Štvrtá, piata a šiesta kapitola majú praktický, aplikačný charakter. V rámci nich autor reflektuje na potreby pedagogickej praxe. Ako sám uvádza, z množstva pohľadov na vyučovanie vyberá, resp. sa sústreďuje na tie, ktoré sú síce bežné, avšak sa nazdáva, že sa „*nie dostatočne, pedagogicko-didakticky správne využívajú vo vzťahu k motivácii žiakov*“ (s.37). V tejto súvislosti hovorí o význame motivácie z hľadiska riadenia edukácie, osobitne sa venuje aspektom hodnotenia, ktoré je vo všeobecnosti považované za „*najväčšieho strašiaka žiakov*“ a ak ho učiteľ nerealizuje pedagogicky správne môže mať značný demotivačný vplyv. Okrem uvedeného zdôrazňuje aj sociálnu motiváciu, ktorej by sme mali v školách venovať väčšiu pozornosť.

Efektívne vyučovanie a didakticko-metodická práca učiteľa musí rešpektovať didaktické zásady. Autor uvádza zásady pre motivačné vyučovanie podľa J. Zollneritscha napr. *učenie je oveľa viac ako len „ukladanie“ vedomostí; učenie sa s radosťou je záruka úspechu; žiaci v škole často strácajú záujem o učenie; učenie je veľmi ovplyvnené emocionálnosťou; učenie bez*

motivácie je neúčelné. Na uvedené nadväzuje aj opis etáp vyučovacích hodín, pri ktorých autor zdôrazňuje, že každá etapa učiteľovi poskytuje možnosti motivácie, ide len o to, aby to využíval.

Osobitne musíme zdôrazniť skutočnosť, že monografia venuje pozornosť aj štýlom učenia sa žiakov. To je oblasť, ktorá je v súčasnosti veľmi aktuálna a stále sa rozvíjajúca. Autor prízvukuje, že rešpektovanie a prispôsobovanie edukácie učebnému štýlu žiaka má pre neho mimoriadny motivačný vplyv – žiak sa učí podľa svojich daností a možností.

V piatej časti autor prepája psychologické východiská s didaktickými námetmi a ilustruje čitateľovi možnosti ako skvalitňovať prácu učiteľa s motiváciou. V rámci kapitoly sa autor venuje podpore motivácie žiakov, ktorým sa nedarí dosahovať žiaduce výsledky. Potreba diferencovaného prístupu k žiakom je nevyhnutná v otázkach motivovania jednotlivých žiakov. *„Úlohou učiteľa je plánovať pre žiaka dosiahnutie úspechu. Dobrý učiteľ naplánuje, ba doslova ,naprogramuje dosiahnutie úspechu žiaka.“* (s. 66). Motivovanie žiaka je mimoriadne náročné, ale zároveň mimoriadne významné. Prežitie úspechu je samé o sebe pre žiaka motivačné. Zvláštnu pozornosť autor venuje výchovnému pôsobeniu na žiakov, ktorí trpia syndrómom školského neúspechu. Zdôrazňuje potrebu zmeny postojov žiakov k slabším dosahovaným výsledkom a ich povzbudzovanie do riešenia úloh, ktoré sú náročnosťou pre nich primerané. Upozorňuje na *model naučenej bezmocnosti*, kedy žiak nedôveruje sám sebe a prežíva strach a stres z toho čo bude nasledovať, nakoľko pri náročných úlohách žiaci často rezignujú. V súvislosti s výchovným pôsobením učiteľa na žiaka je potrebné, aby učitelia poznali širokú škálu motivačných metód. Autor preto cituje mnohých autorov (odkazy na publikácie sú v zozname literatúry), ktorí sa predmetnej problematike venujú. Zároveň čitateľa zoznamuje aj s ucelenými motivačnými programami. (napr. Program McClellenda a Atkinsona – Harvardský program; Program rozvoja motivácie R. de Charmsa – Washingtonský prístup; Weinerovské motivačné programy a pod.). Súčasne zdôrazňuje nutnosť sebareflexie, resp. reflexie žiakov na činnosť učiteľa, pričom uvádza aj príklady konkrétnych metód s popisom postupu realizácie, ako inšpiráciu pre učiteľov (napr. Terč, Časová os, Identifikácie prekážok, Kufřík a kôš, Nedokončené vety a ďalšie).

V záverečnej kapitole knihy autor opisuje demotivujúce vplyvy pôsobiace na učenia sa žiakov. Uvádza viaceré chyby, ktoré sa neraz vyskytujú v edukačnom procese. Sú to najmä autokratický štýl vyučovania, strnulosť vyučovacích metód, málo tvorivosti, nízka komplexnosť prípravy do života, veľké množstvo informácií, dôraz na školské známky, zdôrazňovanie súťaží. Uvedené chyby nie sú ojedinelé, skôr by sme mohli povedať, že sú akoby trvalou súčasťou edukácie. V súvislosti s demotivujúcou edukáciou sa

v zahraničí realizujú viaceré výskumné šetrenia, ktorých vybrané výsledky autor uvádza.

Recenzovaná publikácia známeho pedagóga E. Petláka s názvom *Motivácia v edukačnom procese*, predstavuje kvalitne spracovaný odborný text, ktorý poskytuje čitateľovi množstvo poznatkov a praktických príkladov. Veríme, že spracovanie publikácie, v ktorej autor uvádza aj niektoré skúsenosti z vlastnej edukačnej práce, bude prínosom pre štúdium budúcich učiteľov, ale aj učiteľov v praxi. Povedané inak, v publikácii sú opísané aj odborné a mnohoročné skúsenosti autora, ktorými chce prispieť ku skvalitňovaniu edukácie, ale aj k tomu, aby sa žiaci v školách cítili naozaj dobre. Tomuto je prispôbený aj štýl spracovania publikácie.

Juraj Komora
Katedra Pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Miluše Vítečková: Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

Na úvod mojej recenzie považujem za potrebné uviesť, že pedeutologickej literatúry, teda literatúry opisujúcej profesiu učiteľa nie je nikdy dosť. Nejde tu o to, že by sa printovali a prepisovali známe pohľady na uvedenú profesiu, ale predovšetkým o to, že tak, ako všetko okolo nás sa mení a vyvíja, mení sa aj profesia učiteľa. Pravda, nie v jeho základnej oblasti – byť dobrým pedagógom a psychológom, tiež metodikom – ale predovšetkým v meniacej sa roli čo súvisí s vývinom spoločnosti, s novými požiadavkami na edukáciu. Len v krátkosti poznamenám, že pojmy, napr. kompetencie, inklúzia, komunikačné technológie, diagnostikovanie žiakov a pod., boli oblasti, síce nie celkom neznáme, ale predsa sa im nevenovala taká a toľká pozornosť ako v súčasnosti. Z uvedeného zorného uhla treba privítať každú publikáciu, ktorá ponúka pohľady na prácu učiteľa, ktorá provokuje k zamysleniu aká by mala a mohla byť práca učiteľa. Predložený rukopis publikácie je o to cennejší, že upriamuje pozornosť na prácu a činnosti začínajúceho učiteľa.

V 1. kapitole „Utváření role učitele v kontextu společenských změn“ sa autorka venuje, tým oblastiam, ktoré som načrtol vo vyššie uvedenom úvode. V štyroch podkapitolách opisuje meniace sa role učiteľa vo vzťahu k spoločenským zmenám, úlohy učiteľa v samotnej premene školy, intervenujúce premenné vo vzťahu k roli učiteľa a rol učiteľa z pohľadu učiteľa. Nie je úlohou recenzenta opisovať a podrobne vysvetľovať čo všetko kapitola, resp. podkapitoly obsahujú, a preto sa obmedzím na nasledujúce konštatovanie. V uvedenej kapitole autorka veľmi výstižne a aj obsiahlo opísala to čo je názvom kapitoly. Rád podčiarkujem, že neostala len pri všeobecných a zaužívaných pohľadoch na premenu školy, ale spracovanie kapitoly vychádza zo štúdiá a analýz domácich a aj zahraničných autorov, napr. Kotásek, Piřha, Walterová, Bertrand, Combs atď. Autorka veľmi správne zdôrazňuje, že premena školy a všetkého čo s tým súvisí nie je možné bez premeny učiteľov. V tejto súvislosti poznamenám, že opisované názory sú analyticko-syntetickým pohľadom na viaceré oblasti, a to aj na základe doterajších viacerých výskumov. Aby som neostal len v rovine „pohľadových úvah“ vyberám z monografie autorky pohľad na učiteľa súčasnosti a budúcnosti: „Převládající společenské trendy, které dávají nové zadání škole a proměňují charakter vyučování, budou zvýrazňovat nové stránky učitelovy profesionality. Klíčové bude také vymezení činností učitele, které se v konkrétním konceptu výuky stávají stěžejními a určují charakter školy i učitelovy role.“

Predmetnú kapitolu vnímam a hodnotím ako skutočne výborný pohľad na premenu školy a učiteľa. Každý kto uvedenú kapitolu prečíta si uvedomí, že

premena školy, vzdelávania a učiteľa je komplex na seba nadväzujúcich vzťahov.

Kapitola 2. „Začínajúci učiteľ“ – po, nazval by som to „povinnej časti“, zameranej na opis začínajúceho učiteľa sa autorka zamerala na profesijný vývoj. Neostáva mi, len skutočne poznamenať, že opis začínajúceho učiteľa čerpá jednak zo zahraničných skúseností, je však doplnený o viaceré výskumy uskutočnené v Čechách a na Slovensku. Kapitola vnímam ako výborný pohľad, resp. charakteristiku začínajúceho učiteľa. Okrem kompetencií sú v kapitole akcentované aj ďalšie aspekty, napr. prístupy k profesijnému rozvoju a pod. Zrejme to ešte v recenzii spomeniem, ale považujem za potrebné uviesť, že autorka aj v tejto kapitole vychádza nielen z pohľadu na úlohy, možnosti a potreby začínajúceho učiteľa, ale kapitola je porovnávacou analýzou názorov viacerých autorov, vrátane zahraničných, čo autorke umožňuje podať výstižný a pritom vyčerpávajúci pohľad na osobnosť začínajúceho učiteľa.

„Pregraduálna príprava učiteľa“ – 3. kapitola. Čitateľ by podľa názvu kapitoly očakával, že tu bude opis učebných plánov a pod. Štúdium kapitoly príjemne prekvapí, pretože nejde tu o takýto pohľad, ale o pohľad, nazvem to o. i. do duše študenta učiteľstva. Práve tento aspekt „vyťahujem“ z kapitoly, pretože autorka tu neopisuje iba to čo my študentom ponúkame, ale pozornosť venuje aj tomu ako prípravu vníma študent, ako je na ňu pripravený, ale najmä to, že kapitola obsahuje veľa reflexívnych pohľadov, názorov študentov učiteľstva – „ako ma štúdium pripravuje na pedagogicko-didaktickú prácu“. Napr. *Pohled na vysokoškolskou prípravu v kontextu stupně základní školy – pohledu študenta. Hodnocení připravenosti na profesi v prvním a čtvrtém roce praxe*. Podčiarkujem, že kapitola je spracovaná na základe výskumu – to má značnú vypovedaciu hodnotu s dopadu na kreovanie vzdelávania budúcich učiteľov. Práve toto výskumné zameranie odhalilo aj isté oblasti, ktoré si v príprave zasluhujú väčšiu pozornosť, napr. administratíva, manažovanie školy, komunikácia. V zásade však príprava nevykazuje podstatnejšie nedostatky.

„Začínajúci učiteľ v praxi“ – je obsah 4 kapitoly. Kapitola je obsiahla, opätovne poznamenávam – spracovaná výskumne. Sú v nej rozpracované aspekty: charakteristika začínajúceho učiteľa, komparácia uvádzania učiteľov do praxe vo viacerých krajinách Európy, mechanizmy uvádzania, problémy s ktorými sa boria začínajúci učitelia vo vzťahu k edukačnému procesu, napr. plánovanie činností, hodnotenie žiakov, interakcia a aj ďalšie oblasti. Samozrejme, autorka toto nevníma ako nedostatky prípravy učiteľov, ale ako, nazvem to „adaptačné obdobie na prácu“. Kapitola je mimoriadne podnetná, a to nielen preto, že opisuje realitu, ale súčasne načrtáva aj to či si mladí učitelia uvedomujú svoje klady, resp. problémové oblasti. Povedané inak: kapitola je aj významnou sebareflexiou samotných mladých začínajúcich učiteľov.

Rezultátom kapitoly je súpis oblastí, v ktorých oblastiach potrebujú pomoc začínajúci učitelia. Zastávam názor, že kapitola ponúka vysokoškolským učiteľom veľa námetov na kreovanie novších možností edukácie.

„Uvádějící učitel v praxi“ – 5 kapitola. Je len samozrejmé, že každý má istú predstavu o úlohách a povinnostiach uvádzajúceho učiteľa. Čo ma upútalo na predmetnej kapitole? Cenné je, že autorka neostala len pri opakovaní tradične známych požiadaviek /najmä metodických/, ale opätovne podčiarkujem – na základe výskumu – okrem tzv. povinných úloh /uvedené v tabuľkách/ opisuje aj pocity sebaistoty a potreby, ktoré sú súčasťou adaptácie mladého učiteľa do praxe. Toto sú oblasti neraz prehliadané a sústreďujeme sa len na pedagogicko-didaktické aspekty práce začínajúceho učiteľa. Aj z predmetného rukopisu vyplýva, že bude potrebnější komplexnejší prístup, resp. komplexnejšie vedenie začínajúcich učiteľov. V tejto a aj v iných oblastiach porovnáva adaptačné prístupy, resp. postoje k uvedenému obdobiu v Čechách a na Slovensku.

Na túto analytickú kapitolu nadväzuje ďalšia kapitola „Shrnující doporučení pro podporu procesu adaptace začínajícího učitele.“ K predmetnej kapitole poznamenávam, že nejde len o púhy súpis doporučení, kapitola vychádza z výskumných zistení a orientuje pozornosť predovšetkým na tie oblasti, ktoré si z hľadiska prípravy budúcich učiteľov a ich uvedenia do praxe zasluhujú naozajstnú pozornosť. Uvediem len niektoré:

- najskôr uvediem pozitívne zistenia autorky, že viac ako polovica absolventov učiteľského štúdia si toto štúdium vyberala zámerne,
- v rámci prijímacieho konania sa viac pozornosti zisťuje predpokladom pre učiteľské povolanie,
- samotní absolventi odporúčajú viac prípravy, napr. administratíva, práca so zaostávajúcimi žiakmi, učiť už študenta sebareflexii atď..
- do prípravy vniesť viac dialogických metód,
- neformálnu pozornosť venovať uvádzaniu učiteľa do praxe.

Uvedené je skutočne len výber z analýz a odporúčaní autorky rukopisu. nedá mi, aby som neuviedol akési jej krédo z rukopisu: „Z výskumů, na kterých jsem se během posledních let podílela, z výskumného šetření *Začínající učitel 2018* a z vlastní zkušenosti mohu vyvodit, že je v otázce nástupu učitele nejdůležitější, pokud je začínající učitel po odchodu z vysoké školy profesně ukotven, ve škole je příznivé klima a existuje zde kolegiální podpora a možnost dalšího vzdělávání, kdy začínající učitel vnímá profesi učitele jako proces celoživotního vzdělávání.“ Toto by malo byť „vítacím mottom“ na každej škole, na ktorú prichádza mladý začínajúci učiteľ.

Osobitne som si nechal pohľad na výskumné časti publikácie. Zdôrazním, že všetky opisované kapitoly sú nielen subjektívnymi názormi alebo postojmi autorky, ale vlastným výskumom. Autorka výskumom dotvára, napr. pohľady

na to – akú školu by si želali rodičia z hľadiska rozvoja dieťaťa, z hľadiska modernizácie, rozvoja pozitívnych vzťahov atď. Výskumom dokladá ako hodnotia svoju pripravenosť na edukáciu, napr. v oblasti motivácie žiakov, v rozvoji aktivity žiakov, v oblasti hodnotenia, v individuálnom prístupe k žiakom a pod. Výskumne overovala aj pohľady začínajúcich učiteľov na svoju prácu a ich záujem o ďalšie vzdelávanie. Zistila, napr. že začínajúci učitelia majú záujem o ďalšie vzdelávanie, majú záujem o zdokonaľovanie sa v metodikách predmetov, naučiť sa lepšie riešiť konfliktné problémy so žiakmi a pod. V knihe je celý rad podobných zistení. Ich mimoriadny význam spočíva v tom, a to osobitne podčiarkujem, uvedenými skúmaniami nám študenti a aj začínajúci učitelia veľmi významne dávajú na vedomie čo potrebujú pre svoju pedagogicko-didaktickú. Pravda, otázne je do akej miery vieme uvedené pohľady vniesť do prípravy budúcich učiteľov a nie roky ostávať pri zaužívanom.

Kniha je doplnená skutočne bohatým zoznamom domácej a zahraničnej literatúry, Je to cenný súpis, ktorý môžu využiť všetci tí, ktorí sa zaoberajú a budú zaoberať vzdelávaním a rozvojom vzdelávania učiteľov. Ako som uviedol v úvode, publikácií o pedeutológii nie je nikdy dost, pravdaže ak berieme do úvahy meniace, či zvyšujúce sa nároky na edukáciu, a teda aj na učiteľa. Autorka PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., spracovala rukopis, ktorý je vynikajúcim pohľadom na prípravu budúcich učiteľov, ale aj na ich prvé roky v pedagogicko-didaktickej činnosti. Pri štúdiu rukopisu som si uvedomoval isté oblasti, ktoré možno v príprave robíme profesijne, pričom však zabúdame alebo nedoceňujeme rad aspektov, ktoré sa podieľajú na celkovom formovaní osobnosti budúceho učiteľa.

Autorka spracovala dielo, ktoré je, nezdráham sa vyjadriť, výbornou sondážou, reflexiou a aj neformálnym a nenásilným pripomenutím toho čo je kľúčové v príprave učiteľov. Z textu je zrejmé, že rukopis nevznikol „náhodným nápadom autorky“, pretože vanie z neho nielen záujem, ale aj hlboká odbornosť a ponorenie sa do problematiky pedeutológie. K takémuto konštatovaniu ma oprávňuje skutočne dôsledný komparatívny prístup a hodnotenie na základe mnohých literárnych prameňov, uskutočnený výskum a jeho syntetické spracovanie.

Zastávam názor, uvedená publikácia si zasluhuje, aby jej pozornosť venovali predovšetkým učitelia budúcich učiteľov, ale aj učitelia na školách, na ktoré prichádzajú mladí učitelia, a to najmä preto, aby poznali ich pripravenosť na edukačnú prácu, ale aj preto, aby vedeli v čom im treba pomáhať, v čom ich treba dotvárať, a tak im pomáhať úspešný nástup do mnohoročnej edukačnej činnosti.

Erich Petlák
Katolícka univerzita, Ružomberok