

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



Autoregulace učení u studentů střední školy

Bakalářská práce

Autor: Markéta Šírerová

Vedoucí práce: Mgr. Kamila Urban, PhD.

2019/2020

Zadávací list

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Autoregulace učení u studentů střední školy

vypracoval/a samostatně a citoval/a jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil/a a které jsem rovněž uvedl/a na konci práce v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědom/a, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom/a, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Jsem si vědom/a, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou, že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

.....

V dne

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Kamile Urban, PhD. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při zpracování bakalářské práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem autoregulace učení žáků na střeňí škole. Cílem je na základě dotazníkového šetření porovnat úroveň osvojení autoregulačních dovedností u žáků prvního a čtvrtého ročníku na střední pedagogické škole. Teoretická část práce je zaměřena na autoregulaci učení, vysvětluje kognitivní, metakognitivní, motivační a učební strategie. Praktická část je zaměřena na dotazníkové šetření, které bylo realizováno na střední pedagogické škole v prvním a ve čtvrtém ročníku střední pedagogické školy. Bylo jím zjišťováno, zda žáci využívají autoregulaci při učení a jaká je míra autoregulace žáků v konkrétní oblasti metakognitivní vědomosti a regulace kognice. Ukazuje souvislost mezi autoregulací a zkušeností žáků vzhledem k věku.

Klíčová slova

autoregulace, učební styl, učební strategie, kognitivní strategie, řízené učení, metakognitivní strategie, metakognice

Abstract

This bachelor thesis is dealing with the topic of high school students learning self-regulation. The objective is to compare level of self-regulation skills between first and fourth school years' student at pedagogical high school based on questionnaire survey. The theoretical part of the thesis is focused on the learning self-regulation, explaining cognitive, metacognitive, motivational and learning strategies. The practical part is focused on questionnaire survey, which was carried out on pedagogical high school in the first and fourth study year. It examined whether students use self-regulation in learning and what is the degree of self-regulation of students in a particular area of metacognitive knowledge and cognition regulation. It shows the relationship between, self-regulation and students' experience in relation to their age.

Keywords

self-regulation, learning style, learning strategy, cognitive strategy, controlled learning, metacognitive strategy, metacognition

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	10
1 Cíl a metodika.....	10
2 Autoregulace učení.....	11
2.1 Autoregulace v historickém a současném pojetí.....	11
2.2 Řízené učení - autoregulace.....	15
2.3 Složky autoregulace.....	17
2.4 Teorie autoregulace.....	18
2.5 Diagnostika autoregulace.....	22
2.5.1 Autoregulace a osobnost žáka.....	24
3 Učební strategie.....	25
3.1 Kognitivní učební strategie.....	25
3.1.1 Kognitivní styl.....	25
3.1.2 Strategie.....	26
3.2 Metakognitivní učební strategie.....	28
3.3 Motivační strategie.....	30
3.4 Strategie vedoucí k poznání sebe samého.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 Dotazníkové šetření.....	34
4.1 Realizace dotazníkového šetření.....	35
4.2 Výzkumné otázky a hypotéza.....	35
4.3 Analýza odpovědí absolventů vybraných škol.....	36
4.4 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření.....	47
ZÁVĚR.....	50

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	51
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	54

ÚVOD

V dnešním měnícím světě se neustále zvyšují nároky na jedince. Jedním z požadavků společnosti je vybavit studenty v školském systému kompetencemi k učení a učebními strategiemi využitelnými v celoživotním vzdělávání. Tato bakalářská práce je zaměřena na autoregulaci učení u studentů střední školy a je rozdělena na teoretickou část, která vymezuje základní pojmy týkající se autoregulace učení, popisuje učební strategie – metakognitivní a kognitivní, metakognici, učební styly a učební motivaci, které jsou základem školní úspěšnosti. Teoretická část této práce vychází z domácí odborné literatury, přičemž autoregulací učení se u nás zabývají Jiří Mareš, Václav Kulič, Jan Čáp, Jaroslav Říčan, Zdeněk Helus, Isabella Pavelková, Josef Linhart.

Cílem předložené bakalářské práce je na základě dotazníkového šetření porovnat úroveň osvojení autoregulačních dovedností u žáků prvního a čtvrtého ročníku na střední pedagogické škole. Jelikož autoregulační proces závisí na osobnosti žáka, prostředí, ve kterém se žák pohybuje a žije, podmínkách výuky, učitelovu pojetí výuky, motivaci, na žakově pojetí školního neúspěchu a úspěchu, vlivu klimatu třídy, školy, tyto všechny aspekty se promítají do úrovně výsledné schopnosti vlastního řízení žáka v procesu učení. V praktické části, se proto věnuji vícerozličným aspektům tvořícím autoregulaci, jejíž součástí je popis a vyhodnocení kvantitativního výzkumu, který byl realizován na střední pedagogické škole v prvním a ve čtvrtém ročníku formou dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Cíl a metodika

Autoregulace učení je proces řízení sám sebe, kdy se žák sám aktivně podílí na vlastním procesu učení. Cílem mé práce bylo zjistit, zda žáci střední pedagogické školy využívají autoregulaci při učení, zda je rozdíl mezi žáky prvního a čtvrtého ročníku a jaká je jejich míra autoregulace v konkrétní oblasti metakognitivní vědomosti a regulace kognice. Vymezila jsem pojmy autoregulace, metakognice, učební styl, řízené učení, učební strategie, kognitivní strategie, metakognitivní strategie, motivační procesy a sebereflexe. Pro naplnění cílů byl administrován na střední pedagogické škole žákům prvního a čtvrtého ročníku dotazník Metacognitive Awareness Inventory (MAI), jehož výsledky jsem zaznamenala do grafů a vyhodnotila komparací s teoretickou částí bakalářské práce.

2 Autoregulace učení

2.1 Autoregulace v historickém a současném pojetí

V průběhu dějinného vývoje procházel výchovně vzdělávací proces mnoha reformami podle požadavků společnosti s větším, či menším zaměřením na samotného žáka a s různou mírou a způsobem řízení výuky. V antickém školství byla využívána sokratovská metoda, jejíž princip spočívá v tom, že žáci jsou schopni najít své chyby, a to s dopomocí učitele, který je navede pomocí vhodných otázek na řešení.

Středověké školství bylo ovlivněno křesťanstvím a bylo založeno na pamětním učení textů s absencí porozumění učenému. Teprve až v období renesance se ustupovalo od memorování textů a byly rozvíjeny nové modernější vyučovací metody směrem k žákovi. Naprosto reformní postoj k vedení a organizaci vyučování měl J. A. Komenský se svojí slovně názornou metodou výuky, která spočívala v názorném seznámení žáka se skutečností. Na základě tohoto poznání si žák s dopomocí učitele vyvozuje důsledky použitelné v praxi. Jednalo se o aktivní přístup žáka k učivu a jeho osvojování, tak aby pochopil učivo a uměl použít naučené v praxi za použití logických metod předkládaných učitelem (Zormanová 2012).

Odklon od tohoto typu výuky nastal s nástupci J. F. Herbarta, kteří se opět vrátili ve vyučovacím procesu k memorování textů. Reakcí na herbartismus byla reformní pedagogika na začátku 20. století, která prosazovala vlastní aktivitu žáka při výuce, tak, aby byl žák sám činný a zodpovědný za dosažení daných cílů. Pro reformní pedagogiku a alternativní školství je důležitá vlastní aktivita žáka a samostatnost při učení a řešení úloh s konkrétním individuálním cílem žáka, ke kterému směřuje s podporou učitele, tak aby došel k optimálnímu výsledku, který využije v dalším procesu osvojování učiva i budoucí praxi. Ve 20. století se pod vlivem behaviorismu bylo vnímáno učení jako předávání faktických informací bez ohledu na vnitřní prožívání s hlavní úlohou učitele. Proti behaviorismu se postavila kognitivně zaměřená celostní psychologie (Zormanová, 2012). „Kognitivní teorie učení podporují růst schopnosti učit se ve všech kategoriích s přesvědčením, že psychologické procesy a učení má v rukou učící se“ (Hartl, 1993, s. 221). S těmito

myšlenkami přišel již J. A. Komenský a zdůrazňoval potřebu aktivity žáka ve vyučovacím procesu (Zormanová, 2012).

Neobehaviorismus pracoval s chybou, jehož podstatou bylo vyloučit chybu z učebního procesu (Helus, Pavelková, 1992). Protože předpokládal, že „učení z chyb není podstatné pro osvojení úspěšného chování a chybu je třeba participovat a učit studenta tak, aby se jí vyhnul“ (Kulič, 1971, s. 30). Oproti tomu stojí psychologické teorie, které pracují s chybou jako s informací, u níž je regulován další vědomý postup činnosti na principu analýzy a syntézy (Kulič, 1971, s. 47 - 48). Následně už můžeme vidět zárodky autoregulace. „Na styku behavioristických a kognitivistických koncepcí jsou rozpracovány autoregulační postupy tzn. autoinstruování“ (Helus, Pavelková, 1992). Tyto postupy lze použít při učení autoregulačních dovedností, ke kterým patří i příprava a strukturalizace učebního materiálu žákem nebo i jeho nácvik práce s chybou při osvojování nových vědomostí. Tématice psychologie řízeného učení a práce s chybou se věnuje V. Kulič ve smyslu odhalení chyby samotným žákem s cílem, jehož podstatou je vlastní aktivita žáka, tak aby sám dokázal účinně vytvořit a ovládat průběh vnitřní kontroly a dokázal posoudit účinnost svých postupů, tak aby s odhalenou chybou zvládl dál smysluplně pracovat se snížením záporných emocí a dokázal ji využít ve svůj prospěch efektivního učení (Kulič, 1971).

Žák má být aktivním aktérem procesu učení, vědět co se učí, proč se to učí, chápat souvislosti a vědět jak projít procesem učení a jaké má pro sebe zvolit konkrétní vhodné učební metody od pochopení souvislostí osvojovaných informací až k dosažení učebního cíle. V historickém vývoji je posun v názorech na žáka v učebním procesu. Od pasivního přijímání informací k aktivnímu hledání smyslu, v tom, co se učí a hlavně ve vlastní autoregulaci učebního procesu samotným žákem.

Dnešní trendem ve školství je vybavit žáky kompetencemi k učení a jejich vedení ke vzdělávací autoregulaci v průběhu učení, tak aby nebyli jen pasivními příjemci informací (RVP). Tématem přeměny základních složek vzdělávacího procesu a humanizací dnešní školy se zabývá Z. Helus a I. Pavelková (1992) a to ve dvou směrech. Prvním směrem je zmenšení negativních důsledků dnešního vzdělávacího

systemu na žáka a druhým je důležité polidštění školy a změna v přístupu k žákovi. Nejen ve směru odstraňování nežádoucích vlivů působících ve výchovně vzdělávacím procesu na žáka, ale především má změna spočívat v záměrném vytváření podmínek a příležitostí, tak aby se žák stal aktivním aktérem vzdělávacího procesu a přijal osobní zodpovědnost za jeho průběh.

Vzhledem k tomu, že pojem autoregulace učení je relativně novým aspektem, upozorňuje i Říčan (2016) na riziko přetrvávání mechanického učení a absenci autoregulovaného učení s různými strategiemi učení a aktivitami ve školách, které by podporovaly metakognitivní souhrn schopností u žáků. Jedná se o vytvoření podmínek ke splnění základního principu autoregulovaného učení a to, vědět jak se učit učební látku. Nejprve za pomoci učitele, který postupně vhodně zvolenými učebními strategiemi přesouvá zodpovědnost za učební proces na žáka (Říčan, 2016, s. 19 - 23).

Autoregulované učení je „učení, v němž mají žáci sami schopnost vyhodnotit, co ví a co neví a na základě těchto informací mohou určit směr a strategii dalšího učení“ (Urban, 2016). Helus a Pavelková (1992) definují autoregulované učení jako vnitřní postoj žáka k sobě samému, na jehož základě je schopen zlepšovat sebe sama, měnit svoje chování a strategie za účelem dosažení vytčených cílů.

Regulaci při učení rozdělují Čáp a Mareš (2007) na vnější, při které působí na žáka učitelé, rodiče, kamarádi, sourozenci a okolí a na vnitřní osobnostní autoregulaci, při níž je žák sám činný v učebním procesu ve složce motivační, metakognitivní a činnostní.

Říčan (2016) uvádí, že jednou ze složek autoregulovaného učení je metakognice, kterou lze definovat jako schopnost subjektu řídit a ovládat svoje jednání a přemýšlení a na základě procesu sebepoznání ji dále záměrně rozvíjet a zlepšovat. K. Urban (2016) uvádí, že metakognice je „schopnost přemýšlet o svém přemýšlení, monitorovat svoje myšlenky, na základě sebepoznání regulovat svoje chování“. Helus a Pavelková (1992) charakterizují metakognici jako kontrolu nad vlastním procesem učení, poznávacími procesy (znalost žáka, co zvládá, a s čím má problémy). Na základě těchto informací žák řídí své další učení a poznávací procesy,

které dokáže v praxi (podle úspěšnosti, či neúspěšnosti) rozvíjet, měnit nebo zdokonalovat.

Mareš (2013) popisuje metakognici v souvislosti se styly učení. „Styly učení mají charakter metastrategie (tj. strategie vyššího řádu), která seskupuje a řídí aktivity nižšího řádu“ (Mareš, 2013, s. 192): učební postupy související s určitou učební strategií. Tyto záměry činnosti analyzuje, vyhodnocuje a směřuje je k vytčenému cíli, dále je usměřuje podle průběhu a výsledků učení v souvislosti s prostředím a sociálními podmínkami. Jedinec díky nim může pozorovat a poznávat vlastní postupy při poznávání. Jedná se o poznávání toho, jak člověk poznává. Tento proces se nazývá metakognice (Mareš, 2013).

2.2 Řízené učení - autoregulace

Odborná literatura předkládá dva pohledy na autoregulaci. Pedagogický přístup se zaměřuje především na vzdělávání dospělých a to v oblasti autoregulace, jejímž základem, bývá vnitřní kontrola a řízení jako protiklad k vnější kontrole a vnějšímu řízení (Mareš, 2013, s. 223). Psychologický přístup se zabývá vzděláváním napříč všemi věkovými kategoriemi a rozděluje ji na autoregulaci řízenou jedincem samotným a tu, jejíž míra řízení je od subjektů z vnějšího prostředí (Mareš, 2013, 223 -224), u níž je zásadní míra vnějšího vedení, které se projevuje žákovým podílem na jeho osobitém uspořádání a řízení vlastního učebního procesu (Kulič, 1992, s. 17).

Autoregulace je v obecné rovině popsána jako, „schopnost systému řídit sám sebe“ (Gillnerová, 2000, s. 10). V psychologickém slovníku je uvedeno, že autoregulace je schopnost jedince vědomě, na základě volných vlastností a úsilí dosáhnout vytčeného cíle. Jedná se tedy o záměrnou činnost, kdy jedinec přebírá zodpovědnost za svoje konání (Hartl, 1993, s. 22). Čáp a Mareš (2007, s. 506) definují autoregulaci učení jako „úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnosti a motivační, tak metakognitivní“. Kulič (1971, s. 108) vidí autoregulaci učení jako „přiměřenost subjektivní evidence výsledku činnosti a její vliv na efekt učení“.

Autoregulace učení je velmi náročný proces sebeřízení, který se jedinci postupně učí v rodině a poté ve školských zařízeních, protože je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Směřuje k tomu, aby se žák postupně naučil, jak se, co nejlépe sám učit bez vnějšího přímého řízení a kontroly učitelem, rodiči nebo výpočetní technikou, tak aby sám zodpovídal za organizování a plánování vhodných učebních postupů, aby dokázal nabyté informace a dovednosti používat jako životní dovednost a došel k vytyčenému cíli. Byl zodpovědný za vlastní proces učení a motivován pro další vzdělávání a celoživotní sebevzdělávání (Mareš, 2013). Aktivita a pasivita žáka při autoregulaci závisí na všech oblastech jeho osobnosti, na charakteru, temperamentu, motivaci, kognici, sociálních a biologických podmínkách (Čáp, Mareš, 2007).

Autoregulace podle Mareše a Čápa (Čáp, Mareš, 2007, s. 506 – 507, Mareš, 2013, s. 225) musí splňovat několik předpokladů:

- Žák si sám vybírá podmínky pro učení, strategie učení, které mu vyhovují a fungují, umí si stanovovat cíle, dokáže kontrolovat své emoce a motivovat se. Nečeká jen na podněty z vnějšího okolí, dokáže se pružně přizpůsobovat novým podmínkám a adekvátně na ně reagovat.
- Řídit své učení žák neumí hned, učí se ho v průběhu života. Je to dlouhodobý aktivní individuální proces. Zde má jednu z hlavních úloh škola, která má svými učebními metodami a zpětnou vazbou naučit žáka tento proces ovládat s ohledem na jeho osobnostní zvláštnosti. Pozor na rozpor mezi vnějším řízením a individuální autoregulací učení, protože by mohlo dojít k zastavení nebo zpomalení rozvoje autoregulace.
- Proces autoregulace je možný ve spolupráci s vnějším prostředím, rodiči a pedagogy, kteří ho tímto procesem provází a postupně svoje vedení zeslabují, až přejde pouze na žáka.

2.3 Složky autoregulace

Názory na problematiku a proces autoregulace se liší podle toho, které její složky jsou definovány. Existuje mnoho dílčích teorií.

Výsledky výzkumů učení v psychologii zobecnil Čáp (1980, s. 48 – 49) do třech obecných zákonů učení:

1. Žák opakuje při učení svoji činnost, až se postupně zlepší jeho výkony a dospěje k vytyčenému cíli.

Vzhledem k individuálním odlišnostem žáků, se přiblíží každý k vytyčenému cíli jiným způsobem a na základě odlišných zkušeností řešit problémy. Buď záměrně promyšleným postupem, nebo zkoušením různých variant. Důležitým momentem je uvědomění si daného stavu a promítnutí jeho výsledku do další činnosti a to tak, že jedinec je na základě minulých zkušeností z ní, schopen předvídat její další průběh a dokáže tyto zkušenosti do ní ihned zapojit, tak aby dosáhl požadovaného cíle. Průběh činnosti je regulován cílem (Kulič, 1971).

2. To zda se výkon žáka zlepší, závisí na jeho kontrole průběhu činnosti, vyhodnocení jejich výsledků, i přes možné chyby, které ale dokáže překonat a poučit se z nich, cílem je zdokonalení se v činnosti. Na základě tezí a závěrů psychologů Piageta a Janeta, kteří chápou „učení jako činnost“, (Kulič, 1971, s. 14) vysvětluje Kulič (1971) proces učení jako dynamický soubor mnoha aspektů, které jsou navzájem propojeny. Navazující kroky učení se skládají z příslušné činnosti a úkonu, které dokáže žák přes výsledky činnosti identifikovat a tudíž každý dílčí výsledek má závislost na historii předchozího učení, „výsledky činnosti se ihned do ní zapojují jako její další předpoklady“ (Kulič, 1971, s. 15).

3. Učení a jeho výsledky jsou závislé na motivaci, úspěchu při předešlém učení, na osobnosti jedince a propojení vnitřních a vnějších podnětů k učení. Linhart (1967) specifikuje další druh vnitřní motivace, která vzniká až v průběhu učení jako vnitřní zájem, který vzbudí pozitivní emoce a aktivitu pro konkrétní činnost.

2.4 Teorie autoregulace

Literatura nabízí mnoho teorií věnujících se autoregulovému učení podle psychologických disciplín, které se zabývaly vědeckým výzkumem. Bohužel není vytvořena společná terminologie, protože komplexní pojem autoregulace se nachází na pomezí těchto disciplín (Mareš, 2013, s. 225-226).

K teoretickým modelům průběhu autoregulace učení patří dílčí teorie cyklických fází, které vycházejí z principu navazujících a cyklicky opakujících se etap. Teorie cyklických fází, jejíž autorem je Zimmerman vychází z principu, že aktivita žáka probíhá ve třech cyklech, které se opakují (Mareš, 2013, s. 227).

1. „fáze promyšlení činnosti, rozvažování, plánování“ (Mareš, 2013, s. 227). Žák si vytyčí cíl, výši aspirace a strategii postupu jeho zvládnutí na základě atraktivnosti úkolu, vlastní zdatnosti a očekávání výsledku činnosti. (Čáp, Mareš, 2007). Motivuje sám sebe k výkonu postupným kladením cílů. Zásadní je míra osobního zapojení do fáze vytyčování cílů a jedincovo subjektivní očekávání výsledků. Na základě dřívější zkušenosti zažití úspěchu, či neúspěchu se snaží žák reálně odhadnout své možnosti reálnosti stanovení dalšího cíle (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).
2. „fáze provádění činnosti a volní kontroly výkonu“ (Mareš, 2013, s. 227). Zacílením pozornosti žákem na danou činnost se formuje záměrná pozornost, vůle a osobnost. Po seznámení s činností se žák snaží porozumět úkolu a následně používá aktivně soubory adekvátních strategií a metod k dosažení vytyčeného cíle. V průběhu činnosti sebemonitoruje svoje postupy, uvědomuje si jejich účinnost, či nefunkčnost a případně vybírá jiné strategie podle předchozích vědomostí a zkušeností, tento proces definujeme jako kognitivní strategie (Čáp, 1983). Kolář a Vališová (2009, s. 37) upřesňují kognitivní procesy v rovině obecně formulovaných cílů, jako zapamatování (znovu vybavení, znovupoznání), porozumění (zařazování a odvozování závěrů), hodnocení (posuzování a ověřování), tvoření (formulace hypotéz, plánování). V průběhu celého procesu činnosti žák sebekontroluje svůj poznávací proces – metakognici, což je schopnost jedince vědomě

kontrolovat a hodnotit svůj učební proces a poznávání za účelem aktivního využití této schopnosti v dalším učení a poznávání (Kulič, 1992).

3. „fáze sebereflexe“ (Mareš, 2013, s. 227), jejíž součástí je sebehodnocení, s kterým se žák vnitřně ztotožňuje, a proto je víc zodpovědný za svůj učební proces a přístup k němu (Mešková, 2012). Může dojít k rozporu mezi sebehodnocením vlastních výkonů, úspěchů v činnosti a reálně prokazatelnými výsledky. Přijetí těchto skutečností žákem a hledání jejich příčin se promítá v následně realizované autokorekci, která je důležitá pro žáka ze dvou důvodů. Prvním je, že žák dokáže identifikovat a opravit chybu a druhým je žákovo uvědomění si procesu, jenž vedl až k chybnému výsledku, ale také k jeho nápravě, čímž se žák stává činný v této fázi učebního procesu. Záleží na osobních charakteristikách, na temperamentu, věku, intelektu, sociálním prostředí, subjektivním vnímání a sebehodnocením sebe sama a emočním nastavení osobnosti žáka (Kulič, 1971).

V tomto cyklickém modelu žák analyzuje svoji činnost, sám si ji hodnotí a následně posuzuje i sebe jako realizátora. Model popisuje proces autoregulovaného učení. Pro srovnání uvádím tříúrovňový model autoregulovaného učení od Mareše (2013, s. 229-230) vycházející z Boekaertsové, který navíc vysvětluje vzájemné propojení všech třech základních složek se styly učení za použití kognitivních strategií, metakognitivních dovedností s osobní propojeností a interakcí jedince ve všech těchto základních složkách. Tato tříúrovňová teorie autoregulovaného učení vychází ze třech složek, které byly zkoumány v závislosti k žákovi:

1. Styly učení – „jsou pojmem nadřazeným a jednou z jeho složek je kognitivní, tj. poznávací styl člověka“ (Mareš, 2013, s. 192). Jsou získané převážně během života. Dítě se je učí v raném věku neuvědoměle, s nástupem do školy je ovlivněno požadavky učitelů a rodičů a začíná používat strategie učení, ale stále většina žáků si tyto strategie neuvědomuje.
2. Regulace učebního procesu - zlom většinou přichází při vyšších učebních a úkolových požadavcích, kdy stávající mechanismy nefungují tak, jak byl žák zvyklý. Začne tedy o svých učebních strategiích přemýšlet a zlepšovat je, či je zcela měnit, buď sám anebo za pomoci

učitele nebo didaktického materiálu. Začne řídit a hodnotit svůj učební proces, ale i výsledky učebního procesu s většími, či menšími úspěchy (Mareš, 2013). Podle Linhart „ je učení interpretováno jako proces, v němž člověk mění své chování i psychické vlastnosti pod vlivem vnější situace a v závislosti na výsledcích své činnosti“ (Linhart, 1967, s. 91). Z tohoto principu zpětnovazební kontroly vychází teorie funkce chybného výkonu v učení, kterou se zabýval v rámci programového učení B. F. Skinner, N. A. Crowder a u nás především Kulič (1971, s. 9 -14).

3. Regulace žákov „já“ - jedinec reaguje svým specifickým individuálním způsobem, dle vyzrálosti osobnosti a prostředí, které ho ovlivňuje na to, které zvolí učební strategie při dosahování dalších vytyčených cílů (Mareš, 2013, s. 230). Jedinec si podle výsledků předchozí činnosti sám stanovuje plány budoucí, jež jsou ovlivněny schopností propojit motivaci, poznávání, konání a kontrolu (Linhart, 1967).

Helus a Pavelková (1992) říkají, že „v porovnání s metodami, respektive taktikami vzdělávací autoregulace má metakognitivní autoregulace komplexnější, strategičtější charakter, zahrnuje zpravidla v uspořádané podobě více zřetelů, které se vzájemně doplňují a podporují, vytvářejíce, tak účinně působící systém činitelů vysoké efektivity (učební, poznávací) činnosti“.

Další teorií, se kterou se lze v literatuře setkat je teorie behaviorální autoregulace vycházející z předpokladu, „že chování jedince směřuje k určitému cíli, je kontrolováno a řízeno zpětnou vazbou. Tato teze otevírá prostor pro individualizaci“ (Mareš, 2013, s. 230), která není v dnešním pojetí školství zcela běžná, protože směřuje spíše k cílům stanoveným z vnějšího prostředí.

Postup k dosažení žákov cíle, přepracováno podle (Kolář, Vališová, 2009):

Znalost a pochopení cíle → zvnitřnění cíle → motivace a aktivizace → dosažení cíle

Žák může mít dva druhy cílů. Ty, se kterými je zvnitřněný, ale také ty, které ho odpuzují. Někteří žáci, aby se vyhnuli neúspěchu, tak tyto, pro ně negativní cíle ignorují anebo se naopak bez vlastní snahy problém vyřešit jdou hned poradit s učitelem, aby se neztrapnili před kamarády anebo neudělali chybu. Ale může nastat

situace, kdy je žák s cílem zvnitřněný, ale nevhodnými postupy se od cíle vzdaluje a je pak frustrován z neúspěchu, Mareš (2013) nazývá tento proces negativní zpětnovazební smyčkou a upozorňuje na opačný případ, pozitivní zpětnovazební smyčku, kdy cílem je cíl pro žáka negativní, odpuzující. Často bývají tyto procesy propojeny, a tím, že se žák vzdaluje od negativního cíle, dochází k přibližování k pozitivnímu cíli.

Kulič (1979) zdůrazňuje, že žák v procesu samoučení a ve vyučování má být hned informován o správnosti, či nesprávnosti výsledku prováděné činnosti, ale zároveň má být především učen, jak sám dospět k této korekci vlastní činnosti tak, aby uměl tuto dovednost dále použít v dalších činnostech. Jedná se o vědomé učení s cílem (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Zpětnovazební smyčka informuje žáka o tom, zda postupuje správně nebo zda se dopustil chyby, či se přecenil. Vychází z jeho sebepjetí a reakce je buď pozitivní, či negativní podle toho, jaký cíl si žák stanovil. Výstupem je vyrovnání se žáka se vzniklou situací a reakce na ní, ve smyslu stanovení si nového cíle, přeformulování stávajících cílů dle vlastních aspirací, motivace k další činnosti, výběr dalšího postupu podle míry zkušeností žáka (Mareš, 2013, s. 231 -234).

2.5 Diagnostika autoregulace

Většina žáků má nějaký vlastní způsob, jak řídit svůj učební proces, ale ne vždy se setkávají s úspěchem, což závisí na jejich úrovni rozvinutosti autoregulační dovedností a věku. Srovnání začátečníků a pokročilých v autoregulaci svého učení předložili Zimmermann a Schunk podle fází autoregulace a to v jejích třech oblastech – uvažování, provádění a volní kontrola a sebereflexe. Začátečníci si stanovují cíle nejasné a blízké, nejsou motivováni, oproti tomu pokročilí mají cíle vzdálenější a jasné, mají vnitřní motivaci. Při provádění činnosti si začátečníci nevěří, nemají jasný plán, kontrolují si jen výsledky činnosti. Pokročilý si věří, mají plán a kontrolují průběh své činnosti. Hodnocení sebe sama se začátečníci vyhýbají a příčiny zdu a nezdu při činnosti hledají v sobě, ve svých kvalitách a schopnostech, nedokáží se adaptovat na měnící se podmínky. Pokročilý jsou schopni sebereflexe, jejich úspěch, či neúspěch při činnosti zvládnou vyhodnotit na základě použitých strategií, sami sebe hodnotí pozitivně a přizpůsobují se flexibilně měnícím se podmínkám při činnosti. Diagnostika autoregulovaného učení je daleko hlubší než je dělení na začátečníky a pokročilé a je několik možností jak zjistit míru žákovy schopnosti autoregulace učení dle použitých strategií (Čáp, Mareš, 2007).

Psychodiagnostickými testy, které patří do kvantitativních metod, navrhuje Hoferová a Pintrich diagnostikovat u starších žáků čtyři oblasti strategií - kognitivní učební strategie, metakognitivní strategie, strategie vedoucí k poznání sebe sama a motivační strategie (cit. dle Čáp, Mareš, 2007, s. 511 - 513). Kuhla a Kraska podle vývojové teorie autoregulace navrhují diagnostiku podle čtyř ukazatelů: „Řídit vlastní motivaci, řídit svou pozornost, řídit své emoce, zvládat své neúspěchy při učení“. Do oblasti kvalitativních metod patří diagnostický rozhovor, rozbor žákovy portfolia a videozáznamu z činnosti, žákovy deníkové zápisy opoužitých učebních postupech, co se mu osvědčilo, co nikoliv, do kterých učitel zapisuje průběžně komentáře, tak aby měl žák zpětnou vazbu. Mareš (2013) se ztotožňuje se smíšeným přístupem, jenž má velmi dobré vyhlídky do budoucna. Jedná se o metodu automonitorovacího protokolu Lana pro vysokoškolské studenty a počítačový systém STUDY. První spočívá ve vyplňování tabulky studenty s údaji o čase, jenž byl stráven učebním procesem a jeho následným vyhodnocováním

měnicích se kompetencí vzhledem k základním pojmům. Systém STUDY je softwarový program pro podporu počítačové výuky. Tento systém učí studenta vybranému tématu a průběžně hodnotí jeho výsledky a průběh učebního procesu pro následný rozbor, a tím naplňuje pojem procesuální diagnostiky učení Kuliče (Mareš, 2013). Programové učení funguje na principu návodných kroků, které mohou žákovi pomoci dojít k vytčenému učebnímu cíli. „U rozvinutých forem učení převládá tendence použít jich postupně tak, aby subjekt byl s největší možnou mírou samostatnosti doveden k smysluplné identifikaci, korekci chyby a správnému řešení“ (Kulič, 1971, s. 184). Ten také upozorňuje na důležitost vyvození osobních důsledků pro žáka na základě získaných informací v průběhu jeho učení. Tak, aby dokázal odkrýt chybu a uměl s ní pracovat ve vztahu k cíli, zvládl rozpor mezi zamýšleným cílem a konkrétní činností a dokázal činnost pozměnit na základě odhalené chyby. „Jde o to, formovat procesy účinné samokontroly a systémy vnitřních kritérií, které by subjektu umožnily, aby mohl sám realizovat samostatnou a smysluplnou identifikaci a případně korekci výsledků své činnosti“ (Kulič, 1971, s. 212).

2.5.1 Autoregulace a osobnost žáka

„V autoregulaci spolupůsobí několik psychických procesů a složek osobnosti: poznávací, emoční a motivační procesy, já, sebeobraz a sebehodnocení, vůle, hodnoty, hodnotová orientace, zpětnovazební mechanismy“ (Gillnerová, 2000, s. 10). Emocionální reakce žáka závisí na temperamentu a jeho pozitivních, či negativních postojích v životních a učebních situacích, což společně spoluutváří dispozice

k autoregulaci. Do této kategorie patří i vědomé vyrovnávání se stresem anebo nezvládnutí zátěže. Mareš (2000) vychází z dělení od Compase a rozděluje zvládání zátěže žákem do několika postupů, v jejichž všech oblastech se promítá různá míra žákovi autoregulace.

1. Výběr cíle řešení, zda problém řešit, či ne.
2. Zvládání vyřešení problému anebo emocí, které vyvolal.
3. Výběr kognitivní nebo behaviorální metody, tak, aby situaci zvládl.
4. Průběžná kontrola a regulace procesu.

Může nastat situace, kdy má žák strach z neúspěchu a nezvládá zátěž a jako obrannou reakci zvolí sebeznevýhodňující strategii, kdy už dopředu připravuje sebe a své okolí na neúspěch, za který nemůže on, ale okolnosti. Jedná se o podobný přístup jako u kauzální atribuce, jen s tím rozdílem, že u ní žák předkládá příčiny neúspěchu až po činnosti. Autoregulace závisí na tom, jak žák vnímá sám sebe, své osobní kompetence, jak si věří, jaký má obraz o sobě samém, jak je motivován a zda umí pracovat s cílem. Rozvoj autoregulace probíhá v sociálním prostředí, kde se žák pohybuje a to především ve třídě. Nejdříve pod vedením učitele, který v ideálním případě používá aktivizační metody k podpoře autoregulace žáků. Důležitá je cílená pochvala za konkrétní žákovy pokroky v oblasti autoregulace, čímž dochází ke kladné změně a rozvoji autoregulace (Mareš, 2000).

3 Učební strategie

Učební strategie je „znalost vlastního stylu učení (strategie učení, které žákovi nejvíce vyhovují, např. vizuálnímu typu vyhovuje spíše více strukturování pojmů, verbálnímu typu spíše přeřikávání si učiva nahlas)“, (Čáp, Mareš 2007, s. 513). Hnilica (1992, s. 447) definuje učební strategie v rámci autoregulace jako kognitivní strategie, „při jejichž užití dochází ke vlastnímu střetu a vyrovnání se s učebním materiálem a metakognitivní strategie pak slouží k reflexi poznání a poznávacích procesů a teda i kognitivních strategií“.

3.1 Kognitivní učební strategie

„Kognitivní věda si představuje, že v hlavách lidí probíhají mentální procesy, které manipulují s mentálními reprezentacemi. Výsledkem zpracování jsou myšlenky a činy“ (Thagard, 2001, s. 19). K pochopení tohoto procesu je nutné definovat kognitivní styl a procesy, jenž ho tvoří a také popsat, co ho ovlivňuje. K pochopení kognitivních učebních strategií je nutné definovat kognitivní styl.

3.1.1 Kognitivní styl

Kognitivní styl podle slovníku základních pojmů z psychologie je „charakteristický projev individuálních rozdílů v poznávacích procesech“ (Gillnerová, 2000, s. 27), do nichž patří zapamatování, porozumění, hodnocení a tvoření. Kognitivní neboli poznávací procesy průběžně vstupují do učení a ovlivňují jeho průběh a odráží se u jedince v oblasti „poznávání, v řízení činností, v sociální komunikaci, v uvědomování si emocí, v řešení konfliktů mezi motivy, v rozhodování a v realizaci vytčených cílů“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 75).

Kognitivní styl je osobitou součástí vrozených stylů učení rozvíjející se v průběhu života, což můžeme zjednodušeně formulovat jako specifické postupy učení konkrétního žáka. Na konci těchto procesů učení je výsledek ve formě znalostí, nově osvojené činnosti nebo postoj. Integrovaní výsledků učení do následného procesu učení a myšlenku regulativního aspektu učení popisuje Kulič (1992). Regulační proces činnosti je možný ve třech rovinách. První je vázaná na cíl (předjímání cílů), druhá na zpětnovazebních mechanismech (rozpor mezi očekávanými

a realizovanými výsledky činnosti, či cíli) a třetí vázaností na psychickou vybavenost jedince, která se prolíná do předešlých rovin a vytváří se tak podmínky pro činnost další.

3.1.2 Strategie

Strategie kognitivního učení, „tedy příjmu, zpracování, uchování a vybavování informací „shodně označuje Hnilica (1992, s. 447), „jako ty strategie, při jejichž užití dochází ke vlastnímu střetu a vyrovnání se s učebním materiálem“.

Jako příklad uvádím kognitivní strategie čtení s porozuměním, které Hnilica (1992) shrnul do pěti tříd a označil je „kryptogramem OMISE“. Každé písmeno označuje konkrétní etapu učiva.

1. třída - O - je strategie orientace v textu. Jedná se o zběžné pročtení nadpisů, zvýrazněných oblastí textu, k získání základní orientace v textu žákem před vlastním přečtením celého textu a spojením s jeho vlastními poznatky k danému tématu. K tomuto přistupuje žák ve dvou úrovních, na kognitivní a motivační. V rovině kognitivní si žák před čtením textu vytváří vlastní předpoklady a v průběhu čtení si je potvrzuje nebo vyvrací, koriguje svoje hypotézy. Na úrovni motivační je nejdůležitější osobní definování cíle, který se po prvním pročtení a vzhledu do problematiky může měnit anebo upřesnit, tak aby si žák mohl zvolit odpovídající kognitivní a metakognitivní postupy, strategie učení (Hnilica, 1992).

2. třída - M - strategie memorování informací. „Opakovací strategie“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 513) - (třídění informací do částí, přepisování učiva nebo jeho zvýrazňování, přeřkávání důležitých informací, opakování a zapamatování učiva).

3. třída - I - strategie identifikace hlavních informací. Žák se snaží vybrat z textu klíčové informace k tématu v souladu se záměrem autora, což záleží na rozvinutosti schopností žáka.

4. třída - S - strategie sumarizace informací. Žák se snaží pochopit text a porozumět informacím z něj, vztahům mezi klíčovými pojmy a vybrat pro něj to nejdůležitější k vzhledu do tématu v textu za pomoci vlastních strategií, např. myšlenkových map nebo podtrhávání.

5. třída - E - strategie elaborace informací. Jedná se o strategie, které propojují nové informace s osobními kognicemi z předešlých znalostí a vědomostí, tak aby došlo k propojení mezi nimi a dostaly se do souvislostí. Pokud jsou v rozporu, tak žák volí další strategie např. opakované čtení textu, kladení otázek k textu nebo větší časovou dotaci pro složitější pasáže. Plánuje, pozoruje, zda se blíží k vytčenému cíli, kontroluje a hodnotí svoje počínání, zaměřuje se na metakognitivní strategie (Hnilica 1992).

Žák se vnitřně seznamuje s informacemi z textu a dále s nimi pracuje a zpracovává je. „Konkrétně to znamená, že probíhají tyto procesy: motivování – vnímání – porozumění - zapamatování – vybavování - metakognice. Souhrnně tyto procesy nazýváme recipování textu“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 478).

3.2 Metakognitivní učební strategie

Říčan (2016) vidí na základě různých směrů bádání sjednocující myšlenku metakognice jako způsob zacházení se svým přemýšlením, který lze zpřesňovat a vylepšovat. Při osvojení nové znalosti si žák uvědomuje celý proces osvojování, jak se učí, jak poznává, zná svůj osobitý poznávací postup, čímž dospívá k metakognici. Termínem metakognitivní autoregulace označuje Helus (1990) jako schopnost žáka provádět kontrolu nad svým učebním procesem a vést ho aktivně na základě znalostí postupů k dosažení učebního cíle, jehož důležitou součástí je jeho zefektivňování.

Kulič (1992, s. 28-29) se zmiňuje o metakognici v rámci realizace umělé inteligence v programech, které nejsou zaměřeny jen na výkon, ale i na „programy vyjadřující kompetenci „učit se učit“, ale odpovídá to i současnému důrazu, který psychologie klade na tzv. „metakognici“, tj. způsobilost subjektu učení a poznávání plánovat, monitorovat a hodnotit vlastní učební a poznávací aktivity“. Helus (1990) se ztotožňuje s názorem Gegem a Berlinerem, že jádrem metakognice je uvědomění vlastních poznávacích procesů spočívajících na metakognitivní sebereflexi a projektování (organizace učebního procesu). „Metakognitivní teorie autoregulovaného učení v sobě spojují monitorování a kontrolování naší vlastní kognice. Kognice, ale není jen samotné rozmýšlení, ale kompletní soubor procesů s uvědomováním, rozhodováním, pamětí, pozorností, řešení problémů“ (Urban, 2017).

Mareš a Čáp (2007, s. 513) rozdělili metakognitivní strategie do čtyř oblastí:

1. Plánovací strategie skládající se z vymezení cílů, vytvoření si vlastního přehledu o učivu, identifikace a rozbor úloh, vzhled do problému.
2. Monitorovací strategie, do nichž patří aktivizace pozornosti a porozumění učivu.
3. Regulační strategie procesu učení jako je pročitání textu, zápisky a hledání odpovědí na otázky týkající se učebního tématu.

4. Strategie měnící prostředí pro učení, tak aby učební prostředí bylo pro žáka příjemné, plánování optimální časové dotace pro učení, vyhledávání podpory dospělých a spolužáků.

Hnilica (1992) označuje metakognitivními strategiemi „procesy, ve kterých subjekt reflektuje vlastní kognitivní postupy a z určité „metaúrovně“ je plánuje, řídí, kontroluje, hodnotí, komentuje ap.“ (Hnilica 1992). Pro úspěšný proces pochopení textu jsou důležité tři strategie:

1. Výběr vnitřních otázek k textu

2. Sledování pochopení textu

3. Opravné postupy (Hnilica 1992), která spočívá ve volení nových strategií při nepochopení textu. Schopní žáci, pokud textu anebo jeho částem nerozumí, používají strategie opakovaného čtení a strategie smysluplného rozdělení učebního času na méně srozumitelné pasáže anebo zpětné čtení pouze nepochopených částí textu. Metakognitivní znalosti umožňují jedinci záměrně vybírat vhodné strategie. Tato schopnost výběru strategií je základem pro jejich cílenou funkční aplikaci v učebním procesu (Říčan, 2016). Žák po použití vybrané strategie zkouší hodnotit její úspěšnost, což se nemusí v začátcích setkat s úspěchem. Tento průběh je součástí procesu srovnávání úspěšnosti různých strategií, jejichž dostatečná zásoba je důležitá pro dosažení cíle a závisí na osobnosti žáka, inteligenci, vytrvalosti a jeho motivaci. Naučená znalost žáka, kdy a jakou strategii použít, je základem pro zautomatizování používání jeho optimálních strategií v učebním procesu (Říčan, 2016, s. 35 - 39).

Helus (1990) předpokládá, že efektivita učebních činností závisí na metakognitivní autoregulaci, která spočívá v schopnosti žáka uskutečnit učebně poznávací proces s cíleným použitím jeho učebních strategií. Pokud vybrané strategie nejsou úspěšné, je to následná schopnost žáka vybrat jiné efektivnější postupy k dosažení cíle.

Říčan (2016, s. 68) tvrdí, že nelze rozdělit poznávací procesy a metakognici, protože jsou vzájemně propojeny: „mezi oběma úrovněmi dochází k aktivnímu toku informací“.

Urban (2017) shrnuje podle Martineze metakognici do kategorií:

1. Metapaměť a metaporozumění -jedná se o kladení otázek před zkoušením nebo testem. Žák si klade otázky, zda ví, zná, rozumí anebo nerozumí zadanému úkolu nebo textu.
2. Řešení problémů - otázky, které si žák klade v průběhu učení a řešení úloh. Žák se ptá sám sebe či funguje nebo nefunguje jím zvolená strategie.
3. Kritické myšlení - hodnocení vlastních úvah a myšlení, ve smyslu, zda dávají vlastní myšlenky smysl.

3.3 Motivační strategie

Motivace „je proces, který vede k energetizaci (aktivizaci) organismu v podobě hybných sil určitého zaměření a intenzity. Spolupodílí se (vedle poznávacích procesů a emocí) na usměrňování, regulaci chování a činnosti k dosažení určitého cíle“ (Gillnerová, 2000, s. 3).

Mareš (2013, s. 287- 288) z pohledu autoregulace a motivace, rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější, přičemž připouští, že může dojít k zvnitřnění vnější motivace, čímž se zesílí její působení. A zmiňuje i další motivační faktory, kterými jsou zvládání požadavků okolí, pozitivní zpětná vazba, učební cíl, výkonový cíl a úkolová motivace, která souvisí s řízením činností, sebekontrolováním a autoregulací.

Mešková (2012, s. 47) se zabývá motivací na základě rozboru nové Bloomovi taxonomie přepracované podle nových vědeckých poznatků. Původní taxonomie byla aktualizovaná z pohledu dimenze znalostí a to ve čtyřech oblastech: „znalost faktu, konceptuální znalost, procedurální znalost, metakognitivní znalost“. Druhou oblastí je oblast kognitivního procesu, kterou tvoří šest kategorií: „zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit“ (Mešková, 2012, s. 47).

Kulič (1971) říká, že pozitivně může působit za určitých předpokladů i chybný výkon, jako motivační faktor. Mnohdy „je to právě dočasný rozpor, neúspěch, chybný výkon, který se může stát výzvou k vyšší aktivaci činnosti a učení,

který vyvolává kognitivní a intelektuální aktivitu, mobilizuje psychické síly v učení a v řešení problému“ (Kulič, 1971, s. 212).

Čáp a Mareš (2007, s. 513) rozdělují motivační strategie do pěti oblastí a popisují je jako:

1. Vnitřní zájem o učivo a vnímanou důležitost učiva - Žák se učí, protože ho učební látka baví a zajímá, chce se dozvídat nové informace. Díky tomu, se mu lépe zvládají obtížnější úlohy a také osvojené informace jsou lépe fixovány v paměti. Je důležité, aby sám žák věděl, proč se učí, znal svoje krátkodobé a dlouhodobé cíle a určil si vlastní reálný konkrétní časový horizont. Vlastní kontrola splnění dílčích cílů podporuje udržení motivace. Pokud dojde k nesplnění nějakého cíle, je nutné pro další činnost překontrolovat realizovatelnost vytčených cílů a zhodnotit vlastní činnost a určit z čeho neúspěch plynul. Na základě této osobní analýzy plánovat další strategie vedoucí k dosažení cíle (kolektiv autorů, 2009, s. 21 - 26).

2. Zaměření na vnitřní motivaci - Vnitřní motivace je vnitřní pohnutka, která vede jedince k činnosti a vychází z vlastního přesvědčení žáka (kolektiv autorů, 2009). Hrabal (1979) říká, že vnitřní motivací žáka jsou i jeho potřeby, do nichž zařazuje kognitivní potřeby (potřeby poznávání), sociální potřeby (ocenění okolím při zvládnutí úkolu, zvýšení sociálního statusu), (Hrabal, 1979, s. 71), výkonové potřeby (dosažení úspěchu a vyhýbání neúspěchu) a aspirační úroveň (žák si sám klade cíle).

3. Zaměření na vnější motivaci – součástí jsou jednotlivé motivy (Čáp, 1983, s. 160, 161), které souvisí v učebním procesu s vnějšími motivačními pobídkami jako je, pochvala, odměna nebo trest (Čáp, 1983). Helus a kolektiv (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979, s. 85- 90) a Mešková (2012, s. 116-118) se shodují v tom, že pochvaly a odměny mohou mít i negativní vliv na žáka, protože žák nedělá činnost pro ni samotnou, ale pouze pro pochvalu nebo odměnu, což není žádoucí. Hodnocení činnosti žáka musí být objektivní. Motivace a hodnocení činností spolu úzce souvisí.

Linhart (1967, s. 64- 65, 102-103) a Helus a kolektiv (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979, s. 127-140) se shodují, že při činnosti a po ní musí ze začátku přijít kontrolní informace od vnějšího činitele, který zpočátku reguluje zpětnovazební informace, čímž získává žák povědomí o výsledku, bez něhož nemůže probíhat další jeho činnost a učení. Tím se žák učí metody kontroly činnosti a jejich výsledků, které

vedou k dosažení cíle, čímž se u něj vyvíjí schopnost sebekontroly a stanovování dalších cílů. Opakováním těchto postupů si žák osvojuje učební strategie, propojuje „obsah motivu s cílem činnosti“ (Linhart, 1967, s. 108).

4. Kauzální atribuce – Je hledání příčin žákem jeho učebního úspěchu či neúspěchu ve vnějších podmínkách (Mareš, 2013, s. 274- 278).

3.4 Strategie vedoucí k poznání sebe samého

Strategie vedoucí k poznání sebe samého směřují k osobní znalosti žákova vlastního učebního stylu a strategií učení, které se mu osvědčily a používá je. A jeho pocitu vnímání osobní zdatnosti, „nechápe se zde jako rys či trvalá osobnostní charakteristika, nýbrž jako proměnná, která může být pomocí ostatních strategií měněna, usiluje se o relativně přesné, realistické vnímání vlastní kompetence“ (Mareš, 2013, s. 242). Žák se stává kompetentní k adekvátnímu používání strategií učení s celoživotním přesahem.

Nácvik autoregulace učení ve směru od učitele k žákovi probíhá dle Zimmerman a Schunk, (cit dle Čáp, Mareš, 2007, s. 519- 524).

Učitel:

1. Jasně definuje výsledek činnosti
2. Dává konkrétní příklady
3. Rozbor chyb
4. Dává prostor pro zkoušení autoregulačních strategií
5. Poskytuje zpětnou vazbu
6. Motivuje
7. Rekapitulace činností

Žáci:

1. Příprava prostředí, pomůcek
2. Učení se při učení, jak hned opravit, co jim dělá potíže – nácvik korekce chyb (zpětná vazba o účinnosti autoregulačních strategií)
3. Nácvik sebehodnocení – srovnávání plánovaných výsledků s dosaženými (nejprve cíle stanoví učitel, poté žáci společně a pak žák sám)

4. Systematická příprava na vyučování – vypracovávání úkolů, nastudování učiva (efektivní plánování učebního času, motivování sebe sama k učení, formulování učebních cílů, udržování pozornosti)
5. Vyplňování formuláře na denní a týdenní zhodnocení sebe sama s následným komentářem učitele.
6. Sebereflexe (zpětná vazba- převzetí zodpovědnosti za svůj učební proces a výsledky)

Pro úspěšný nácvik autoregulace je důležitý aktivní přístup žáka. Základem je žákovo uvědomění si, proč se učí, jaký má svůj osobní cíl, motivaci. Ví, co a jak se má učit, zná fungující učební strategie a umí je použít. Dokáže odhalit chybu a dále s ní pracovat, je schopný vlastní kontroly. Dále zvládne využít těchto vědomých poznatků o vlastním průběhu učebního procesu k realizaci další činnosti a dokáže tyto zkušenosti promítnout do plánování nových cílů. Kognitivní učební strategie (žákova konkrétní práce s učivem) a metakognitivní strategie (slouží k usměrnění a sebepoznání kognitivních strategií) je nutné nacvičovat, což klade vyšší nároky nejen na žáky, ale i na pedagogy a jejich metody výuky a učební cíle (Hnilica, 1992). Helus a Pavelková (1992) doporučují v rámci potřeby přeměny dnešního školství jako možný směr a východisko vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Dotazníkové šetření

Dotazníky patří mezi kvantitativní metody. V našem výzkumu jsme jej použili pro zjištění výstupní míry autoregulace a rozdílu mezi vstupní a výstupní mírou žákovy autoregulace v oblasti kognice, motivace a regulace. Okruh otázek v dotazníku je pevně daný a k posuzování se používají hodnotící škály. Jeho velkou výhodou je možnost získání údajů od velkého počtu respondentů, finanční a časová nenáročnost pro zadavatele. Nevýhodou je náročnost jeho přípravy a subjektivní zkreslování odpovědí respondentů (Čáp, Mareš, 2007).

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na dotazníkové šetření, které proběhlo na střední pedagogické škole v říjnu 2019. Pro sběr dat byl použit dotazník Metacognitive Awareness Inventory (MAI) od autorů Schraw a Dennison, přeložený do češtiny Urban, M., Urban, K. (2019). V dotazníku je 52 položek zjišťujících metakognitivní vědomosti a regulaci kognice. Položky z oblasti metakognitivní vědomosti jsou rozděleny na deklarativní, procesuální a kondicionální vědomosti. Další položky z oblasti regulace kognice jsou specifikovány v oblasti plánování, monitoringu, evaluace, strategie organizace a ujasňování. Do oblasti strategií patří organizace a ujasňování. Toto dělení je důležité pro vyhodnocování dotazníkového šetření, aby bylo komplexní pro všechny oblasti autoregulace. Respondenti mají k dispozici 52 položek, které nejdou chronologicky za sebou, aby nedocházelo ke zkreslení výsledků šetření.

Dotazník byl současným absolventům školy administrován prostřednictvím učitelek v hodině pedagogiky a psychologie. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 50 respondentů, z toho v prvním ročníku 25 respondentů s průměrným věkem patnáct let a ve čtvrtém ročníku 25 respondentů s průměrným věkem osmnáct let. Návratnost dotazníků byla 100%.

4.1 Realizace dotazníkového šetření

Absolventům prvního a čtvrtého ročníku byla vysvětlena důležitost role vyplňovatele a byli také seznámeni se záměrem dotazníkového šetření a upozorněni, že získané informace budou anonymně použity pouze k vypracování bakalářské práce na téma autoregulace u studentů středních škol, a tudíž, že je důležité, aby jejich odpovědi byly pravdivé. Podmínky pro vyplnění dotazníku byly pro všechny studenty stejné.

Dále byl vysvětlen způsob vyplňování. V dotazníku byla použita škála s pětibodovým počtem alternativ hodnocení. Respondenti odpovídali na 52 položek se škálou 1 až 5 s výběrem jedné odpovědi na jednu položku s tvrzením. Hodnotící škála vypovídá o úrovni autoregulace.

- 1 - Ano
- 2 - Většinou
- 3 - Občas
- 4 - Zřídka
- 5 - Ne

Na dotazník v tištěné podobě si každý respondent napsal svůj ročník a hodnotící škálu dle instrukcí. Ještě byly připomenuty a znovu vysvětleny pojmy autoregulace, alternativa, aktivita, strategie, analyzování, instrukce, abstrakt, kompenzace a zodpovězeny dotazy. Časová dotace nebyla určena. Vyplňování dotazníku bylo zařazeno na začátek vyučovací hodiny.

4.2 Výzkumné otázky a hypotéza

Výzkumný problém:

Využívají žáci střední pedagogické školy autoregulaci při učení?

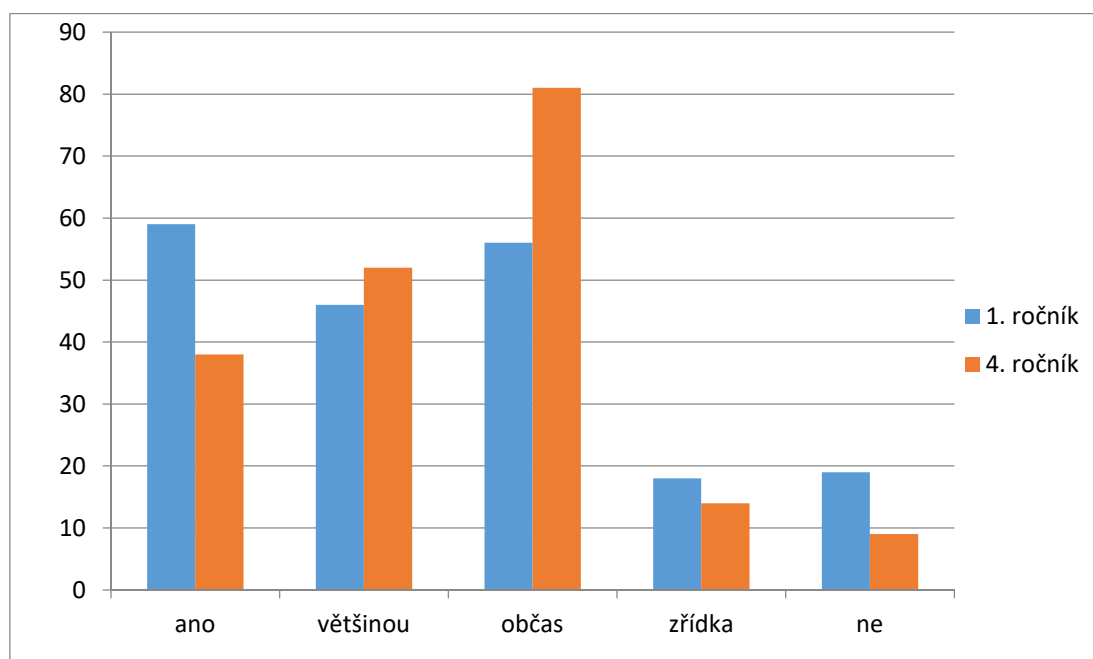
V případě, že využívají, jaká je míra autoregulace u žáků střední pedagogické školy?

Jaká je míra autoregulace žáků v konkrétní oblasti metakognitivní vědomosti a regulace kognice?

Hypotéza 1: U žáků čtvrtého ročníku, vzhledem ke zkušenostem, bude autoregulace na vyšší úrovni než u žáků prvního ročníku.

4.3 Analýza odpovědí absolventů vybraných škol

Graf 1: Oblast deklarativní vědomosti



Na osm položek z oblasti deklarativní vědomosti (obr.1) odpověděli žáci v prvním ročníku častěji ano, žáci čtvrtého ročníku volili častěji odpověď občas, tyto odpovědi byly u nich zároveň nejčetnější.

V dané oblasti jsme se ptali na otázky typu:

Vím, která informace je na naučení ta nejdůležitější.

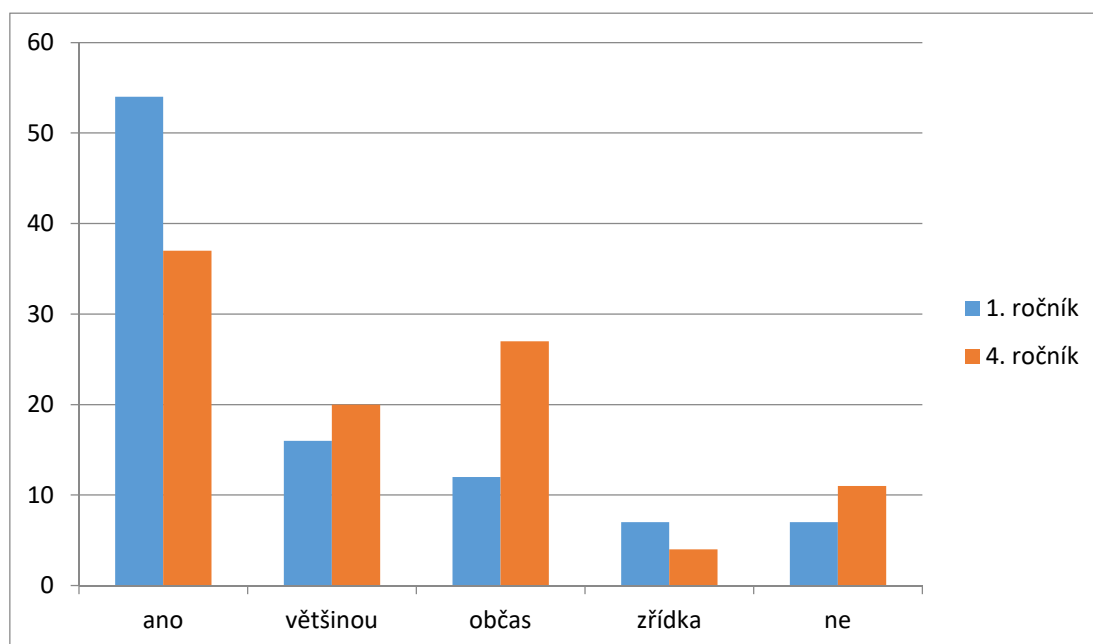
Jsem dobrý v uspořádávání různých informací.

Jsem dobrý v posuzování toho, jak dobře něčemu rozumím.

Odpověď zřídka a ne použili více žáci z prvního ročníku oproti čtvrtému ročníku. Z čehož vychází, že žáci prvního ročníku buď deklarativní vědomost mají anebo ji

používají zřídka oproti žákům čtvrtého ročníku, kteří nejčastěji volili odpověď občas, která nemá zcela vypovídající hodnotu. To by znamenalo, že žáci 1. ročníku si více uvědomují své silné a slabé stránky při učení a celkově lépe rozumí svému učení.

Graf 2: Oblast procedurální vědomosti



Procedurální vědomosti jsou o využívání strategií při učení. V této oblasti jsme se ptali na otázky typu:

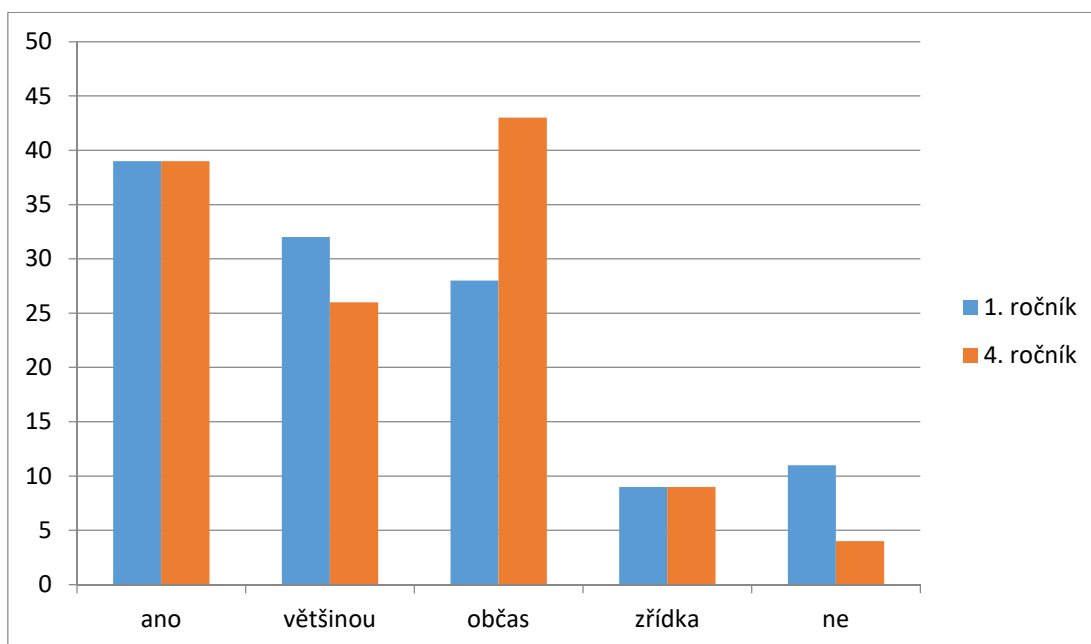
Snažím se při řešení úloh využívat způsoby, které mi fungovaly v minulosti.

Pro každou strategii (podtrhávání, memorování, opakování...), mám vlastní využití.

Stává se mi automaticky, že využívám různé nápomocné techniky při učení.

Z grafu 2 je zřejmé, že strategie při učení využívají respondenti z prvního ročníku více oproti respondentům ze čtvrtého ročníku, protože zvolili o 17 odpovědí ano více. Opět zvolilo mnohem více žáků ze čtvrtého ročníku na hodnotící škále středovou odpověď – občas. Odpověď ne označilo více žáků ze čtvrtého ročníku oproti žákům z prvního ročníku. Z analýzy grafu je patrné, že strategie při učení využívají mírně více studenti prvního ročníku.

Graf 3: Oblast kondicionální vědomosti



Kondicionální vědomosti jsou o využívání různých strategií v závislosti od situace. V dané oblasti jsme se dotazovali otázkami typu:

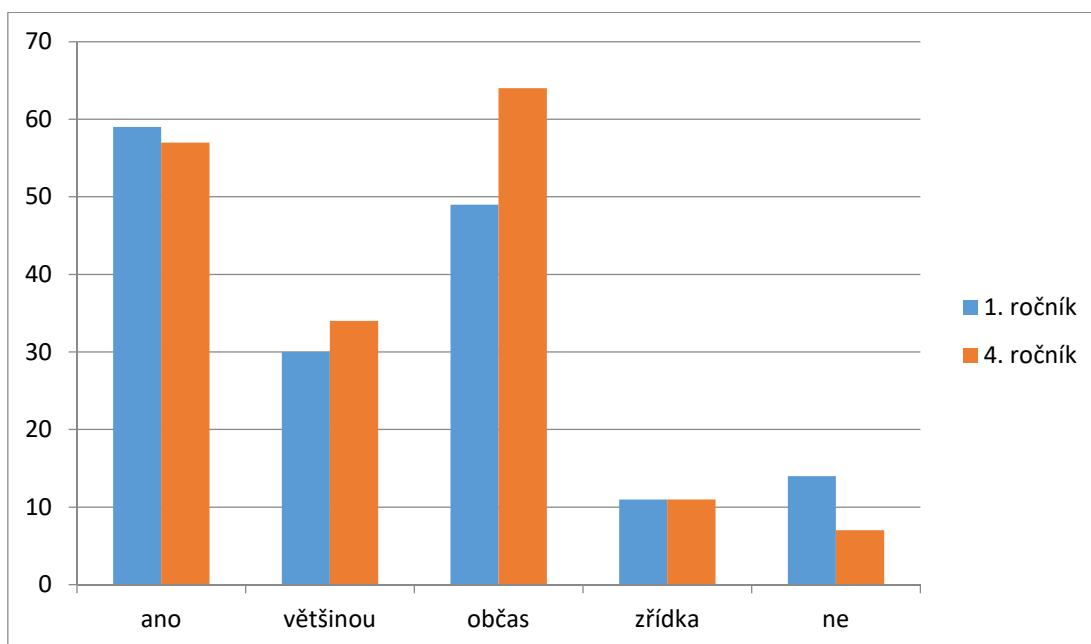
Nejlépe se učím, když už o tématu předem něco vím.

Vím se motivovat k učení, když musím.

Vím, kdy bude každá strategie, kterou použiji při učení se, nejúčinnější.

Z grafu 3 je patrné, že souhlasnou odpověď ano shodně zvolili žáci prvního ročníku i čtvrtého ročníku. Ke shodě zajímavě došlo i u hodnocení slovním tvrzením zřídka. Opět na středu hodnotící škály získali vyšší skóre žáci čtvrtého ročníku, kteří volí odpověď občas nejčastěji. V oblasti využívání různých strategií učení v závislosti od situace jsou schopnosti žáků prvního ročníku a čtvrtého ročníku poměrně vyrovnané, čímž se potvrzuje, že žáci obou ročníků mají velmi dobré schopnosti ve výběru strategií podle dané situace a měnících se podmínek.

Graf 4: Oblast plánování



Nyní přecházíme na oblast regulace kognice a jako první se budeme věnovat plánování, což znamená konkrétní žákovo plánování učebního procesu.

Ke zjištění míry schopnosti plánovat si svůj učební proces jsme použili otázky typu:

Když se učím, organizuji si své aktivity tak, abych měl na učení dostatek času.

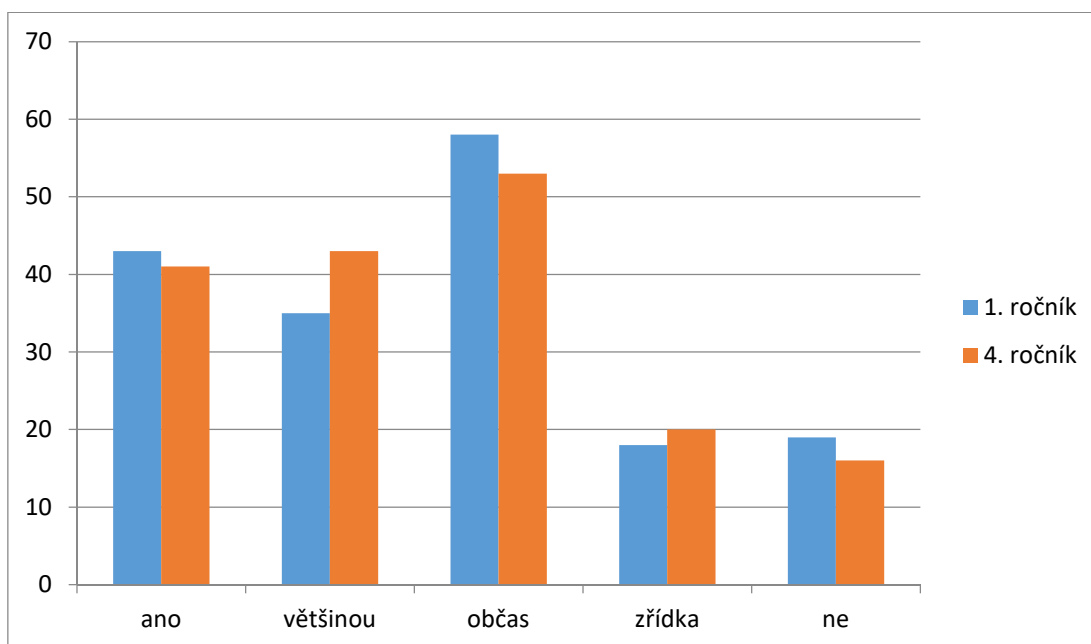
Než se pustím do úlohy, přemýšlím nad tím, co se opravdu potřebuji naučit.

Přemýšlím nad několika způsoby, jak vyřešit problém a vyberu si ten nejlepší.

Než začnu něco dělat, pozorně si přečtu instrukce.

Z výsledků grafu 4 lze konstatovat, že rozdíly v odpovědi ano nejsou výrazné, žáci prvního ročníku volili odpovědi ano jen dvakrát více než žáci čtvrtého ročníku, což je velmi malý rozdíl. Odpověď většinou byla zaznamenána více u žáků čtvrtého ročníku oproti prvnímu ročníku, ale opět jen s malým rozdílem odpovědí. Odpověď občas zvolili žáci čtvrtého ročníku více než žáci prvního s rozdílem 15 odpovědí. Z grafu je patrné že, došlo ke shodě počtu odpovědí u položky zřídka. Negativní odpověď volili více žáci prvního ročníku. V celkovém hodnocení schopnosti plánování vlastního učebního procesu jsou schopnosti respondentů v obou ročnících dosti vyrovnané.

Graf 5: Oblast monitoringu



Oblast monitoringu zahrnuje vlastní činnosti při učení. Na tuto oblast jsme pokládali otázky typu:

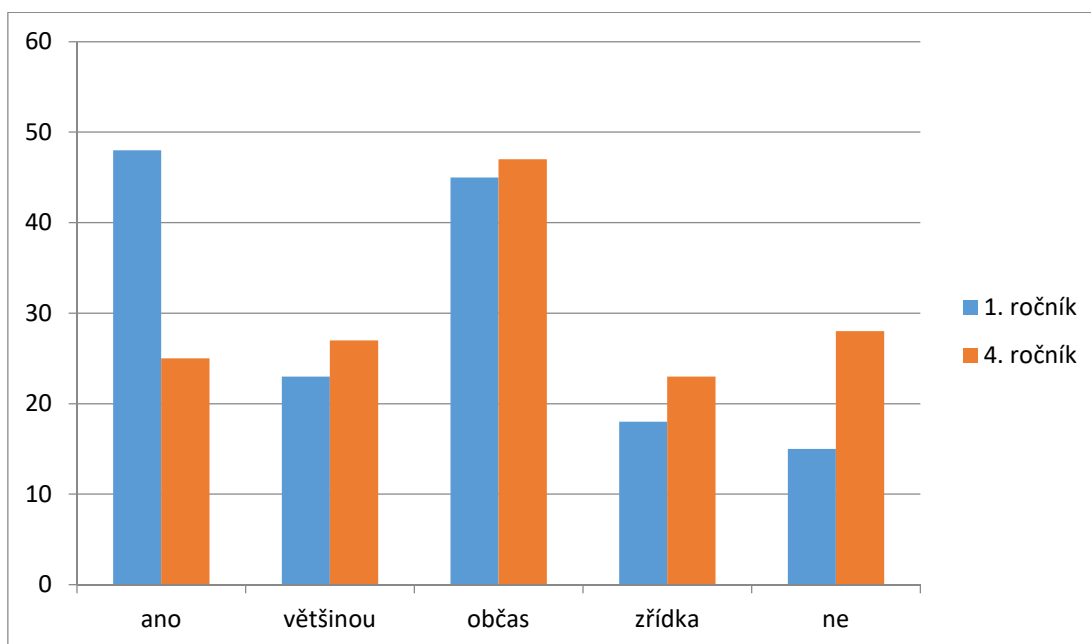
Než vyřeším úkol, zvažuji různé alternativy.

Pravidelně se během čtení zastavuji, abych lépe porozuměl vztahům mezi informacemi.

Když se učím něco nového, ptám se sám sebe, jestli jsem se naučil všechno.

Z grafu 5 je patrné, že skóre u všech položek pro oba ročníky je velmi vyrovnané ve všech výsledcích hodnotící škály. Pouze u odpovědi většinou je větší rozdíl, protože tuto odpověď volili častěji žáci čtvrtého ročníku. V celkovém hodnocení vyplývá z grafu, že žáci prvního a čtvrtého ročníku mají vyrovnané odpovědi a dokáží monitorovat průběh svého učení, zvládají sledovat a dohlížet na svůj učební proces.

Graf 6: Oblast evaluace



Oblast evaluace zahrnuje vlastní proces hodnocení výsledků učebního procesu.

Oblast evaluace jsme zjišťovali otázkami typu:

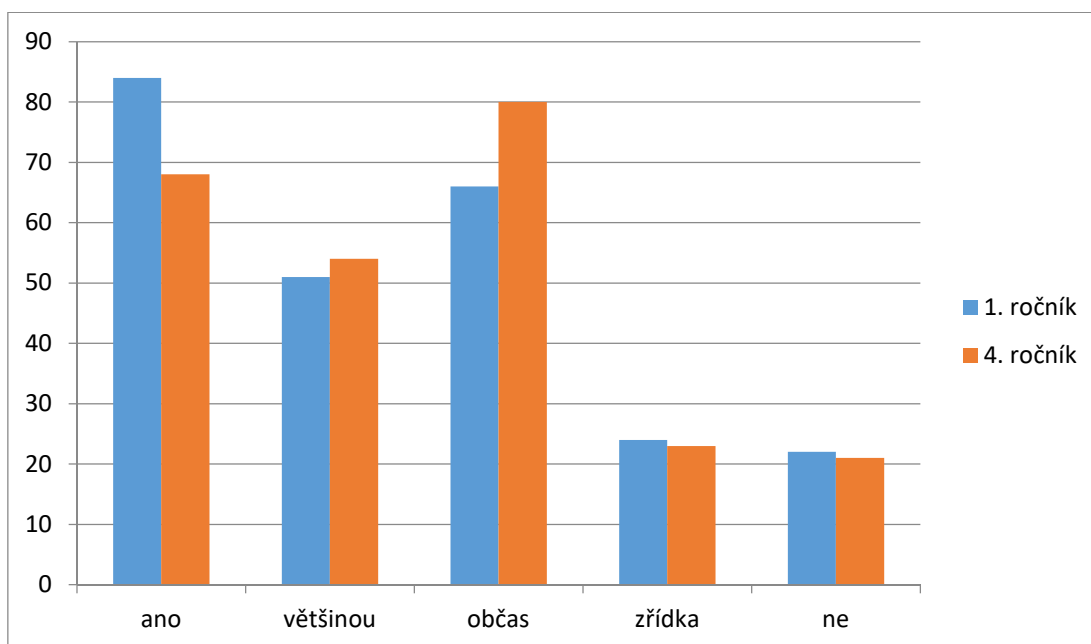
Po skončení testu, vím říct, jak dobře se mi v něm dařilo.

Když něco dokončím, zhodnotím, nakolik jsem dosáhl své cíle.

Když skončím s učením, ptám se sám sebe, jestli jsem se naučil všechno.

Graf 6 ukazuje, že žáci prvního ročníku volili odpověď ano více než žáci čtvrtého ročníku a to s velkým rozdílem. V prvním ročníku byla zvolena odpověď ano 48 krát a ve čtvrtém ročníku 25 krát, z čehož je patrný rozdíl 23 odpovědí. U ostatních odpovědí nebyl již rozdíl tak patrný. Schopnost evaluace vlastního učebního procesu výrazně převyšuje u žáků prvního ročníku oproti žákům čtvrtého ročníku, kteří jsou více schopni zhodnotit průběh a výsledky svého učebního procesu. Hůře dopadli žáci čtvrtého ročníku i v položce se zápornou odpovědí, která vyjadřovala, že neregulují a neevalvují svůj učební proces a to s rozdílem 13 odpovědí oproti prvnímu ročníku.

Graf 7: Oblast organizace



Nyní přecházíme do oblasti kognitivní strategie. Na vlastní žákovu organizaci učebního procesu jsme pokládali otázky typu:

Říkám si vlastní příklady, aby mi informace dávala větší smysl.

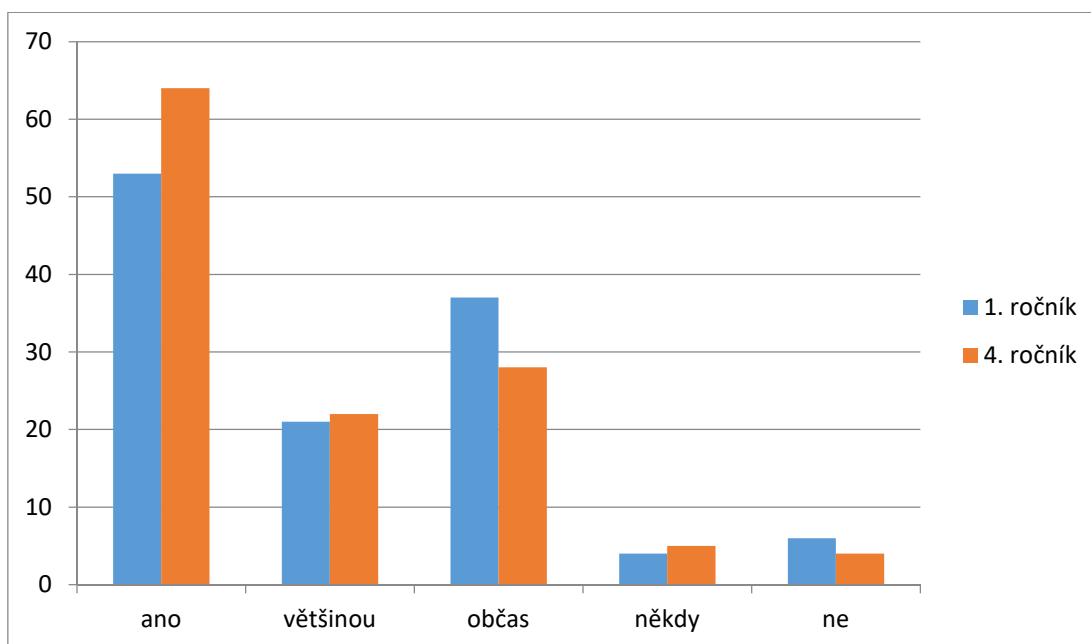
Během učení si kreslím obrázky nebo diagramy, abych lépe porozuměl.

Ptám se sám sebe, zda to, co právě čtu, souvisí s tím, co už vím.

Snažím si rozdělit si učení do několika menších kroků.

Z grafu 7 vyplývá, že se opakuje situace z oblasti deklarativních vědomostí. Žáci prvního ročníku si lépe organizují vlastní učební proces, protože opět vybrali s velkým rozdílem více souhlasných odpovědí než žáci čtvrtého ročníku. Hodnocení občas volili žáci čtvrtého ročníku o 14 odpovědí více než žáci prvního ročníku. Ostatní položky měly velmi vyrovnané skóre. Z analýzy výsledků lze vyvodit, že studenti prvního ročníku si umí efektivněji uspořádat svůj učební proces, lépe pracují s učebním materiálem a textem, v němž si vyhledávají důležité informace a propojují si lépe nové informace s předešlými vědomostmi než studenti čtvrtého ročníku.

Graf 8: Oblast ujasňování



Strategie ujasňování spočívá ve schopnosti porozumět učenému. Na tuto oblast jsme se dotazovali otázkami typu:

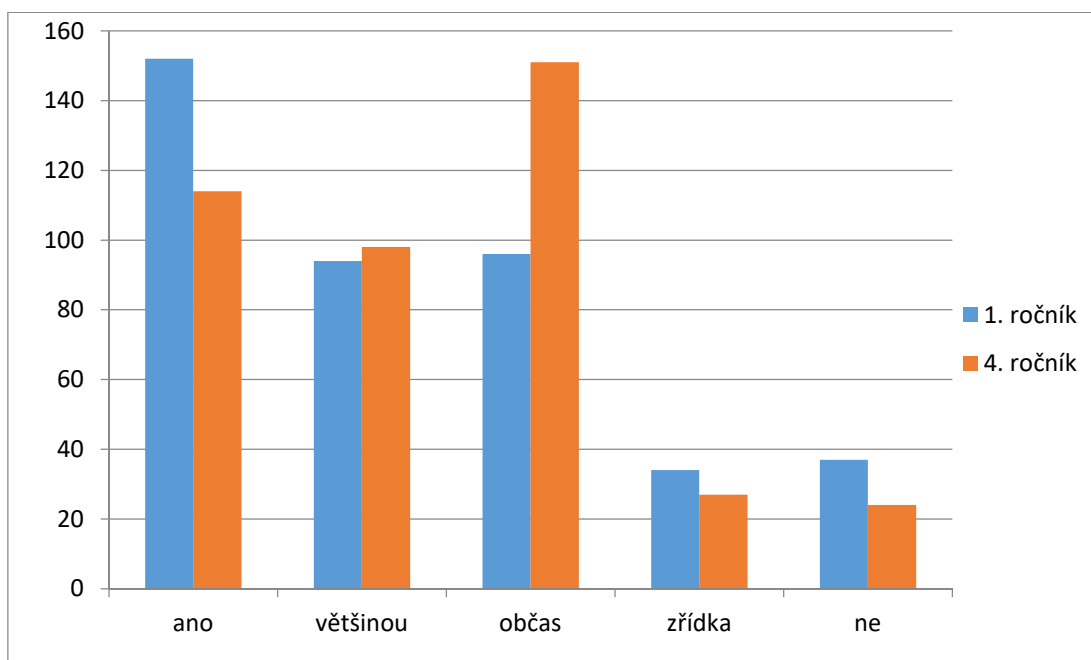
Když něčemu nerozumím, požádám ostatní za pomoc.

Když něčemu nerozumím, zkusím se na to podívat jinak.

Zastavím se a vrátím se zpět k nové informaci, která mi není jasná.

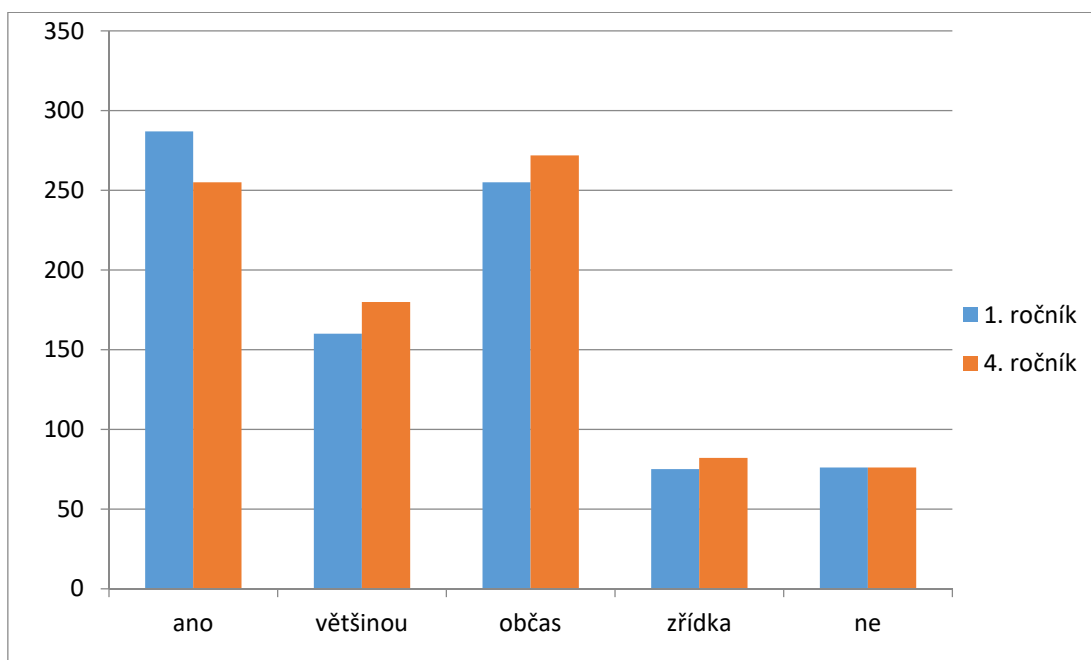
Naopak graf 8 ukazuje, že více žáků ze čtvrtého ročníku volilo odpověď ano a většinou, oproti žákům z prvního ročníku, kteří vybírali častěji odpověď občas a negativní odpověď. Z výsledků grafu je patrné, že ve vlastním učebním procesu žáci čtvrtého ročníku více používají strategie ujasňování a jsou si jimi jisti, protože volili méně odpověď občas oproti minulým výsledkům v ostatních oblastech. Je zřejmé, že žáci prvního ročníku nemají dostatečně osvojené strategie vedoucí k pochopení nového učiva.

Graf 9: Oblast metakognitivní vědomosti



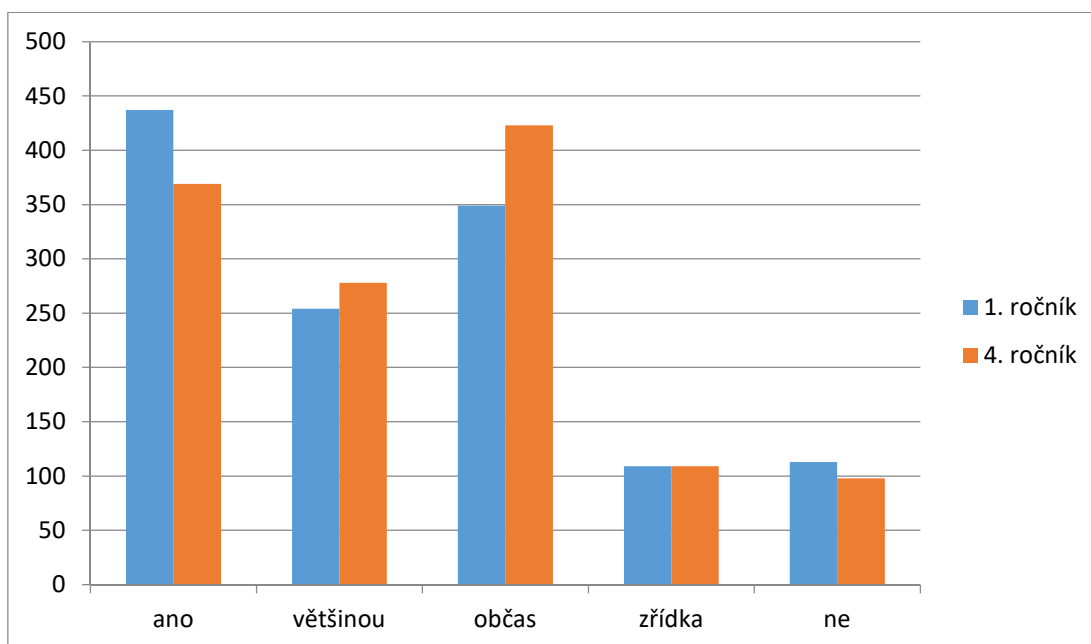
Do oblasti metakognitivní vědomosti patří deklarativní vědomost, procedurální vědomost a kondicionální vědomost. Z grafu 9 je patrné, že souhrnně v oblasti metakognitivní vědomosti odpověď ano vybírali častěji žáci prvního ročníku, z čehož můžeme usuzovat, že mají důvěru ve své schopnosti, rozumějí svému učení a ví jakým způsobem, kdy a jaké strategie využít. Žáci čtvrtého ročníku vybírali více odpovědi většinou a občas, které ukazují na jejich větší opatrnost při hodnocení vlastních schopností a využívání strategií, které může vycházet z jejich realističtějšího pohledu na jejich vlastní učební proces.

Graf 10: Oblast regulace kognice



Do oblasti regulace kognice patří plánování, monitoring, evaluace, strategie organizace a ujasňování. Podle grafu 10 je patrné, že odpověď ano, na otázky z oblasti plánování vlastního učebního procesu, průběžného sledování činnosti při učení, hodnocení vlastního učebního procesu a výběru strategií byla upřednostňována žáky prvního ročníku, kteří ji volili častěji než žáci čtvrtého ročníku. Oproti tomu odpověď většinou, občas a zřídka byla shodně vybírána častěji žáky čtvrtého ročníku. Dokonce u odpovědi zřídka nebyl rozdíl v počtu odpovědí výrazný. Shoda byla u odpovědi ne. Z celkového vyhodnocení oblasti regulace kognice vyplývá, že žáci prvního ročníku plánují svoje učení, monitorují jeho průběh a regulují ho. Žáci čtvrtého ročníku jsou si vědomí, že to nedělají stále a to se promítlo do jejich nejčastějších odpovědí většinou a občas. Mají již realističtější přístup ke svému učebnímu procesu, protože na základě zkušeností, mohou vědět, že ne vždy plánují, monitorují a regulují svoje učení.

Graf 11: Celkové hodnocení sledovaných oblastí



Graf 11 ukazuje, že se opakuje situace z oblasti metakognitivní vědomosti a regulace kognice. Lze tedy konstatovat, že odpověď ano pro všechny sledované oblasti zvolili vícekrát žáci prvního ročníku s rozdílem 68 odpovědí. Oproti tomu odpověď většinou a občas vybrali vícekrát žáci čtvrtého ročníku. Graf nám potvrzuje, že nejméně vypovídající odpověď občas byla žáky čtvrtých ročníku volena nejčastěji, což bylo patrné již z předcházejících dílčích grafů. U odpovědi zřídka je z grafu vidět shoda. Odpověď ne vybrali respondenti prvního ročníku o 15 odpovědí více oproti čtvrtému ročníku.

4.4 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření

Hlavním cílem našeho dotazníkového šetření bylo zjistit, zda žáci střední pedagogické školy využívají autoregulaci při učení a jaká je její míra u žáků prvního a čtvrtého ročníku. Byla také ověřena míra autoregulace žáků v konkrétní oblasti metakognitivní vědomosti a regulace kognice. Čím více se žák přibližoval číslu 1, tím by měla být vyšší jeho úroveň autoregulace. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že žáci obou ročníků častěji odpověděli, že dané strategie využívají. Tyto výsledky nepotvrzují tvrzení Říčana (2016) či, Heluse a Pavelkové (1992), kteří všeobecně upozorňují na absenci autoregulovaného učení. Toto zjištění může naznačovat, že vzhledem k tomu, že žáci obou ročníků odpovídali na základě subjektivního posouzení, tak je možné, že přeceňují své schopnosti a nedokáží je realisticky posoudit. Mohou si jen myslet, že dané strategie používají. Říčan (2016) uvádí, že zvládnutí výběru strategie, ještě nemusí znamenat, že se jedná o tu správnou, která vede k vytčenému cíli. K efektivnímu použití vhodných učebních strategií je důležité jejich zautomatizování. Zajímavé by bylo, námi testované žáky prvního ročníku podrobit stejnému testu i ve čtvrtém ročníku. K ověření výsledků by bylo vhodné u prvního ročníku zadávat tento test v každém následujícím školním roce až do čtvrtého ročníku, aby bylo zřetelnější, zda a v jakých oblastech se míra autoregulace u žáků zvyšuje.

Další naší výzkumnou otázkou bylo zjistit jaká je míra autoregulace žáků v konkrétní oblasti kognitivní vědomosti a regulace kognice. V oblasti deklarativní a procedurální vědomosti vybírali souhlasné odpovědi ano častěji žáci prvního ročníku a žáci čtvrtého ročníku odpovědi většinou. Dle těchto zjištěných výsledků mají žáci prvního ročníku lepší znalost vlastních učebních schopností a zvládnou navrhnout i studijní strategii. Podle Hnilici (1992) a Říčana (2016) nestačí mít, ale pouze jen deklarativní a procedurální vědomosti, které jsou předpokladem záměrného učení, ale hlavně je důležité umět vybrat vhodnou strategii učení podle měnících se podmínek, což umožňuje právě kondicionální vědomost. Podle našich zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že žáci prvního a čtvrtého ročníku shodně ví, jakou učební strategii a za jakých podmínek nasadit ve svém učebním procesu. Komplexně v oblasti metakognitivní vědomosti převažovali odpovědi ano a většinou,

čímž se potvrzuje, že žáci sami sobě kladou otázky, kterými zjišťují, zda chápou či nechápou učivo a po tomto zjištění volí učební strategie a porovnávají jejich účinnost a následně se snaží vybrat tu nejefektivnější.

Nyní přecházíme do oblasti regulace kognice. Výzkumu „zlepšení přesnosti metakognitivního monitorování ve třídě během on-screen samoregulačního učení“ se věnovali Urban, K. a Urban, M. (2019). Jejich výzkum odhalil, že žáci přeceňují své schopnosti a nedokáží je realisticky posoudit bez zpětné vazby. Z výsledků našeho dotazníkového šetření vyplývá, že v plánování, monitoringu, evaluaci a organizaci vlastního učebního procesu se opakuje situace z oblasti deklarativní a procedurální vědomosti. Žáci prvního ročníku opět volili více souhlasnou odpověď oproti žákům čtvrtého ročníku, kteří měli nejčastěji odpověď většinou, čímž se potvrzují, podle počtu kladných odpovědí žáků prvního ročníku jejich lepší schopnosti v oblasti regulace kognice. Ale nabízí se i alternativní vysvětlení, že žáci prvního ročníku si to sobě jen myslí a žáci čtvrtého ročníku již dokáží realističtěji zhodnotit své schopnosti učení, proto volili spíše odpověď většinou. Oproti všem předešlým výsledkům došlo v oblasti ujasňování k překvapivé změně volby odpovědí. Žáci prvního ročníku volili nejvíce odpověď občas a ne a žáci čtvrtého ročníku ano a většinou. Z toho můžeme usuzovat, že žáci prvního ročníku mají menší schopnost porozumět učenému a uvědomují si, že jejich zatím nabyté zkušenosti a znalosti jim neumožňují hlouběji porozumět novému učivu. Žáci čtvrtého ročníku se lépe dokáží vyrovnat s novými informacemi a učivem, vzhledem k předchozím dlouhodobějším zkušenostem s vlastním učebním procesem, což nám potvrzuje i jimi nejčastěji volená odpověď většinou a občas, která ukazuje na jejich schopnost sebereflexe s realističtějším pohledem na vlastní učební proces. Tyto výsledky potvrzují naši hypotézu, že žáci čtvrtého ročníku, mají vzhledem ke zkušenostem autoregulaci na vyšší úrovni, než žáci prvního ročníku. Naše tvrzení se opírá i o výsledky výzkumu Urban, K. a Urban, M. (2019), že žáci přeceňují své schopnosti a nemají realistickou zpětnou vazbu.

Studii srovnání začátečníků a pokročilých podle fází autoregulace se věnovali Zimmermann a Schunk (cit. dle Čáp, Mareš, 2007), kteří tvrdí, že začátečníci se vyhýbají hodnocení vlastního učebního procesu a případné chyby a důvody neúspěchu hledají ve své vlastní osobě, nejsou schopni reálné sebereflexe a kontrolují si jen výsledky činnosti. Pokročilí jsou oproti tomu schopni vyhodnotit

úspěšnost, či neúspěšnost svého učebního procesu na základě zvolených učebních strategií. Tyto výsledky našeho dotazníkového šetření nepotvrdilo. Nabízí se, ale vysvětlení, že mladší žáci prvního ročníku nejsou schopni objektivně posoudit své schopnosti a odpovídali na základě svého subjektivního posouzení, což může být zkreslující. Jejich schopnost sebereflexe se reálně projevila až u odpovědí z oblasti ujasňování a schopnosti porozumět učenému, kde se potvrdila teorie Zimmermanna a Schunka, že mladší žáci si kontrolují jen výsledky činnosti.

U starších žáků čtvrtého ročníku ukazují výsledky šetření, že i když starší žáci čtvrtého ročníku nemají tolik souhlasných odpovědí ano, je jejich vyrovnanost výsledků ve všech zjišťovaných oblastech rovnoměrná. Z toho můžeme usuzovat na to, že se žáci lépe orientují v oblasti metakognitivní vědomosti a regulace kognice a mají větší zkušenosti s používáním a výběrem učebních strategií, jejichž používání je zautomatizováno, čímž se jim zefektivňuje vlastní učební proces, což má přesah i do dalších oblastí života. Adekvátní použití učebních strategií a schopnost regulovat vlastní učební proces učení a objektivní hodnocení vlastního výkonu lze využít v osobním i profesním životě, což je žádoucí.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je zaměřena na autoregulaci učení studentů střední pedagogické školy. Autoregulované učení je schopnost jedince vědomě vést a zlepšovat svůj učební proces za účelem splnění vytčeného cíle. Na efektivitu učení má vliv rozvíjení metakognice, díky níž je žák schopen porozumět učenému, řídit, plánovat, sledovat, vyhodnocovat a organizovat svoje učení. Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření můžeme konstatovat, že žáci prvního a čtvrtého ročníku střední pedagogické školy znají učební strategie a umí je použít podle aktuální situace. V porovnání ročníků se v oblasti ujasňování lépe orientují žáci čtvrtého ročníku, kteří lépe rozumí novému učivu. V oblasti regulace kognice překvapivě uváděli souhlasné odpovědi více žáci prvního ročníku. Žáci prvního ročníku tvrdili, že častěji regulují své učení. Nabízí se vysvětlení, že žáci prvního ročníku nejsou ještě schopni objektivně zhodnotit své schopnosti oproti žákům čtvrtého ročníku, kteří jsou vzhledem ke zkušenostem schopni objektivnější sebereflexe. Čímž se potvrzuje naše hypotéza, že u žáků čtvrtého ročníku, vzhledem ke zkušenostem, je autoregulace na vyšší úrovni než u žáků prvního ročníku. Míra efektivity vedení vlastního učebního procesu závisí také na motivaci a podmínkách, v nichž učení probíhá. Toto je prostor pro školy, pedagogy a rodiče, kteří realizují podmínky pro učení a osvojování učiva. Nejdříve je důležitý vnější zásah například od učitele, který vede žáky v celém procesu učení. Pomáhá jim stanovovat učební cíle, vybírat a aplikovat účinné strategie učení a zároveň jim dává aktuální zpětnou vazbu, tak aby byli postupně schopní samostatného vedení vlastního učebního procesu a sebereflexe. Schopnost autoregulace učení je pozitivní pro další samostatné vzdělávání a pracovní uplatnění. Být kompetentní v procesu vlastního učení je důležitou dovedností pro život, která nám může usnadnit vyrovnat se s novými informacemi, má také přesah do celoživotního vzdělávání a profesního uplatnění.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: J. Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.

ISBN 978-80-247-2857-5.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Knihnice psychologické literatury.

KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.

LINHART, Josef. *Psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

MACEK, Petr. *Integrativní funkce osobnosti: sborník příspěvků z konference k životnímu jubileu prof. PhDr. Vladimíra Smékala CSc.* Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2465-8.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

ŘÍČAN, Jaroslav. *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín, 2016. ISBN 978-80-86654-39-3.

THAGARD, Paul. *Úvod do kognitivní vědy: mysl a myšlení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-445-1.

Kolektiv autorů. *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3023-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice* [online]. [cit. 2019-07-25]. ISBN 978-80-247-7845-7.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

HELUS, Zdeněk a PAVELKOVÁ Isabella. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika* [online]. 1992 [cit. 2019-07-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3600&lang=cs>

HELUS, Zdeněk. Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům. *Pedagogika* [online]. 1990 [cit. 2019-08-28]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3732&lang=cs>)

HNILICA, Karel. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika* [online]. 1992 [cit. 2019-08-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3711&lang=cs>)

OASPGS BEROUN. *Informace o studiu*. [online]. [cit. 2019-11-2]. Dostupné z: <http://oaspgsberoun.cz/oa/informace-o-studiu/>

Urban, Kamila. Autoregulované učenie a metakognícia v Inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre základné školy? In: *Different coaching* [online]. 25.1.2016 [cit.16.3.2020]. Dostupné z: <http://differentcoaching.info/autoregulovane-ucenie-inovovany-statny-vzdelavaci-program-zakladne-skoly/>

URBAN, Kamila a URBAN, Marek. Improving the accuracy of the self-evaluation during on-screen self-regulated learning through calibration feedback. In *INTED 2019 : 13th International Technology, Educatio and Development Conference*. Valencia, Spain : IATED Academy. 2019, s. 9002-9007. ISBN 978-84-09-08619-1. Dostupné z: <http://library.iated.org/publications/INTED2019line>].

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Graf 1: Oblast deklarativní vědomosti

Graf 2: Oblast procedurální vědomosti

Graf 3: Oblast kondicionální vědomosti

Graf 4: Oblast plánování

Graf 5: Oblast monitoringu

Graf 6: Oblast evaluace

Graf 7: Oblast organizace

Graf 8: Oblast ujasňování

Graf 9: Oblast metakognitivní vědomosti

Graf 10: Oblast regulace kognice

Graf 11: Celkové hodnocení sledovaných oblastí