

Autoregulace školního učení (ne)úspěšných žáků středních odborných škol

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.

Vypracovala:

Venuše Kučerová

Brno 2017

**Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.
Vystavený, podepsaný a orazítkovaný formulář Vám připraví vedoucí
bakalářské práce před jejím svázáním.**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci **Autoregulace školního učení (ne)úspěšných žáků středních odborných škol** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 16. 5. 2017

Děkuji doc. PhDr. Daně Linhartové, CSc. za vedení této bakalářské práce a za poskytnutí cenných rad, podnětných připomínek a konzultací.

Dále děkuji Mgr. Haně Nezhodové za vstřícnost a spolupráci při realizaci průzkumného šetření.

Rovněž děkuji svému manželovi za podporu, kterou mi v průběhu psaní této práce poskytoval.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou autoregulace školního učení z hlediska jejího vlivu na školní úspěšnost žáků středních škol. V oblasti autoregulace učení předkládá vybrané teoretické přístupy a elementární přehled současných studií, které ukazují vliv autoregulace na školní úspěšnost. Zmiňuje problematiku školního učení a zabývá se školní úspěšností a neúspěšností. Předkládá kvantitativní průzkumné šetření, které vychází ze stanoveného cíle sledovat úroveň vybraných autoregulačních komponent u žáků středních škol, kteří v rámci školního učení prožívají neúspěch. Zjišťuje úroveň sledovaných oblastí autoregulace učení těchto žáků a zjištěné výsledky analyzuje a srovnává za pomoci popisné statistiky. Ukazuje, v jakých studovaných předmětech žáci prožívají školní neúspěšnost a jakými klasifikačními známkami jsou v těchto předmětech hodnoceni.

Klíčová slova

Autoregulace učení, školní učení, školní úspěšnost, školní neúspěšnost, žáci středních škol

Abstract

The present bachelor's thesis deals with problems of self-regulated learning process in the point of view of its influence for learning achievement of high school pupils. In the fields of self-regulated learning process presents selected theoretical approaches and fundamental overview of current studies, that shows influence of self-regulated learning process for learning achievement. It provides problems of learning process and deals with learning achievement and ineffectualness. Bachelor's thesis presents quantitative exploratory investigation, which is based on set target to follow up level of selected self-regulated components with high school pupils, that feel failure in the fields of learning process. It specifies the degree of followed fields of self-regulated learning process of pupils, analyses ascertained results and compare by descriptive statistics. It indicates in which school subjects the pupils feel ineffectualness and what grade the pupils get in these subjects.

Keywords

Self-regulated learning, learning process, learning achievement, learning ineffectualness, high school pupils

Obsah

1	Úvod	10
2	Cíle bakalářské práce	11
2.1	Cíle teoretické části práce	11
2.2	Cíle praktické části práce	11
3	Materiál a metodika zpracování	12
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	12
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	12
4	Současný stav řešené problematiky	13
4.1	Školní učení	13
4.1.1	Definice pojmu školní učení.....	13
4.1.2	Teorie učení.....	14
4.1.3	Typy učení.....	15
4.1.4	Vybrané aspekty školního učení	16
4.1.5	Výsledky školního učení.....	17
4.2	Školní úspěšnost versus školní neúspěšnost.....	19
4.2.1	Pojem školní úspěšnost	20
4.2.2	Pojem školní neúspěšnost a příčiny školní neúspěšnosti	20
4.2.3	Neúspěšný žák.....	23
4.2.4	Vnímání školní (ne)úspěšnosti v kontextu psychologickém, pedagogickém a sociálním	25
4.3	Autoregulace učení	26
4.3.1	Definice autoregulace učení.....	27
4.3.2	Pojetí autoregulace učení.....	28
4.3.3	Vliv autoregulace učení na školní úspěšnost.....	30

5	Praktická část a výsledky práce	32
5.1	Průzkumné otázky	32
5.2	Výběrový soubor	33
5.3	Technika sběru dat	34
5.4	Předvýzkum.....	36
5.5	Průzkumné šetření – sběr dat	36
5.6	Způsob zpracování sebraných dat.....	37
5.7	Výsledky průzkumného šetření.....	39
5.7.1	Úroveň autoregulace žáků ve studovaném oboru.....	39
5.7.2	Úroveň autoregulace žáků ve studovaném předmětu, který uváděli jako předmět, ve kterém prožívají pocity neúspěchu	41
6	Diskuse	47
7	Doporučení pro pedagogickou praxi	51
8	Závěr	52
9	Seznam použité literatury	53
	Přílohy	58

Seznam obrázků

Obr. 1	Krabicový graf – popis rozložení hodnot	38
Obr. 2	Úroveň autoregulace ve studovaném oboru žáků s prožitkem neúspěchu	40
Obr. 3	Žáci s prožitkem neúspěchu – úroveň autoregulace ve studovaném předmětu, ve kterém prožívají neúspěch	42
Obr. 4	Žáci s prožitkem neúspěchu – porovnání úrovně autoregulace ve studovaném oboru s úrovní autoregulace v předmětu, ve kterém prožívají neúspěch	44
Obr. 5	Studované předměty, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch	45
Obr. 6	Klasifikační známky žáků ze studovaných předmětů, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch	46

Seznam tabulek

Tab. 1	Úroveň autoregulace ve studovaném oboru žáků s prožitkem neúspěchu	39
Tab. 2	Žáci s prožitkem neúspěchu – úroveň autoregulace ve studovaném předmětu, ve kterém prožívají neúspěch	41
Tab. 3	Žáci s prožitkem neúspěchu – porovnání úrovně autoregulace ve studovaném oboru s úrovní autoregulace v předmětu, ve kterém prožívají neúspěch	43
Tab. 4	Studované předměty, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch	44
Tab. 5	Studované předměty, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch	45

1 Úvod

Bakalářská práce pojednává o problematice autoregulace školního učení z hlediska jejího vlivu na školní úspěšnost žáků středních odborných škol. Téma autoregulace učení je aktuální zejména z důvodu, že v současném vzdělání se vedle osvojování poznatků a vědomostí rovněž klade důraz na vytváření způsobilostí potřebných pro život. Autoregulace školního učení je zajímavým tématem, neboť představuje rozlehlou dimenzi, v níž lze nacházet východiska, která mohou být přínosná pro rozvoj řady aspektů determinujících školní výkony žáků.

Teoretická část bakalářské práce vychází z teoretických poznatků především českých autorů, kteří se sledovanou problematikou zabývají. Východiskem jsou rovněž poznatky současných studií, které byly realizovány v tuzemském pedagogickém prostředí. Je rozdělena do tří stěžejních kapitol, přičemž každá z nich předkládá elementární poznatky a objasnění sledované problematiky. První kapitola je věnována tématu školní učení, zabývá se teoriemi učení a typy učení. Odhaluje možné aspekty školního učení a vymezuje výsledky školního učení. Druhá kapitola objasňuje školní úspěšnost a školní neúspěšnost, odhaluje možné příčiny školní neúspěšnosti a vymezuje pojem neúspěšný žák. Třetí kapitola představuje autoregulaci učení. Vedle základních definic, uvádí přehled vybraných teoretických pojetí autoregulace učení a zmiňuje vliv autoregulace učení na studijní úspěšnost.

Praktická část bakalářské práce předkládá charakteristiku realizace a výsledky kvantitativního průzkumného šetření, které vycházelo ze stanoveného cíle sledovat úroveň vybraných autoregulačních komponent u žáků střední odborné školy, kteří v rámci školního učení prožívají neúspěch.

2 Cíle bakalářské práce

2.1 Cíle teoretické části práce

Teoretická část bakalářské práce směřuje k plnění následujících cílů:

- specifikovat školní učení;
- objasnit pojem školní neúspěšnost a možné příčiny školní neúspěšnosti;
- vymezit pojem neúspěšní žáci;
- objasnit odbornou problematiku autoregulace učení a vliv autoregulace učení na školní úspěšnost.

2.2 Cíle praktické části práce

Hlavním cílem praktické části práce je sledovat úroveň vybraných autoregulačních komponent u žáků střední odborné školy, kteří v rámci školního učení prožívají neúspěch. Pro dosažení uvedeného cíle byly stanoveny následující dílčí cíle:

- ověřit míru rozvoje vybraných autoregulačních dovedností (motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie, smysluplnost hodnota studia a atribuční přesvědčení), jež mají vliv na autoregulační proces učení u žáků střední odborné školy, kteří v rámci školního učení prožívají neúspěch;
- ověřit míru rozvoje vybraných autoregulačních dovedností (motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie a smysluplnost hodnota studia), jež mají vliv na autoregulační proces učení u žáků střední školy, kteří v rámci školního učení neúspěch neprožívají;
- porovnat míru rozvoje sledovaných oblastí autoregulace učení žáků s prožitkem školní neúspěšnosti a žáků bez prožitku neúspěchu;
- zjistit u žáků prožívajících školní neúspěch míru autoregulace učení ve studovaném předmětu, v němž studijní neúspěch prožívají a porovnat ji s mírou autoregulace učení ve studovaném oboru.

3 Materiál a metodika zpracování

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Teoretická část práce vychází z vybraných odborných publikací, monografií, sborníků a článků z odborných časopisů vážících se ke sledované problematice, kterou je školní učení, školní neúspěšnost a autoregulace školního učení.

Pro koncepci a dosažení vymezených cílů teoretické části práce byly odborné zdroje zpracované prostudováním a tvorbou poznámek. Získané teoretické poznatky byly následně vymezeny a zpracovány metodami analýzy, srovnání, syntézy a dedukce tak, aby poskytly elementární vhled do sledované problematiky.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Předmětem průzkumného šetření byli žáci 2. a 3. ročníků střední odborné školy Obchodní akademie, Střední odborná škola knihovnická a Vyšší odborná škola Brno, příspěvková organizace, Kotleářská 9, Brno, kteří studují v oborech vzdělání s ekonomickým zaměřením v denní formě studia.

Průzkumné šetření bylo realizováno kvantitativní metodou dotazování, přičemž výzkumným nástrojem k získávání dat byl dotazník. Při konstrukci dotazníku se (pro zjištění úrovně autoregulace učení) primárně vycházelo z dotazníku navrženého Hrbáčkovou (2011). Vzhledem k tomu, že autorkou navržený dotazník je určený pro vysokoškolské studenty, byl dotazník na základě potřeb této práce upravený pro žáky střední školy. Modifikovaný dotazník byl dále rozšířen o vybrané položky z dotazníku rovněž navrženého Hrbáčkovou (2011), který zjišťuje subjektivní pojetí učení.

Jednotlivé položky dotazníku byly uváděny ve formě tvrzení, přičemž respondenti své odpovědi vybírali z šestibodové posuzovací škály. Vedle škálových položek dotazník obsahoval jednu položku filtrační a tři položky zjišťovací (podrobněji viz Kap. 5.3). Získaná data byla analyzována a komparována za využití popisné statistiky.

4 Současný stav řešené problematiky

4.1 Školní učení

S tématem školní učení se můžeme setkat nejen v oblasti pedagogické psychologii, ale i v oblasti jiných pedagogických disciplín, neboť činnost v učení představuje nezbytný elementem edukačního procesu. Z českých autorů, kteří se problematikou školního učení zabývají, lze zmínit např. Václava Kuliče (1992), Jana Čápa (1993), Jiřího Mareše (2007, 2013) či Jana Průchu (2013).

Výzkumné práce realizované v pedagogickém prostředí středních odborných škol, které se zabývají problematikou některé z oblastí školního učení, nebyly dohledány. Tato kapitola tak nepředkládá žádné poznatky z výzkumných prací v této oblasti.

4.1.1 Definice pojmu školní učení

Školní učení lze v souladu s Kuličem (1992, s. 7) chápat jako záměrně organizovaný a řízený proces, v jehož průběhu se organizují podmínky tak, aby učení bylo účinné a současně rozvíjelo osobnost k co nejvyšší poznávací i výkonnostní kompetenci, k integrování autonomie a odpovědnosti.

Školní učení je jednou z rozmanitých forem lidského učení, jehož výsledkem může být osvojení vědomostí, dovedností návyků a postojů, ale rovněž změna psychických procesů a stavů či změna psychických vlastností. Učení je složitá činnost, v níž působí všechny druhy psychických jevů, které se učním rovněž mohou rozvíjet. Z hlediska výchovné praxe rozlišujeme učení zejména:

- senzomotorické učení, které probíhá, když se žák učí číst, psát, kreslit, učí se různým pohybovým činnostem (sportovním, pracovním aj.). V této oblasti učení se rozvíjí zejména senzomotorické dovednosti, a schopnosti a procesy názorného poznávání;
- učení poznatkům, které spočívá v osvojování poznatků o přírodě, společnosti, technice apod. podle jednotlivých vědních oborů, oblastí praxe, učebních předmětů. Při tom dochází zejména k osvojování vědomostí;
- učení metodám řešení problému, při němž jde o úlohy, matematické, technické, o užití pravidel pravopisu a gramatiky mateřského jazyka či cizích jazyků. Tyto

metody rozvíjejí zvláště myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti;

- sociální učení (učení sociální komunikaci, interakci a percepce). Prostřednictvím sociálního učení si jedinec osvojuje sociální dovednosti, formují se jeho motivy a charakter (Čáp, 1993, s. 62-63).

V návaznosti autor dodává, že „jednotlivé druhy lidského učení i jeho výsledky jsou navzájem spojené“ (Čáp, 1993, s. 63). Spojitost druhů učení v pedagogické praxi uvádí např. Valenta (2011, s. 277) na příkladu učení žáků poznatkům mechaniky, kdy vedle výkladu učitele žáci mohou vyvozovat zákonitosti na základě praktické práce. Vedle paměťového procesu žáci rovněž využívají a rozvíjí představivost, motorické dovednosti, specifické myšlenkové operace, schopnost řešit problém, aj.

Vzhledem k rozmanitosti teorií učení, nelze jednoznačně vymezit definici učení, neboť pojem učení lze chápat z hledisek řad teoretických přístupů mnoha autorů. Pojem učení tak lze chápat např. z hlediska kognitivní psychologie, z hlediska reflexní teorie, či z hlediska činnostní psychologie aj. Kulič (1992, s. 21) předkládá v podobě stručného přehledu uvedená a další hlediska teoretických přístupů včetně definic pojmu učení, jež z daných teorií vychází.

4.1.2 Teorie učení

Jak bylo zmíněno v závěru předchozí kapitoly, odborná literatura předkládá řadu teorií učení, jež jsou založeny na rozmanité řadě pojetí a přístupů vycházejících z různých psychologických směrů. Problematice učení a detailnímu rozpracování vybraných teoretických přístupů, jež jsou pro pedagogickou praxi užitečné, se věnuje např. Čáp (1993, s. 63-70) či Fontana (2003, s. 147-151).

Z hlediska současného vzdělávání dle Kosíkové (2011, s. 47-54) psychologie předkládá tři základní teorie učení – behaviorální, kognitivně psychologické a humanistické. **Behavioristické pojetí učení** je založeno na vlivu vnějších podnětů. Elementárním principem je zpevnování naučeného na základě dřívější zkušenosti. Není však v souladu s požadavky aktivního porozumění žáka, protože zde chybí analýza subjektivní stránky činnosti a učení, s níž je spjata aktivita učícího se jedince. **Kognitivně psychologické a humanistické teorie** kladou důraz na učení jako na aktivní proces, ve kterém žáci konstruují poznání. Velký důraz je kladen na strategie učení a na individuální a sociální zkušenost. Principem těchto teorií je záměrné konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. Zatímco ko-

gnitivní teorie je založena na analýze procesů učení a myšlení, tak teorie humanistické se soustřeďují na emocionální a sociální aspekty v procesu učení, které je v tomto směru chápáno jako nalézání vlastní identity.

Dle Mareše (2007, s. 404) teorie učení popisují procesy (behaviorální, kognitivní aj.), které patrně probíhají, když se žák mění na základě získávání nových znalostí, dovedností, postojů, zkušeností v řadě situací, kterými prošel. Na druhou stranu dodejme, že teorii učení lze rovněž chápat jako základ z něhož se rozvíjí další přístupy ke vzdělávání a výchově či bezprostředně ovlivňují různé koncepce učení (Kosíková, 2011, s. 54), jejichž cílem je dosáhnout co nejlepších výsledků učení žáků. V souvislosti s tím je však nezbytné upozornit na to, jak uvádí Mareš (2007, s. 403), že sama znalost teorií učení, byť bude sebe důkladnější, nezaručuje, že učitelova vyučovací činnost a vzájemné působení žákova učení ve výuce budou probíhat tak, aby se žáci učili co nejlépe a naučili co nejvíce.

4.1.3 Typy učení

Z hlediska školního kontextu lze za přínosnou považovat téměř vyčerpávající typologii učení, jež předkládá Kulič (1992, s. 22-23), v níž typy učení utřídil dle následujících kritérií.

Učení podle typu procesů a činitelů zahrnuje učení senzorické, percepční, motorické, verbálně pojmové; učení emocionálně motivační (prožívání, potřeby a zájmy, motivační vzor), změny v systému osobnosti (postoje, hodnoty, sebepojetí); sociální učení. Do **učení podle časoprostorových a silových charakteristik** je zařazeno učení postupné a učení pravděpodobnostní (mění se pravděpodobnosti realizace určitých forem jednání). **Učení podle podílu vědomého záměru** je členěno na učení záměrné a učení bezděčné. **Učení podle formy a postupu** představuje učení vtiskováním, nápodobou, habituací (navykáním); učení klasickým podmiňováním, instrumentálním podmiňováním; učení latentní (skryté, bez zpevnění); učení poučováním, učení řešení problému. **Učení podle podílu subjektu učení a vnějšího působení** vymezuje učení v přirozené situaci; učení se spontánním samořízením; učení s vědomou autoregulací a učení v interaktivním dialogu objektu s vnějším působením.

Další klasifikování uvedených typů učení a objasňování s jakou dimenzí psychiky souvisí, jak tu či onu oblast žákovy osobnosti rozvíjí, by bylo pouhým a kusým opisováním již napsaného odborného textu. Kuličovu typologii učení rozvíjí např. Mareš (2013, s. 68-70), který u uvedených typů učení popisuje náležející těžiště učení s věcným komentářem včetně.

4.1.4 Vybrané aspekty školního učení

Stejně jako každý proces v životě, tak i proces učení je utvářen, podmíněn či ovlivněn mnoha aspekty. Vzhledem k tomu, že faktory, které spoluutvářejí proces učení, tvoří nevyčerpatelnou oblast, představuje tato kapitola pouhý nástin vybraných aspektů.

Jedním z řady tak může být aspekt v podobě působení vnějších a vnitřních faktorů. Ve školním prostředí lze z vnějších činitelů uvést ty základní, kterými jsou učitel, spolužáci, klima nejen školy, ale i třídy či klima ve vyučování. Vzhledem k tomu, že se žák neučí pouze ve škole, ale i mimo ni, tak např. při domácí přípravě, lze očekávat vnější vlivy vycházející z domácího prostředí (popř. z domovů mládeže či jiných zařízení, v nichž je žák vychováván). Oblasti uvedených vnějších činitelů lze dále rozvíjet a determinovat tak další faktory, které ovlivňují žákovu učení, např. osobnost učitele, jeho kvalita výukové koncepce a strategie či využívané metody aj.

Přestože vlivy vnějších činitelů hrají v procesu učení žáka vesměs důležitou a v mnoha případech nezbytnou či nenahraditelnou roli, tak „*skutečnost je taková, že proces učení je vždy závislý na individuálních charakteristikách učícího se jedince*“ (Škoda, Doulák, 2011, s. 168). V oblasti žákovy „vybavenosti“, jakožto předpokladu pro jeho učení, se v odborné literatuře rovněž setkáváme s množstvím poznatků a údajů o nejrůznějších vnitřních činitelích ovlivňujících proces učení. Jako další aspekt školního učení tak lze vybrat žákovu dispozice, neboť se lze domnívat, že využitím Hrabalovy základní kategorie dispozic (Krykorková, Chvál, 2011, s. 342), kterou lze považovat v pedagogické praxi za významnou, lze stručně shlédnout podstatu souvislostí psychických vlastností učícího se. Uvedená kategorizace vychází z podílu zrání a učení jedince a zahrnuje dispozice biopsychické, psychické a sociopsychické. Stav a vývoj **biopsychických dispozic** je dán převážně genetickou výbavou (např. vlohy, temperament), ale rovněž sem patří vývojové poruchy či poruchy způsobené poškozením CNS. Biopsychické dispozice jsou výchozí pro další kategorie dispozic. **Psychické dispozice** tvoří psychické funkce, procesy a rysy osobnosti v latentní fázi. Mají obecný předmět činnosti a jsou závislé na učení a zrání. **Sociopsychické dispozice** (např. vědomosti, dovednosti, motivační struktury aj.) se formují především učním na základě biopsychických a psychických dispozic v závislosti na předmětu činnosti. Oblast sociopsychických dispozic je nejtěsněji spjata s podmínkami, ve kterých jsou tyto dispozice utvářeny (škola, učitel a jeho postupy a metody, struktura sociálních vztahů aj.), a současně je oblastí, v níž lze získané dispozice formovat, ovlivňovat, nežádoucí dispozice omezovat, usměrňovat – jedná se o dispozice, které jsou ve srovnání s ostatními dispozicemi nejvíce měnitelné.

V návaznosti na žákovy dispozice lze dodat, že z nich vychází řada dalších aspektů podmiňujících školní učení, např. volba **vhodných strategií učení** (žák zde mj. uplatňuje své dosud získané znalosti a dovednosti) a **učební styly žáka**, jež vycházejí z biopsychických dispozic, aj. Rozpracování učebních stylů a strategií učení předkládá např. Škoda, Doulík (2011, s. 48-65).

Rovněž tak lze úhel pohledu soustředit na problematiku **výkonnosti žáka**, která může silně ovlivňovat proces a výsledky učení. Fyzická a psychická výkonnost člověka nedosahuje konstantní úrovně, ale kolísá na jeho přirozených biorytmech. Tyto biorytmy ovlivňují nejen biologické a fyziologické procesy v lidském těle, ale ovlivňují i soustředění pozornosti, vnímání, paměťové schopnosti a další kognitivní funkce (Škoda, Doulík, 2011, s. 66). V souvislosti se soustředěním pozornosti je nasnadě dodat, že „*dospívající dovedou lépe ovládat svou pozornost, využívat různé strategie usnadňující jejich zaměření a udržení*“ (Vágnerová, 2005, s. 340).

Dalším aspektem, který může výrazně ovlivňovat proces učení jsou **vývojové zvláštnosti jedince**. Konkrétně u žáků středních škol se jedná o specifika, jež souvisí s vývojovým obdobím dospívání. Je zřejmé, že pro jedince, který se ocitá mezi hranicemi dětství a dospělosti, toto období může znamenat (nejen) v procesu učení mnohá úskalí. Vágnerová (1997, s. 46-54; 2005, s. 321-435) k problematice adolescenta v roli žáka předkládá řadu specifických, s vývojem souvisejících, standardů a zvláštností, jež mohou být pro období dospívání typická. Uvedme vybraná úskalí, jež autorka zmiňuje: „*Pubescent považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat a nevyvíjet zbytečné úsilí, pokud k tomu není nějak přinucen. Zájem o učivo jako takové většina pubescentů nemá. Nezkušenost, zbrkllost a emoční nevyrovnanost vedou mnohdy ke zkratkovitým generalizacím, které jsou nepřesné nebo zcela nesmyslné*“ (Vágnerová, 1997, s. 46-47).

Bude-li se vycházet z osobnosti žáka a ze zmíněných aspektů a řady dalších, které jsou uvedeny v odborné literatuře, tak lze usuzovat, že ve výchovně vzdělávacím procesu lze sledovat totožné činitele školního učení, které však nebudou totožně ovlivňovat proces a výsledky učení jednotlivých žáků.

4.1.5 Výsledky školního učení

Jak již bylo v úvodu celé této kapitoly zmíněno, výsledkem učení může být osvojení vědomostí, dovedností návyků a postojů, ale rovněž změna psychických procesů a stavů či změna psychických vlastností (Čáp, 1993, s. 62).

Vědomost je soustava faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jedinec na základě vlastního učení osvojil prostřednictvím školního

vzdělávání a jiných zdrojů. Vědomost je výsledkem žákovy vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování, praktického experimentování a životních zkušeností (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 270). Z hlediska vědomostí je podstatné zmínit, že Skalcková (2007, s. 154) upozorňuje na to, že „*pro žáky mají životní význam pouze ty vědomosti, které umějí prakticky využívat*“.

Dovednosti, jež se v psychologii nejčastěji dělí na dovednosti intelektové a kognitivní, senzomotorické a motorické, jsou učením získané dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou (Kosíková, 2011, s. 31). Skalcková (2007, s. 143) definuje dovednosti jako „*získané dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů, pro vykonávání činností určitého druhu*“. Dovednosti lze rovněž pojímat ve shodě s Balcarem (1991, s. 101) jako výkonnostní předpoklady úspěšnosti v jednotlivých, konkrétních činnostech.

Návyky jsou zautomatizované úkony, které jsou dovedeny do určitého stupně dokonalosti. Návyky představují ustálený způsob jednání, který má motivační složku. Tendence vykonávat určitou činnost opakovaním zafixovaným, ustáleným způsobem, je důkazem, že návyky jsou pohnutkami chování. Návyky se vytvářejí především cvikem, ale mohou vznikat i bezděčně. S věkem ubývá možností silně zafixované návyky přetvářet či měnit (Kohoutek, Štěpaník, Ocetková, 1996, s. 17-18). V této souvislosti lze zmínit, že pevně osvojené návyky žáka jsou jedny z faktorů, které mu mohou způsobit tzv. autoregulační deficit učení. To znamená, že žák může vědět, co by měl udělat jinak, ale návyky a emoce jsou silnější, proto ke změně jednání (učení) nedojde (Hrbáčková, 2010, s. 57).

Za výsledek školního učení lze rovněž považovat **schopnosti**, resp. míru rozvoje schopností ovlivněnou učením a výchovným působením. S nadsázkou lze říci, že zdravý jedinec v období dospívání je „*schopen všeho*“. Schopnosti však ve vztahu k učení představují vlastnosti, jež umožňují jedinci naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat. Schopnosti se rozvíjí na podkladě vrozených vloh v průběhu jedincova vývoje, rozvíjí se učením, činnostmi v závislosti na společenských podmínkách, na výchově a vyučování včetně (Čáp, 2007, s. 152). Oproti tomu Kosíková (2011, s. 32) uvádí, že schopnosti a dovednosti jsou dány sociopsychickými dispozicemi, což znamená, že se téměř neliší. V problematice vzájemného působení schopností a poznatků Balcar (1991, s. 101) předkládá zjištění, že „*získání určitého množství poznatků vyžaduje odpovídající úroveň schopností; naopak určitá úroveň schopností může, avšak nemusí vést k osvojení odpovídajícího množství poznatků a dovedností*“.

Výsledek školního učení lze rovněž chápat ve shodě s Průchou (2013, s. 358), který uvádí, že vzdělávací výsledky jsou charakteristiky bezprostředních změn, které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů působením určitých kurikulárních obsahů. Tyto výsledky mají podobu: **kognitivních vlastností** (osvojené znalosti, změny v intelektové úrovni jedince, změny v subjektivní podobě, aj.); **kognitivně-motorických vlastností** (dovednosti senzomotorické, řečové, komunikační, různé pracovní aj.); a **kognitivně-afektivních vlastností** (zájmy, přesvědčení, kulturní vzorce, hodnotové orientace, předsudky). V návaznosti na touto definici, je pak nezbytné zmínit kompetence, jejichž nabytí a rozvoj lze v neposlední řadě rovněž považovat za výsledky školního učení.

Kompetence představují pojem, který se snaží postihnout to, že cílem vzdělání není pouze osvojování poznatků a dovedností, ale rovněž vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání. Kompetence tak chápeme jako ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka (RVP pro OA, 2007, s. 4). Zjednodušeně lze říci, že „*být kompetentní znamená, že jedinec nejen bezpečně ovládá příslušné znalosti a dovednosti, ale navíc dokáže ve specifické situaci vybrat a mistrovsky použít nejvhodnější nástroj či kombinaci nástrojů*“ (Mareš, 2007, s. 398).

Klíčové kompetence pak představují soubor požadavků na vzdělání, který zahrnuje vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění (RVP pro OA, 2007, s. 4). V této souvislosti je tak nasnadě zmínit, že poznání vlastních kompetencí dospívajícího je nutností pro to, aby si mohl vybudovat novou, přijatelnou a funkční identitu, k níž má vztah mj. i plánovaná profesní kariéra (Vágnerová, 1997, s. 47-49).

4.2 Školní úspěšnost versus školní neúspěšnost

Tématy školní úspěšnost a školní neúspěšnost se v odborné literatuře zabývají např. Jiří Mareš (2013), Věra Kosíková (2011) či Ján Hvozdič (1973). Uvedení autoři ve svých pracích mj. objasňují řadu vzájemných souvislostí, které školní úspěšnost žáka determinují.

Z hlediska výzkumné činnosti, která se zabývá problematikou školní úspěšnosti či školní neúspěšnosti, lze zmínit např. Miladu Rabušičovou (1996). Autorka se ve své výzkumné práci věnuje školní úspěšnosti žáka v kontextu vzdělanostních nerovností, kdy rovněž odhaluje vzájemné souvislosti ovlivňující školní úspěšnost žáka.

4.2.1 Pojem školní úspěšnost

Před vymezením pojmu školní neúspěšnost, je nezbytné zmínit, jak je v odborné literatuře chápán pojem školní úspěšnost. Nejen proto, že co může být pro jednoho (učitel, rodiče, žák a jiné hodnotící subjekty) neúspěchem, může druhý vnímat jako úspěch. Ale i proto, že oba uvedené pojmy, přestože každý z nich stojí na jiné straně pomyslného měřítka, lze považovat za výsledek školního výkonu žáka. A v neposlední řadě proto, jak uvádí Kosíková (2011, s. 151) či Mareš (2013, s. 540), že aspekty školní úspěšnosti a neúspěšnosti lze sledovat v totožných rovinách, jimiž jsou rodinné zázemí žáka; vztah učitele a žáka; a žák samotný. Dodejme, že v těchto rovinách (rodina, učitel, žák) pak lze sledovat vzájemné souvislosti, což ukazují např. výsledky výzkumné práce Rabušičové (1996). Tyto výsledky jednak dokumentují úzkou souvislost mezi rodinou žáka, a mezi jeho školní úspěšností, a jednak ukazují, že žákovy studijní výsledky ovlivňuje nejen jeho krystalická inteligence, ale i způsob učitelova hodnocení.

Pedagogický slovník označuje pojem školní úspěšnost jako pojem velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný, a předkládá následující definice školní úspěšnosti:

- „Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.
- Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 242).

Dle Kosíkové (2011, s. 150) může být význam pojmu školní úspěšnost chápán poněkud odlišně. Školní úspěch či neúspěch není jen záležitostí školního prostředí, ale týká se rovněž rodinných vztahů, budoucích plánů žáka, jeho představ a následujícího studia. V širším pojetí je školní úspěšnost chápána jako školní výkon, který zahrnuje subjektivní prožívání výkonu žákem, zahrnuje představy učitele o tom, jaký by měl žák být a jakým směrem by se měla rozvíjet žákova osobnost.

4.2.2 Pojem školní neúspěšnost a příčiny školní neúspěšnosti

Existuje mnoho různých charakteristik pro vyjádření jevu, kdy žák nepodává ve škole požadovaný výkon, nedosahuje stanovených výsledků, je hodnocen špatnými

známkami, začíná mít problém s učiteli a rodiči. Každá z charakteristik se zabývá různými aspekty. To znamená, že lze např. položit důraz na průběh, proces obtíží, kdy se pak mluví o žákově nezvládnutí požadavků školy, školním neprospívání, školním selháváním, propadáním. Položí-li se důraz na výsledek takového procesu, poté se mluví o žákově školním neúspěchu, neprospěchu, školním selhání (Mareš, 2013, s. 538).

Z pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického hlediska je školní neúspěšnost vysvětlována jako „selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání vůbec, k učitelům aj.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 240).

Kolář (2012, s. 141) označuje neúspěšnost jako pedagogický i sociální problém, kdy žáci nesplňují požadavky školy související se zvládnutím školního vzdělávacího programu. Nezvládli základní požadované standardy dané školy, což znamená značný problém pro další vývoj takového žáka.

Ale dá se jednoznačně říci, že každý žák, který prožívá školní neúspěch, bude mít vždy negativní postoje k učitelům či k vlastnímu vzdělávání? Bude mít žákův školní neúspěch vždy za následek problémy s jeho rodiči? Nebo, jak uvádí Kolář (2012, s. 141), je školní neúspěšnost značným problémem pro další rozvoj takového jedince?

Vezme-li se školní neúspěch jako opak školního úspěchu, který spočívá ve zvládnutí školních požadavků a následném pozitivním hodnocení žákova prospěchu, tak lze konstatovat, že v tomto směru lze nalézt řadu dalších souvislostí, které mohou být příčinou školní neúspěšnosti. Možné příčiny tak lze shledávat dle Štefanoviče (1977, in Kosíková, 2011, s. 152-153) v následujících pěti oblastech, kterými jsou vývoj jedince; osobnost žáka; osobnost učitele; rodina žáka; škola.

Z hlediska vývoje žáka bývá školní neúspěch spojován s obtížemi v učení a v chování, jež mívá dlouhodobější charakter, a kdy příčiny lze shledávat v oblasti sociálně-psychologické, biologicko-psychologické a v oblasti intrapersonální (Šafrová, 2014, s. 118).

Z hlediska osobnosti žáka mohou být příčiny školního neúspěchu podmíněny poruchou duševního vývinu žáka, jeho nesprávnými postoji, zápornými osobnostními rysy, emocionálními poruchami aj. (Štefanovič 1977, in Kosíková, 2011, s. 153).

Další oblastí mohou být příčiny školní neúspěšnosti, které jsou podmíněné osobností učitele. V této oblasti existuje mnoho činitelů, jež mohou negativně ovlivňovat školní výkony žáka např. učitelova nízká didaktická úroveň, nesprávná kvalita

vztahu učitele k žákovi či neadekvátní postoje učitele apod. K hledisku postojů učitele vůči žákům Průcha (2013, s. 349) uvádí, že i přes to, že učitel by měl být ve své profesi neutrální, dochází ve školním prostředí k tomu, že učitelé si na základě svých postojů (pozitivní, častěji ale negativní) vytvářejí svá očekávání o výkonech žáků. Dodejme, že se lze domnívat, že za primární element, jenž může být zdrojem školního neúspěchu žáka, lze považovat právě učitelův neadekvátní, příp. negativní postoj k žákovi z něhož pak vycházejí další nežádoucí aspekty např. záporný vztah k žákovi, zkreslené očekávání výkonů žáka a jeho následné přetěžování (ale i podceňování jeho schopností) a z toho vyplývající neobjektivní hodnocení výkonu žáka apod.

Multifaktoriální podmíněnost školní neúspěšnosti lze rovněž shledat v rodinném zázemí žáka. Zde může být zdrojem z mnohých příčin např. nevhodná výchova, která může mít řadu podob. Rovněž tak narušená struktura či funkce rodiny, jež může negativně ovlivňovat zdravý vývoj žáka, a která může mít nežádoucí dopad na jeho školní výkony. Do této roviny lze rovněž zařadit nesprávné postoje rodičů vůči dítěti či postavení žáka v rodině apod. Další souvislosti pak lze shledávat v sociokulturní úrovni rodiny či v jejich preferovaných hodnotách, což do určité míry může podmiňovat postoj rodičů vůči vzdělávání svého potomka aj.

Poslední oblastí, v nichž Štefanovič (1977, in Kosíková, 2011, s. 153) odhalil možné příčiny školního neúspěchu, je škola. Možným zdrojem školního neúspěchu tak mohou být tendence školy zvyšovat požadavky kladené na žáky či přeplněné třídy žáků, kdy se snižují učitelovy možnosti individuální práce s žáky (především s těmi žáky, jenž jsou ohroženi školní neúspěšností). K problému velkých škol s vysokým počtem žáků Šafrová (2014, s. 121) podotýká, že takové školy mohou vytvářet neosobní prostředí, v němž mohou být děti dezorientované. V takovém neosobním prostředí je rovněž obtížná adaptace a vytváření sociálních vztahů, nesnadná je také kontrola chování.

V souvislosti s uvedenými možnými příčinami školní neúspěšnosti je zřejmé, že existuje řada faktorů, které mohou mít nežádoucí dopad na školní výkon žáka, mohou negativně ovlivnit nejen jeho školní úspěšnost, ale i jeho psychiku a celkový zdravý vývoj. Lze tak konstatovat, že některé zdroje školní neúspěšnosti mohou být žákem ovlivnitelné více, jiné méně, některé vůbec. V návaznosti na příčiny školní neúspěšnosti, je pak podstatné to, jak uvádí Hrbáčková (2011, s. 20), jaké má o těchto příčinách přesvědčení samotný žák, protože vlastní přesvědčení o příčinách (ne)úspěchu je jedním z mnoha aspektů v oblasti autoregulace učení, které mohou ovlivňovat žakovu motivaci k učení a školní úspěšnost.

4.2.3 Neúspěšný žák

Lze předpokládat, že v pedagogické praxi se lze setkat s řadou žáků, kteří jsou považováni za neúspěšné, nebo s žáky relativně neúspěšnými, či s žáky, kteří svůj školní výkon subjektivně vnímají a hodnotí, jako neúspěšný. Lze se tak setkat s řadou „neúspěšných“ žáků, jejichž školní výkon je více či méně ovlivňován vnějšími i vnitřními faktory, které mohou mít nespočet podob.

„Neúspěšný žák, je takový žák, u něhož se projevuje nesoulad mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi, nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé. Tento nesoulad vzniká špatnou spoluprací všech aktérů výchovy a vzdělávání“ (Mareš, 2013, s. 538). Následujícím rozbohem uvedené definice, se opět dostáváme do oblastí, které byly zmíněny v předchozí kapitole, ale v trochu odlišném úhlu pohledu, protože dle Mareše (2013, s. 538-539) žákova neúspěšnost obsahuje tři důležité složky.

První složkou je školní neúspěšnost žáka jako **nesoulad, kdy se neřeší problémy a vznikají tak rozpory mezi dvěma póly**. Kdy na straně jedné stojí stávající charakteristiky žáka, jeho skutečné předpoklady, schopnosti, dovednosti, potřeby, osobní zdatnost, sebehodnocení či jeho postavení ve třídě. A na straně druhé stojí požadavky školy; obraz, který si o žákovi vytvořili rodiče nebo učitelé; hranice, do kterých je žák vymezován svým okolím či vnější hodnocení druhými lidmi (rodiče, učitelé, spolužáci).

Druhá složka školní neúspěšnosti žáka, se projevuje v jeho **výkonu, činnostech, ale i v nedostatečném rozvoji žákovy osobnosti**. Kdy za určitými výkony žáka, za jeho výsledky učení stojí psychické procesy, způsoby porozumění a zapamatování učiva, žákovy styly učení. Vedle problému s učením se často projevují také problémy s chováním.

Třetí složku lze vnímat jako apelování na uvědomění si, že školní neúspěšnost není jen problémem žáka samotného, ale je **produktem špatné spolupráce všech aktérů výchovy a vzdělávání**.

Bude-li se v návaznosti dále vycházet z již zmiňovaných oblastí možných příčin školního neúspěchu (vývoj jedince, osobnost žáka, osobnost učitele, rodina žáka a škola), tak lze usuzovat, že na straně jedné, budou žáci, jejichž neúspěch může být spojován s jejich výukovými obtížemi, které vycházejí z vývojových odchylek či poruch jedince. Na straně druhé pak mohou být žáci, jejichž neúspěch pramení z neadekvátní školní zátěže. Objasnění školní zátěže a jejího vlivu na školní výkony žáků předkládá např. Mareš (2007, s. 527-563), který mj. uvádí, že školní zátěž vyplývá z takových školních situací (nebo se školou těsně související), které bývají mnohdy

provázeny nepříjemnými či negativními psychickými stavy žáka, jejichž krátkodobým nebo dlouhodobým vlivům jsou žáci vystaveni. Takové situace mají různé, žákem více či méně ovlivnitelné nebo neovlivnitelné zdroje v podobě učitelů, rodičů, spolužáků nebo vlastních dispozic žáka. Zdrojem zátěžové situace může být rovněž požadovaná činnost, její tempo a kvalita aj. (Mareš, 2007, s. 528). Z hlediska školního výkonu žáka, lze konstatovat, že školní zátěž může mít duální podobu, kdy na straně jedné je pozitivním činitelem, majícím vliv na žákův výkon, a bez kterého by nebylo reálné dosahovat cílů vzdělávání. Na straně druhé se ale školní zátěž může pro jedince stávat frustračním nebo stresovým faktorem, který má nežádoucí vliv na žákovu psychiku, a která může mít negativní dopad právě na žákovy školní výkony.

Do další skupiny neúspěšných žáků, lze zařadit takové žáky, kteří nemají zájem o učení, projevuje se u nich maladaptivní chování či sociálně-patologické jevy. Preferují jiné než školní aktivity, které je mohou vést např. k záškoláctví. Žáci, kteří rovněž mohou být součástí skupiny (např. party s patologickými jevy), která je nepodněcuje ke školnímu výkonu, protože docházka do školy spojená s učením je tou poslední aktivitou dané skupiny apod. V této oblasti lze rovněž nalézt řadu dalších příčin, např. v rodinném prostředí žáka, ve kterém je absence požadavků na školu nebo naopak jsou tyto požadavky nepřiměřené, nezájem o dítě, nevhodná výchova apod.

V pedagogické praxi lze rovněž shledávat žáky, kteří jsou relativně neúspěšní. Jedná se o případy, *„kdy žák dosahuje nižší úroveň školního výkonu, než jsou jeho schopnosti (kognitivní, psychomotorické). Žák si zpravidla neklade vyšší cíle, nechce usilovně pracovat, nevyvíjí snahu se zlepšit, spokojuje se s průměrnými výkony. Kvalitní školní vzdělání nespojuje se svým dalším uplatněním v životě“* (Mareš, 2013, s. 546).

V neposlední řadě se dostáváme ke skupině žáků, které okolí (rodiče, učitelé, spolužáci aj.) může považovat za úspěšné či průměrné žáky. Rovněž tomu tak mohou odpovídat jejich školní výkony a výsledky. Ale žáci sami mohou své výkony subjektivně hodnotit jako neuspokojivé a na základě toho pak mohou prožívat pocity neúspěchu. Příčinou může být příliš vysoká aspirační úroveň, kdy si žák klade cíle neúměrné jeho možnostem. V tomto směru uvádí např. Paulík (2010, s. 171) nebo Průcha, Mareš a Waltrová (2003, s. 20), že nedosažení stanoveného cíle zpravidla vede k prožitku neúspěchu. Za další příčinu subjektivního pocitu neúspěchu, lze považovat snahu žáka identifikovat se s jeho ideálem. Neposlední příčinou může být rovněž vyhraněnost učebního stylu, který žákovi přináší úspěch v konkrétních předmětech, ale pocity neúspěchu v předmětech jiných.

4.2.4 Vnímání školní (ne)úspěšnosti v kontextu psychologickém, pedagogickém a sociálním

Jak budou vnímány žákovy školní výkony, jež jsou dlouhodobě podprůměrné pouze v jednom předmětu oproti předmětům jiným? Lze vnímat takového žáka jako úspěšného nebo jako neúspěšného? A co např. žák odborného učiliště, který má podprůměrné školní výkony v předmětech teoretické části školního vzdělávání, ale v praktické části vzdělávání jsou jeho výsledné produkty činnosti nad úrovní jeho spolužáků. Bude takový žák, jehož senzomotorické dovednosti dominují nad kognitivními považován za neúspěšného či úspěšného?

Úhel pohledu tak lze soustředit do rovin zmiňovaných na samém začátku této kapitoly, kterými jsou rodinné zázemí žáka, školní prostředí (resp. vztah učitele a žáka, spolužáci) a žák samotný. To znamená roviny, které se navzájem prolínají, a které se v neposlední řadě ovlivňují. Dostáváme se tak k tomu, že žákův školní výkon nehodnotí pouze učitel např. „standardizovaným měřítkem“ v podobě školní klasifikace, ale i rodiče, spolužáci, žák samotný. A jejich hodnocení, a tudíž i vnímání (ne)úspěchu, se nemusí vždy shodovat.

Uvedme si příklady možného vnímání školního (ne)úspěchu ve všech třech rovinách u žáka, který vyniká v praktické části školní činnosti (v odborném výcviku), ale v teoretické části školního vzdělávání je podprůměrný:

Učitel odborného výcviku může žákovy školní výkony považovat za velmi úspěšné, protože hodnotí pouze žákovu praktickou činnost.

Rodiče žáka, kteří akceptují známku jedna a dvě a občas jsou ochotni tolerovat trojku, mohou vnímat školní výkon jejich potomka jako neúspěšný, protože výborný výkon v praktické části vzdělávání je samozřejmostí a jejich kritická pozornost se soustřeďuje na jeho školní rezervy.

Někteří spolužáci mohou žáka vnímat jako „mistra“ ve svém oboru, protože v praxi vyniká, a navíc jsou spolu kamarádi. Jiní spolužáci jej mohou vnímat jako „hlupáka“, protože v té škole skutečně nic neumí.

Samotný žák může považovat svůj podprůměrný výkon v teoretických předmětech za úspěch, protože (i když se značným úsilím) nepropadá a v praxi se mu daří. Zde je podstatné zmínit, že každý žák má své vlastní představy nejen o své pozici vzhledem k ostatním žákům, která je dána klasifikací, ale má i vlastní představy o prospěchu. Uvažuje, zda mu stávající výsledky stačí, čeho bych chtěl dosáhnout a s čím je nespokojený. Žák mívá svůj osobní prospěchový standard, jehož ohrožení či narušení obvykle vyvolává žákovskou aktivitu (Mareš, 2013, s. 543-544).

Učitel Matematiky může žáka, na základě jeho podprůměrných výsledků v tomto předmětu, považovat za neúspěšného. Ale nedopouští se učitel např. chybné kauzální atribuce? V tomto ohledu je třeba podotknout, že Holeček (2014, s. 44) upozorňuje na časté chybování učitelů v prisuzování příčin školního úspěchu či neúspěchu, kdy jejich atribuce bývá nesprávně ovlivněna tím, zda se jedná o žáka s dobrým či naopak slabým prospěchem.

A co učitel Českého jazyka? Bude při hodnocení, zastávat názor, že je nezbytné, aby žák v budoucím povolání věděl, že Viktor Dyk byl protispolečenským buřičem? Nebo bude brát zřetel na to, že žák v budoucím povolání může být vynikajícím řemeslníkem a je ochoten žáka podpořit a pomoci mu tak zvýšit jeho školní výkony?

Dá se tak říci, že vnímání žákovy školní (ne)úspěšnosti je ovlivňováno mj. nejen tím, kdo jeho školní výkony hodnotí, ale i tím, jak je hodnotí, tzn., zda budou žákovy výkony vnímány komplexně či nikoliv, zda bude kladen důraz na proces či na výsledek školního výkonu, zda bude přihlíženo k žákovým zvláštnostem, nebo zda hodnocení bude objektivní apod. Nelze zde rovněž opomenout i to, jak může být takové hodnocení ovlivněno kvalitou vztahů a postojů hodnotících subjektů vůči žákovi.

Z hlediska vnějšího hodnocení ze strany učitelů lze konstatovat, že vnější hodnocení je jeden z faktorů významně ovlivňující žákovu sebehodnocení, což potvrzuje např. Kosíková (2011, s. 161). V problematice sebehodnocení pak lze shledávat souvislosti v procesu utváření metakognice (Hrbáčková, 2011 s. 28-29; Krykorková, Chvál, 2001, s. 188-189) jakožto determinantu, který sehrává důležitou roli v autoregulaci učení.

4.3 Autoregulace učení

V českém prostředí se tématu autoregulace učení věnuje řada autorů. V odborné literatuře se tak lze setkat se studii, jež se zabývají autoregulací učení a jejími aspekty, které v teoretickém pojetí předkládají např. Jiří Mareš (2013, 2010, 2007), Hana Krykorková (2010), Zdeněk Helus (1990) či Karel Hnilica (1993, 1992). Z autorů, kteří se autoregulací a jejími aspekty zabývají ve svých výzkumech, lze uvést např. Isabellu Pavelkovou (2010), Karlu Hrbáčkovou (2011), Jitku Jakešovou (2013), Jakuba Hladíka a Soňu Vávrovou (2011), a v neposlední řadě Václava Kuliče (1992), který je představitelem kognitivně-regulační teorie.

Čeští autoři (Mareš, 2007, 2010; Hnilica, 1993; Hrbáčková, 2011; Hladík, Vávrová, 2011; aj.) ve svých odborných publikacích předkládají mj. rovněž poznatky

a teoretická východiska či teoretické přístupy zahraničních autorů, kteří se autoregulací učení zabývají. Zmiňme tak např. B. Zimmermana (1998, in Mareš, 2007; 1996, 2005, 2008 in Vávrová, 2011), A. Banduru (1994, in Hrbáčková, 2011; in Hnilica, 1993), P. R. Pintricha (2004, in Hladík, Vávrová, 2011) či M. Boekaertsovou (1999, in Mareš, 2010).

4.3.1 Definice autoregulace učení

V odborné literatuře se lze setkat s mnoha definicemi autoregulace učení. V širším pojetí lze podle Hladíka a Vávrové (2011, s. 7) autoregulaci chápat jako individuální proces, v němž se navzájem ovlivňují kognitivní a nonkognitivní aktivity, které ovlivňují jedincovo jednání. Rozsáhlejší definici předkládá Hrbáčková (2011, s. 9), která uvádí, že *„autoregulace učení je proces řízení vlastního učení, při kterém učící se přebírá kontrolu nad svým vlastním učením a je schopen tento proces a veškeré chování směřující k dosažení učebních cílů (např. určitého stupně poznání) reálně zhodnotit a usměrnit (regulovat)“*.

Podle Mareše (2010, s. 19) lze autoregulaci chápat jako *„specifickou činnost, kterou jedinec používá, aby promyšleně řídil své různorodé aktivity, mj. i své učení“*. Helus s Pavelkovou (1992, s. 199) popisují autoregulaci jako *„vztah k sobě samému, vyznačující se kromě sebepoznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům, kterých má být dosaženo“*.

Zimmerman (2002, in Hrbáčková, 2011, s. 11) definuje autoregulaci jako vnitřní proces řízení sebe sama, při kterém žák přetváří svou osobnost do dovedností potřebných pro učení. Modifikovaně podle Zimmermana (1989) přesněji definuje autoregulaci učení Mareš (2007, s. 506), který uvádí, že *„autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnostní a motivační, tak metakognitivní. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uplatnění a uznání, iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, ve kterém se učení odehrává“*.

Z uvedených definic vybraných autorů je patrné, že nelze předložit jednoznačnou definici. Autoregulaci učení tak lze chápat nejen jako proces řízení vlastního učení, v němž dochází k interakci kognitivních a nonkognitivních determinant, ale i jako činnost, při níž dochází právě k řízení vlastního učení. Přičemž je třeba brát v úvahu, že úroveň jak procesu, tak i úroveň činností jsou podmíněny vztahem

k sobě samému, sebepoznáním a schopností utvářet a zdokonalovat sám sebe s ohledem na cíle, kterých má být dosaženo. Lze tak usuzovat, že v procesu autoregulace učení jsou činnosti (v nichž se jedinec vyvíjí) nezbytné, protože tyto činnosti mj. ovlivňují proces (vývoj) autoregulace učení, jejíž úroveň pak ovlivňuje úroveň těchto činností.

4.3.2 Pojetí autoregulace učení

Názory na to, jak teoreticky nejlépe vystihnout autoregulaci se liší, protože odborná literatura předkládá mnoho teorií, z nichž každá klade důraz na jiný aspekt autoregulace. Autoregulace je komplexní pojem a problém spočívá v tom, že čerpá z několika psychologických disciplín, kterými jsou kognitivní psychologie, psychologie motivace, sociální psychologie, psychologie učení a psychologie osobnosti (Mareš, 2010, s. 17).

Další úhel pohledu na problematiku různorodosti teorií autoregulace učení poskytují teoretické přístupy. V tomto směru se shodují Hladík a Vávrová (2011, s. 8-9) s Hrbáčkovou a Švecem (2010, s. 49), kteří uvádějí, že v uplynulých třiceti letech se v zahraniční literatuře k problematice autoregulace učení objevily rozdílné perspektivy, které přinesly různé modely autoregulace učení. Tato nejednotnost k problematice autoregulace učení vyplývá z toho, že se v odlišné míře opírají o různé teoretické přístupy, tzn., že různí autoři vycházeli z různých teorií učení. Přehled důležitých teorií autoregulace učení předkládá např. Mareš (2007, s. 508), který vedle názvu jednotlivých teorií a jejich představitelů rovněž uvádí klíčové proměnné a postupy umožňující dospět k autoregulaci učení.

Pro praxi je užitečná teorie cyklických fází B. Zimmermana, v níž lze aktivity žáka s jistým zjednodušením shrnout do tří cyklicky se opakujících fází, kterými jsou: uvažování; provádění a volní kontrola; sebereflexe. První fázi – **uvažování** lze členit na: vytyčování cílů a zaměřenost na ně; strategické plánování; posuzování vlastní zdatnosti a způsobilosti zvládnout úkoly; vnitřní motivaci a zájem žáka pokračovat v úsilí i bez vnější odměny. Druhá fáze – **provádění a volní kontrola** zahrnuje: koncentrování pozornosti a vzdorování rušivým vlivům; instruování sebe samého; řízení představivosti; formování mentálních obrazů jevů a dějů; sebemonitorování a sebekontrolování. Třetí fáze – **sebereflexe** obsahuje: sebehodnocení, které vede k připisování příčin úspěchu či neúspěchu; reagování na sebe sama a své výsledky; adaptování se na celou situaci (Mareš, 2007, s. 507-509).

Lze konstatovat, že teorie cyklických fází je jednou z teorií, která je zaměřena na osobnostní charakteristiky učícího se jedince. Je ale třeba brát v úvahu, že každý

jedinec, tedy i učící se žák, je mj. rovněž ovlivňován nejen sociálním prostředím, ale i různými situacemi, popř. událostmi, v nichž se ocitá, a které subjektivně prožívá, a tudíž využívá vlastní způsoby adaptace. Podle P. H. Winnea (1998, in Mareš, 2007, s. 509-510) je autoregulace interakcí mezi schopností jedince učít se a událostí, v níž se ocitá. První složka – **schopnost učít se** – je chápána jako stav žákovy poznání, jenž umožňuje předpovídat úroveň poznávání a motivace, kterých je žák schopen použít při budoucích učebních aktivitách. Tato schopnost se mění v čase a s proměňujícími se úkoly. Druhá složka – **událost** – je chápána jako dynamický systém, který prochází třemi nezbytnými fázemi a jednou možnou, výběrovou fází. Odtud teorie nese název **model 3+1**. Ke třem nezbytným fázím patří: seznámení se s úkolem; vytyčení cílů; volba taktických způsobů pro dosažení cílů. K možné, výběrové fázi patří adaptování taktiky specifickým podmínkám.

V rámci výchovně vzdělávacích podmínek je pro rozvoj autoregulace učení žáků rovněž nezbytné vedení (tudíž i vliv) pedagogických pracovníků, konkrétně učitelů. Je tedy zřejmé, že dalším důležitým aspektem, jenž významně ovlivňuje proces autoregulace učení, je právě **vnější řízení**. Z tohoto hlediska je nasnadě zmínit kognitivně-regulační teorii V. Kuliče (1992), v níž je postupem, kterým lze dosáhnout autoregulaci, systém vnějšího řízení k psychické autoregulaci. Konečným smyslem tohoto řízení je, aby se vnější řízení stalo nakonec zbytečným a postupně likvidovalo samo sebe (Kulič, 1992, s. 163). To znamená „*rozvíjet učícího se člověka v systém s plnou autoregulací*“ (Kulič, 1992, s. 17).

V novějších výzkumech v českém prostředí rozpracovávají problematiku autoregulace učení Hrbáčková a Švec (2010, s. 49), kteří ve své studii staví na stejnou úroveň **motivační, kognitivní i metakognitivní aspekty učení**, protože, jak uvádějí, každý z těchto aspektů představuje součást procesu autoregulace učení. Hrbáčková a Švec (2010) se ve svém výzkumu zaměřují na tři aspekty, které určují a spoluutvářejí autoregulované učení. Autoři se tak ve své studii věnují procesu poznávání (kognitivní aspekt), regulaci procesu poznávání (metakognitivní aspekt) a regulaci postojů, motivů, potřeb a emocí (nonkognitivní aspekt).

Kognitivním a nonkognitivním determinantům autoregulace se rovněž věnují Hladík s Vávrovou (2011), kteří ve svém výzkumu mj. vycházeli rovněž z výše zmíněných studií Hrbáčkové a Švece (2010). Oproti Hrbáčkové se Švecem (2010), kteří cíl svého výzkumu soustředili na analýzu úrovně autoregulace učení, bylo cílem kvalitativního výzkumu (ohnisková skupina) autorů Hladíka a Vávrové (2011) zjistit, které determinanty hrají klíčovou roli při procesu autoregulace osobnosti, jakým způsobem a za jakých okolností se tyto determinanty transformují do dovedností

potřebných pro řízení vlastního učení. Uvedená studie ukazuje, „že v subjektivních výpovědích respondentů významně vystupují do popředí komponenty autoregulace učení, kterými jsou motivace ke studiu zvoleného oboru, znalost sebe sama, učební strategie a zvládání mechanismů vedoucích k udržení žádoucí pozornosti. Jde o kombinaci kognitivních a nonkognitivních determinant. Ukazuje se, že mechanismy fungování těchto determinant jsou individuálně vázané“ (Hladík, Vávrová, 2011, s. 64).

Zjištění vycházející z poslední uvedené studie koresponduje s dalším pojetím autoregulace učení, jež předkládá Vávrová (2010, s. 99), která v tomto pohledu uvádí, že elementární podstatou autoregulace učení je **řízení vlastní motivace, řízení své pozornosti, řízení emocí a zvládání neúspěchů v učení**. Vávrová (2010, s. 99) dále uvádí, že není možné některou z těchto dovedností povýšit nad druhou nebo ji vynechat, neboť všechny tvoří kompatibilní celek, v němž jedna dovednost vychází z druhé, a navzájem se podmiňují.

Z uvedeného textu této kapitoly je zřejmé, že pojem autoregulace učení nelze v celé jeho komplexnosti vystihnout. Neboť rozmanitost proměnných faktorů, jež je možné v autoregulaci učení sledovat, a řada pojetí jednotlivých autorů, kteří se jednoznačně neshodují v elementární podstatě těchto autoregulačních faktorů, představují rozlehlou dimenzi. Na druhou stranu je nezbytné konstatovat, že různorodost pojetí autoregulace učení může znamenat řadu přínosných východisek pro další výzkumy a teorie v této oblasti, v níž každé nové poznání může být přínosné nejen pro pedagogickou praxi, ale i pro další bádání a výzkumy, jež do této dimenze mohou přinášet další významné poznatky.

Z pohledu pedagogické praxe pak lze usuzovat, že záleží na potřebách učitele, s ohledem na individuální zvláštnosti „svých“ žáků, na jaké aspekty autoregulace učení žáků bude soustřeďovat svou pozornost při jejich rozvoji, a jaká (nejen) teoretická východiska autoregulace budou pro jeho potřeby nejpřínosnější.

4.3.3 Vliv autoregulace učení na školní úspěšnost

Úvodem této kapitoly je nezbytné zmínit, že v odborné literatuře nebyly dohledány výzkumy realizované v českém pedagogickém prostředí, které by sledovaly autoregulaci učení a její vliv na školní úspěšnost žáků středních škol. Tato kapitola tak vychází z výsledků studií, které předkládají zjištění o úrovni autoregulace učení a jejího vlivu na studijní úspěšnost studentů českých vysokých škol.

Zaměří-li se úhel pohledu na individualitu osobnostních charakteristik žáka a na skutečnost, že autoregulace učení je z podstatné části zaměřena právě na osobní

charakteristiky učícího se jedince, tak lze v pedagogické praxi očekávat žáky s různým stupněm rozvoje autoregulačních dovedností. Souvislosti pak mezi úrovní autoregulace učení a studijní úspěšností potvrzují ve své výzkumné studii Hrbáčková a Švec (2010), v níž předkládají rozdíly v úrovních sledovaných oblastí autoregulace učení úspěšnějších studentů ve srovnání se studenty méně úspěšnými. Tato studie předkládá analýzu, která ukazuje, že úspěšnější studenti, oproti studentům méně úspěšným, si vedli lépe v oblasti vnímání smysluplnosti studia a v oblasti osobní zdatnosti, disponovali vyšší mírou použitých metakognitivních strategií a vykazovali vyšší úroveň motivační orientace. Výsledky této analýzy ukazují, že *„úroveň autoregulace učení studentů velmi významně souvisí se studijní úspěšností. Pokud budeme působit na jednotlivé oblasti autoregulace učení studentů, můžeme tím zvyšovat jejich studijní úspěšnost“* (Hrbáčková, Švec 2010, s. 66).

Z hlediska jednotlivých aspektů autoregulace učení, které mohou ovlivňovat žákovu školní úspěšnost, je nasnadě zmínit motivaci, kterou lze považovat za elementární komponent autoregulace učení, protože jak uvádí Hrbáčková (2011, s. 17), právě *„motivace hraje klíčovou roli v nastartování procesu autoregulace učení“*. Hladík s Vávrovou (2011, s. 61) ve své studii v tomto směru předkládají mj. jednak to, že úspěšnost učení záleží na motivaci, kterou výrazně ovlivňuje volba studijního oboru, ale rovněž to, že motivovaný student se stává studentem regulujícím své učení, kdy nad užívanými strategiemi v průběhu učení přemýšlí a vhodným způsobem, na základě (ne)úspěchu tyto modifikuje. Student regulující své učení dokáže o svém učení nejen uvažovat, ale rovněž hledat nové přístupy nejen na základě vnějších („donucovacích“) mechanismů, ale především na základě vlastní sebmotivace.

Významnou souvislost mezi úrovní motivačních komponent v procesu autoregulace učení a studijní úspěšností rovněž potvrzuje výzkumná studie Jakešové (2013, s. 122), která předkládá zjištění, že nejvyšších hodnot sledovaných motivačních komponent dosahují studenti s nadprůměrnými výsledky, a naopak nejnižších hodnot dosahují studenti s podprůměrnou studijní úspěšností.

Z vybraných (výše uvedených) výzkumných studií, jež se zaměřují na problematiku autoregulace učení, a které potvrzují její spojitost se školní úspěšností, lze vyvodit závěry, že žákovu školní (ne)úspěšnost může být ovlivňována stupněm rozvoje jeho autoregulačních dovedností. V návaznosti pak lze konstatovat, že rozvinuté autoregulační dovednosti mohou žákům nejen pomoci řešit problémy (popř. jim předcházet) spojené s procesem učení, ale rovněž mohou ovlivnit další vývoj autoregulačních dovedností nezbytných pro jejich budoucí studium.

5 Praktická část a výsledky práce

5.1 Průzkumné otázky

Z hlavního cíle průzkumného šetření vychází otázka: *Jaká je úroveň vybraných autoregulačních komponent (motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie, smysluplnost studia a atribuční přesvědčení) u žáků střední odborné školy, kteří v rámci školního učení prožívají neúspěch?*

Průzkumné otázky stanovené na základě dílčích cílů průzkumného šetření:

Otázka vycházející z cíle ověřit míru rozvoje vybraných autoregulačních dovedností, jež mají vliv na autoregulační proces učení u žáků střední odborné školy, kteří v rámci školního učení prožívají neúspěch:

1. *Jaká je míra autoregulace učení ve studovaném oboru žáků, kteří v rámci studia prožívají pocity neúspěchu?*

Otázka vycházející z cíle ověřit míru rozvoje vybraných autoregulačních dovedností, jež mají vliv na autoregulační proces učení u žáků střední odborné školy, kteří v rámci školního učení neúspěch neprožívají:

2. *Jaká je míra autoregulace učení žáků ve studovaném oboru, kteří v rámci studia neprožívají pocity neúspěchu?*

Otázka vycházející z cíle porovnat míru rozvoje sledovaných oblastí autoregulace učení žáků s prožitkem školní neúspěšnosti a žáků bez prožitku neúspěchu:

3. *Jaká je v porovnání míra autoregulace učení u žáků bez prožitku neúspěchu a u žáků s prožitkem neúspěchu, existuje mezi těmito měrami rozdíl?*

Otázky vycházející z cíle zjistit u žáků prožívajících školní neúspěch míru autoregulace učení ve studovaném předmětu, v němž studijní neúspěch prožívají a porovnat ji s mírou autoregulace učení ve studovaném oboru.

4. *Jaká je míra autoregulace učení žáků ve studovaném předmětu, v němž prožívají neúspěch?*
5. *Liší se u žáků, kteří prožívají pocit neúspěchu, míra jejich autoregulace učení ve studovaném předmětu, v němž prožívají studijní neúspěch od míry jejich autoregulace učení ve studovaném oboru?*
6. *V jakých studovaných předmětech žáci prožívají pocit neúspěchu?*

7. *Jaká výsledná klasifikační známka (v těchto předmětech) může být žákem subjektivně vnímána jako neúspěšná?*

5.2 Výběrový soubor

Při výběru průzkumného souboru bylo nezbytné určit kritérium, které by vymezilo vhodné respondenty pro průzkumné šetření, tj. neúspěšné žáky. Zdánlivě jediným kritériem se nabízela školní klasifikace, která ovšem může být ovlivněna řadou faktorů (např. nesprávným postojem učitele vůči žákovi). Klasifikace se tak stala pro vymezení výběrového souboru bezvýznamnou, a to i z následujících důvodů. Bylo by nezbytné úzce spolupracovat s učiteli za účelem získání vhodných respondentů. Poté by bylo nutné u vybraných jedinců zjišťovat příčiny školního neúspěchu (pochyby učení, osobnost žáka, nadměrná zátěž, rodinné prostředí aj.), což by bylo nejen časově náročné, ale i téměř nerealizovatelné vzhledem k pracovnímu vytížení učitelů. Zvažování průzkumného šetření na takto vybraném vzorku rovněž vedlo k domněnce, že na základě uvedené selekce, by mohl být přívlastek „neúspěšný“ některému z žáků přiřazen i neoprávněně.

Vymezujícím kritériem tak bylo zvoleno subjektivní vnímání školní (ne)úspěšnosti samotnými žáky. To znamená, jak své školní výkony a výsledky školního výkonu vnímají (popř. prožívají) a hodnotí samotní žáci, protože například:

- neúspěch ve studiu může pociťovat i žák s úspěšnou školní klasifikací;
- naopak úspěch ve studiu může prožívat žák, s podprůměrnou školní klasifikací, který např. vynakládá studijní úsilí a nepropadá;
- jinak úspěšný žák nemusí být úspěšný ve všech předmětech, tzn. může prožívat pocit neúspěch např. v jednom předmětu (např. chybí zde motivace, učivo předmětu není pro něj smysluplné, nemá předpoklady, nevyhovuje mu učitelův styl apod.);
- studijní výsledky žáka mohou být momentálně ovlivněny nadměrnou školní zátěží apod.

Výběrový soubor průzkumného šetření tvořili (bez rozdílu školní úspěšnosti či neúspěšnosti dle školní klasifikace) náhodně vybraní žáci 2. a 3. ročníků střední odborné školy Obchodní akademie, Střední odborná škola knihovnická a Vyšší odborná škola Brno, příspěvková organizace, Kotlářská 9, kteří studují v oborech vzdělání s ekonomickým zaměřením v denní formě studia.

Do výběrového souboru nebyli úmyslně zařazeni žáci prvních a čtvrtých ročníků. Primárním důvodem byl předpoklad, že žáci čtvrtých ročníků mohou mít na základě delšího studia již rozvinutější autoregulaci učení než žáci ročníků prvních. Z hlediska školního výkonu pak bylo rovněž nezbytné brát v potaz předpoklad, že školní výkony žáků v prvním ročníku mohou být ovlivněny adaptací na středoškolské učivo, a u žáků čtvrtých ročníků, kteří se připravují na maturitní zkoušky, mohou být jejich školní výkony ovlivněny zkouškovou úzkostí.

5.3 Technika sběru dat

Pro průzkumné šetření byla zvolena kvantitativní metoda dotazování, přičemž určeným nástrojem pro získávání dat byl dotazník. Při konstrukci dotazníku se (pro zjištění úrovně autoregulace učení) primárně vycházelo z dotazníku navrženého Hrbáčkovou (2011), podrobněji viz Kap. 3.2.

Konstrukce dotazníku

Úvodní část dotazníku stručně seznamuje respondenty s obsahem a cílem dotazníkového šetření a respondentům předkládá žádost o jeho vyplnění.

Dotazník je dále rozdělen na tři stěžejní části, přičemž každá z těchto částí obsahuje základní informace pro respondenty s pokyny o způsobu vyplňování včetně.

První část dotazníku je zaměřena na **zjišťování úrovně autoregulace učení žáků v rámci všech studovaných předmětů daného oboru**. Tato část obsahuje 28 tvrzení, která se týkají způsobu učení žáků. Tuto skupinu tvrzení tvoří podskupiny jednotlivých oblastí sledovaných autoregulačních komponent, kterými jsou:

1. motivační přesvědčení (položka 1-7; celkem 7 položek);
2. osobní zdatnost (položka 8-16; celkem 9 položek);
3. metakognitivní strategie (položka 17-23; celkem 7 položek);
4. smysluplnost studia (položka 24-28; celkem 5 položek).

Pro odpovědi respondentů je u každé položky s tvrzením určena šestibodová posuzovací škála, přičemž stupeň 1 představuje nejméně naměřenou hodnotu autoregulace a stupeň 6 představuje její maximální hodnotu (podrobněji viz Kap. 5.5).

Druhá část dotazníku sleduje obor, který respondent studuje (položka 29) a obsahuje dichotomickou filtrační otázku (položka 30). Tato filtrační otázka u žáků

zjišťuje, zda v rámci jejich studia je nějaký studovaný předmět, v němž nejsou spokojeni se svými studijními výsledky a prožívají pocit neúspěchu. Respondentem vybraná odpověď na tuto otázku dále určuje, zda má respondent v dotazníku dále pokračovat či nikoliv.

Třetí část dotazníku je určena pro ty respondenty, kteří na filtrační otázku odpověděli kladně. To znamená, že je určena pro ty žáky, kteří uvedou, že v rámci jejich studia je předmět, v němž nejsou spokojeni se svými studijními výsledky a prožívají pocit neúspěchu. Tato část dotazníku se pak zaměřuje na **zjišťování úrovně autoregulace učení v rámci toho konkrétního předmětu, v němž žáci prožívají subjektivní pocit neúspěchu**. Tato část dotazníku je uvozována dvěma otázkami, které zjišťují:

1. respondentem uvedený studovaný předmět, v němž není spokojený se svými studijními výsledky, a v němž prožívá pocit neúspěchu (položka 31);
2. klasifikační známku z tohoto předmětu, kterou měl respondent na vysvědčení v předchozím pololetí (položka č. 32).

Na uvedené zjišťovací otázky v této třetí části dotazníku dále navazuje 32 tvrzení, která se týkají způsobu učení ve studovaném předmětu, ve kterém respondent prožívá pocit neúspěchu. Tuto skupinu tvrzení tvoří podskupiny jednotlivých oblastí sledovaných autoregulačních komponent, kterými jsou:

1. motivační přesvědčení (položka 33-39; celkem 7 položek);
2. osobní zdatnost (položka 40-48; celkem 9 položek);
3. metakognitivní strategie (položka 49-55; celkem 7 položek);
4. smysluplnost studia (položka 56-60; celkem 5 položek);
5. atribuční přesvědčení (položka 61 a); b); c); d); celkem 4 položky).

Třetí část dotazníku byla rozšířena o atribuční přesvědčení. Tato oblast autoregulace učení byla přidána za účelem sledování, na čem podle žáků záleží zvládnutí studovaného předmětu, v němž prožívají neúspěch, tzn. tato položka sleduje, k jakým podmínkám (ovlivnitelným či neovlivnitelným) se žáci přiklánějí.

Pro odpovědi respondentů je u každé položky s tvrzením určena šestibodová posuzovací škála, přičemž stupeň 1 představuje nejméně naměřenou hodnotu autoregulace a stupeň 6 představuje její maximální hodnotu (podrobněji viz Kap. 5.5).

Závěrečná část dotazníku obsahuje poděkování respondentům za jejich pečlivé vyplnění (respondentem vyplněný dotazník viz Příloha 1).

5.4 Předvýzkum

Zvolená technika sběru dat byla ověřena na náhodně vybraném vzorku 11 žáků uvedené střední odborné školy, kteří splňovali stanovená kritéria (viz Kap. 5.2). Dotazníky byly žákům administrovány prostřednictvím učitelky.

Z hlediska ověřování výzkumné techniky se zjišťovala reliabilita a validita výzkumného nástroje. To znamená, že u dotazníku se sledovala jednak jeho spolehlivost a jednak to, zda zjišťuje to, co zjišťovat má. Při sběru dat se zjišťovalo, zda položky uvedené v dotazníku jsou pro respondenty srozumitelné, popř. zda respondenti mají k dotazníku nějaké připomínky či dotazy. Za tímto účelem byla rozšířena závěrečná část dotazníku, v níž měli respondenti možnost vlastního vyjádření či komentáře k dotazníku. Rovněž učitelka, která dotazníky administrovala, měla k dispozici záznamový arch, který byl určený pro zápisy věcných dotazů či připomínek respondentů k dotazníku v průběhu jeho vyplňování.

V rámci vyplňování dotazníku respondenti upozornili na chybu u položky č. 30, v níž byla omylem zaměněna podmínka. K této chybě došlo při konstrukci dotazníku. Chybná položka byla následně opravena. Ze strany respondentů pak nebyly uvedeny žádné výhrady, připomínky, komentáře či dotazy, z čehož lze usuzovat, že jednotlivé položky dotazníku a pokyny pro jeho vyplnění byly respondentům srozumitelné.

Vyhodnocení sebraných dat v rámci předvýzkumu vedlo k závěru, že vybraná výzkumná technika byla vhodně zvolena. To znamená, že samotné průzkumné šetření bylo realizováno za využití této techniky.

Z hlediska výběrového souboru pak výsledky předvýzkumu rovněž vedly ke zjištění, že náhodně vybraný soubor dle zvolených kritérií (viz Kap. 5.2) se jevil pro samotné průzkumné šetření významným.

5.5 Průzkumné šetření – sběr dat

Sběr dat proběhl na vybrané střední škole (viz Kap. 5.2), kdy dotazníky byly žákům administrovány prostřednictvím učitelů. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 61 respondentů, tj. žáci tří tříd, kteří dotazník vyplnili. Výběrový soubor respondentů tvořili náhodně vybraní žáci, kteří splňovali stanovená kritéria (viz Kap. 5.2). Respondenti v době průzkumného šetření studovali na uvedené střední škole ve studijních oborech Obchodní akademie a Ekonomické lyceum.

Respondenti své odpovědi v dotazníku vybírali ze škály 1-6, která náležela každé položce s tvrzením (viz Příloha 1 a konstrukce dotazníku v Kap. 5.3). Čím více se žák přibližoval k číslu 6, tím vyšší úrovní autoregulace disponoval. Vyplněním dotazníků respondenty se získala především data, která vypovídala o jejich úrovni sledovaných autoregulačních komponent. Zde je nezbytné upozornit na to, že škála vypovídala o úrovni autoregulace učení na základě subjektivního posouzení. Je tedy nutné brát v úvahu, že se nejednalo o přímé odpovědi, tudíž zde může být riziko zkreslení.

Vzhledem k tomu, že dotazník obsahoval i zjišťovací položky (viz Příloha 1 a konstrukce dotazníku v Kap. 5.3), byla v rámci dotazníkového šetření rovněž získána data, která vypovídala jednak o tom, zda respondenti ve studiu prožívají pocity neúspěchu a jednak o tom, v jakých studovaných předmětech neúspěch pociťují, a jakou klasifikační známkou byli v těchto předmětech hodnoceni na vysvědčení v předchozím pololetí.

5.6 Způsob zpracování sebraných dat

V rámci kontroly vyplněných dotazníků z dotazníkového šetření, která předcházela zpracování dat, bylo vyřazeno 5 dotazníků (ve všech případech respondenti nevyplnili některou z položek dotazníku).

Dotazníků, z nichž byla sebraná data zpracována, bylo celkem 56. Tyto dotazníky byly primárně rozdělené do dvou skupin. První skupinu tvořilo 48 dotazníků, v nichž respondenti vyplnili všechny části, tj. první, druhou i třetí část. **První skupina dotazníků tak předkládá odpovědi od žáků, kteří v rámci svého studia prožívají subjektivní pocit neúspěchu.** Druhou skupinu tvořilo 8 dotazníků, v nichž respondenti vyplnili pouze jejich první a druhou část. To znamená, že **druhá skupina dotazníků předkládá odpovědi od žáků, kteří v rámci svého studia neprožívají subjektivní pocit neúspěchu.**

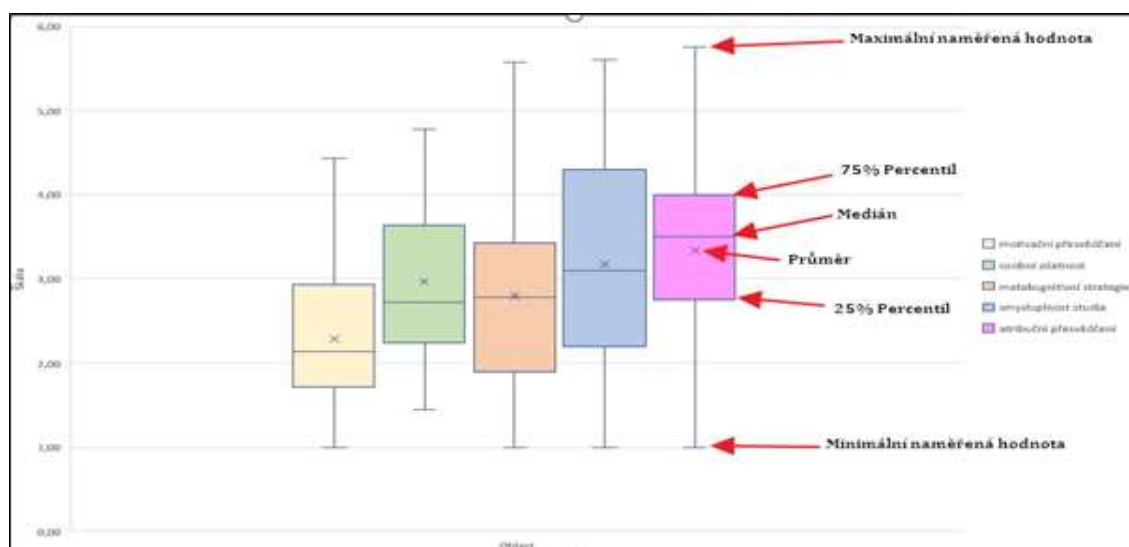
Jednotlivým dotazníkům první skupiny (žáci s prožitkem neúspěchu) bylo přiřazeno číslo z číselné řady 1-48. Dotazníkům druhé skupiny (žáci bez prožitku neúspěchu) bylo přiřazeno číslo navazující na uvedenou číselnou řadu s příznakem „x“, tzn. že tyto dotazníky byly označeny čísly 49x-56x.

V dotaznících byly rozlišeny vymezené oblasti sledovaných autoregulačních komponent, tj. motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie, smysluplnost studia a atribuční přesvědčení. V jednotlivých oblastech byly primárně překódovány obrácené položky (tj. položka č. 2, 3, 15, 33, 34, 39, 43, 45, 46,

47, 48, 56, 61 a, 61 c). Poté byla výpočtem zjišťována úroveň autoregulace ve sledovaných oblastech, kterou respondent disponuje.

Získané údaje byly zaznamenány do souhrnné tabulky (viz Příloha 2), která jednak předkládá kompletní přehled získaných dat, a jednak je výchozím atributem pro další zpracování těchto dat. Získaná data byla následně analyzována a komparována za pomoci popisné statistiky. V rámci popisné statistiky bylo využito jednak číselného vyjádření a výpočtů (průměr, medián, maximální a minimální naměřená hodnota) a jednak grafického znázornění dat v podobě krabicových a sloupcových grafů.

Pro grafické znázornění úrovně sledovaných autoregulačních komponent byly zvoleny krabicové grafy, jejichž prostřednictvím lze vizualizovat rozložení získaných dat, tj. minimální a maximální naměřená hodnota, průměrná hodnota a medián (popis krabicového grafu viz Obr. 1). Sloupcové grafy byly zvoleny pro vizualizaci rozdílů mezi průměrnými hodnotami sledovaných oblastí autoregulace ve studovaném oboru a průměrnými hodnotami ve studovaném předmětu, v němž žáci prožívají neúspěch. Sloupcové grafy byly rovněž zvoleny pro vizualizaci absolutní četnosti studovaných předmětů, ve kterých žáci prožívají pocity neúspěchu, a jednak pro vizualizaci absolutní četnosti klasifikačních známek, kterými byli žáci hodnoceni.



Obr. 1 Krabicový graf – popis rozložení hodnot
Zdroj: vlastní zpracování

5.7 Výsledky průzkumného šetření

Vyhodnocení výsledků průzkumného šetření vycházelo z formulovaných průzkumných otázek. Pro přehlednost jsou popisy výsledků šetření uvozovány zněním průzkumné otázky, výsledky jsou předkládané v tabulkách, jsou graficky znázorněné a komentované.

5.7.1 Úroveň autoregulace žáků ve studovaném oboru

1. *Jaká je míra autoregulace učení ve studovaném oboru žáků, kteří v rámci studia prožívají pocity neúspěchu?*

Tab. 1 předkládá popis sledovaných oblastí autoregulace ve studovaném oboru těch žáků, kteří v rámci svého studia prožívají pocity neúspěchu. U jednotlivých autoregulačních komponent je uvedena průměrná hodnota dosažených bodů (1-6), medián, minimální a maximální naměřená hodnota (grafická vizualizace viz Obr. 2).

Tab. 1 Úroveň autoregulace ve studovaném oboru žáků s prožitkem neúspěchu

Úroveň autoregulace ve studovaném oboru žáků s prožitkem neúspěchu				
sledované oblasti autoregulace	průměrná hodnota	medián	minimální naměřená hodnota	maximální naměřená hodnota
motivační přesvědčení	2,32	2,29	1,19	4,00
osobní zdatnost	3,71	3,67	2,56	5,22
metakognitivní strategie	3,26	3,43	1,29	5,14
smysluplnost studia	3,64	3,60	1,80	5,20
průměrná hodnota autoregulace	3,23			

Zdroj: vlastní zpracování

Z Tab. 1 je patrné, že průměrná hodnota **motivačního přesvědčení** dosahuje hodnoty 2,32 body, přičemž minimální naměřená hodnota je 1,19 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 4 bodů.

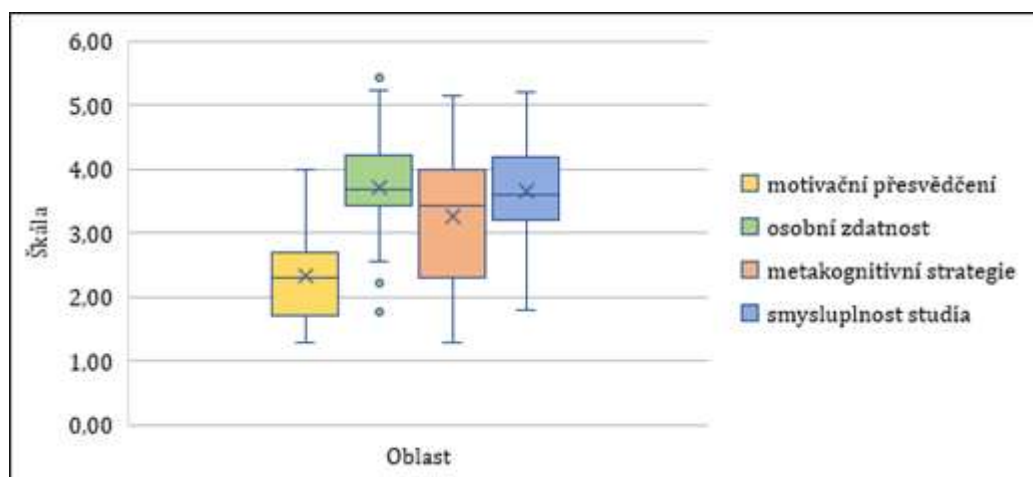
Osobní zdatnost dosahuje průměrné hodnoty 3,71 bod. Minimální naměřená hodnota je 2,56 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 5,22 bodů.

V oblasti **metakognitivní strategie** je dosažená průměrná hodnota 3,26 bodů. Minimální naměřená hodnota je 1,29 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 5,14 bodů.

Smysluplnost studia dosahuje průměrné hodnoty 3,64 bodů. Minimální naměřená hodnota je 1,80 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 5,20 bodů.

Nejnižší průměrná hodnota byla naměřena v oblasti motivační přesvědčení (2,32 bodů). Nejvyšší průměrné hodnoty dosahují oblasti osobní zdatnost (3,71 bod), smysluplnost studia (3,64 bodů) a metakognitivní strategie (3,26 bodů).

Průměrná hodnota **autoregulace ve studovaném oboru** žáků, kteří v rámci svého studia prožívají pocity neúspěchu, dosahuje hodnoty 3,23 bodů.



Obr. 2 Úroveň autoregulace ve studovaném oboru žáků s prožitkem neúspěchu
Zdroj: Vlastní zpracování

2. *Jaká je míra autoregulace učení žáků ve studovaném oboru, kteří v rámci studia neprožívají pocity neúspěchu?*
3. *Jaká je v porovnání míra autoregulace učení u žáků bez prožitku neúspěchu a u žáků s prožitkem neúspěchu, existuje mezi těmito měrami rozdíl?*

V dotazníkovém šetření se z 56 dotazovaných žáků vyjádřilo pouze 8 žáků, že v rámci studovaného oboru neprožívají pocity neúspěchu. Vzhledem k tomu, že těchto 8 žáků tvoří nevypovídající vzorek, jsou získaná data od této skupiny žáků irelevantní. To znamená, že data z dotazníků č. 49x-56x nebyla v této práci dále zpracována. Na základě uvedené skutečnosti tak nelze zodpovědět výše uvedenou 2. a 3. průzkumnou otázku.

5.7.2 Úroveň autoregulace žáků ve studovaném předmětu, který uváděli jako předmět, ve kterém prožívají pocity neúspěchu

4. Jaká je míra autoregulace učení žáků ve studovaném předmětu, v němž prožívají neúspěch?

Tab. 2 předkládá popis sledovaných oblastí autoregulace ve studovaném předmětu, v němž žáci prožívají studijní neúspěch. U jednotlivých autoregulačních komponent je uvedena průměrná hodnota dosažených bodů (1-6), medián, minimální a maximální naměřená hodnota (grafické znázornění viz Obr. 3).

Tab. 2 Žáci s prožitkem neúspěchu – úroveň autoregulace ve studovaném předmětu, ve kterém prožívají neúspěch

Žáci s prožitkem neúspěchu - úroveň autoregulace ve studovaném předmětu, ve kterém prožívají neúspěch				
sledované oblasti autoregulace	průměrná hodnota	medián	minimální naměřená hodnota	maximální naměřená hodnota
motivační přesvědčení	2,29	2,14	1,00	4,43
osobní zdatnost	2,97	2,73	1,44	4,78
metakognitivní strategie	2,80	2,79	1,00	5,57
smysluplnost studia	3,18	3,10	1,00	5,60
atribuční přesvědčení	3,33	3,50	1,00	5,75
průměrná hodnota autoregulace	2,91			

Zdroj: vlastní zpracování

Hodnoty v Tab. 2 ukazují, že průměrná hodnota **motivačního přesvědčení** dosahuje hodnoty 2,29 bodů. Minimální naměřená hodnota je 1,00 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 4,43 bodů.

Osobní zdatnost dosahuje průměrné hodnoty 2,97 bodů, přičemž minimální naměřená hodnota je 1,44 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 4,78 bodů.

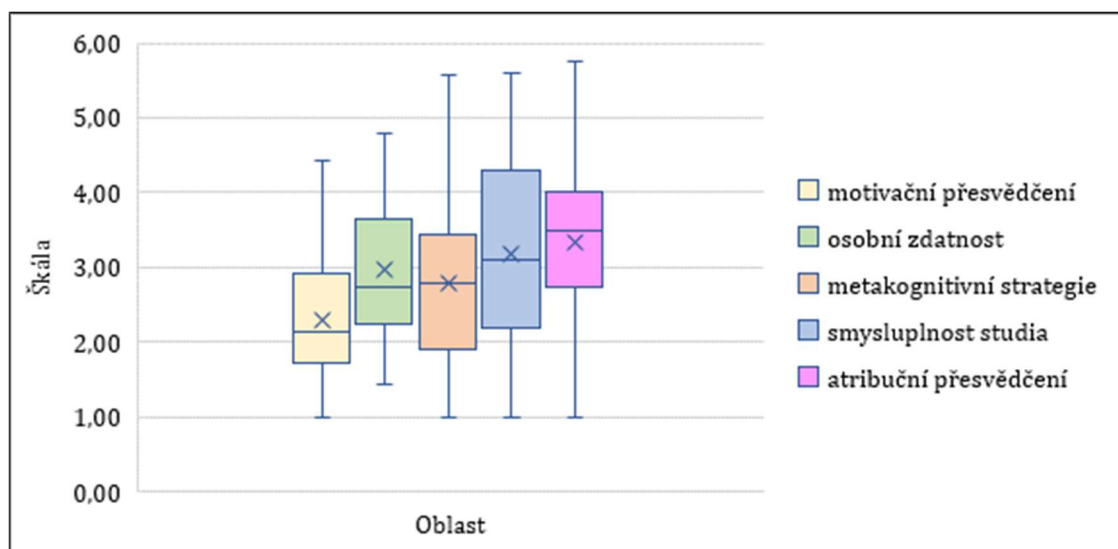
V oblasti **metakognitivní strategie** je dosažená průměrná hodnota 2,80 bodů. Minimální naměřená hodnota je 1,00 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 5,57 bodů.

Smysluplnost studia dosahuje průměrné hodnoty 3,18 bodů. Minimální naměřená hodnota je 1,00 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 5,60 bodů.

Atribuční přesvědčení dosahuje průměrné hodnoty 3,33 bodů. Minimální naměřená hodnota je 1,00 bodů a maximální naměřená hodnota dosahuje hodnoty 5,75 bodů.

Nejnižší průměrné hodnoty byly naměřeny v oblasti motivační přesvědčení (2,29 bodů), metakognitivní strategie (2,80 bodů) a v oblasti osobní zdatnost (2,97 bodů). Nejvyšší průměrné hodnoty dosahují oblasti atribuční přesvědčení (3,33 bodů) a smysluplnost studia (3,18 bodů).

Průměrná hodnota **autoregulace ve studovaném předmětu**, v němž žáci prožívají pocity neúspěchu, dosahuje hodnoty 2,91 bodů.



Obr. 3 Žáci s prožitkem neúspěchu – úroveň autoregulace ve studovaném předmětu, ve kterém prožívají neúspěch

Zdroj: vlastní zpracování

5. *Liší se u žáků, kteří prožívají pocit neúspěchu, míra jejich autoregulace učení ve studovaném předmětu, v němž prožívají studijní neúspěch od míry jejich autoregulace učení ve studijním oboru?*

Prostřednictvím Tab. 3 jsou porovnávány dosažené průměrné hodnoty sledovaných autoregulačních komponent žáků, kteří v rámci studia prožívají pocit neúspěchu. To znamená, že jsou porovnávány průměrné hodnoty sledovaných oblastí autoregulace ve studovaném oboru (Tab. 1) s oblastmi autoregulace ve studovaných předmětech

(vyjma oblasti atribuční přesvědčení), v nichž žáci prožívají neúspěch (Tab. 2). Grafické znázornění viz Obr. 4.

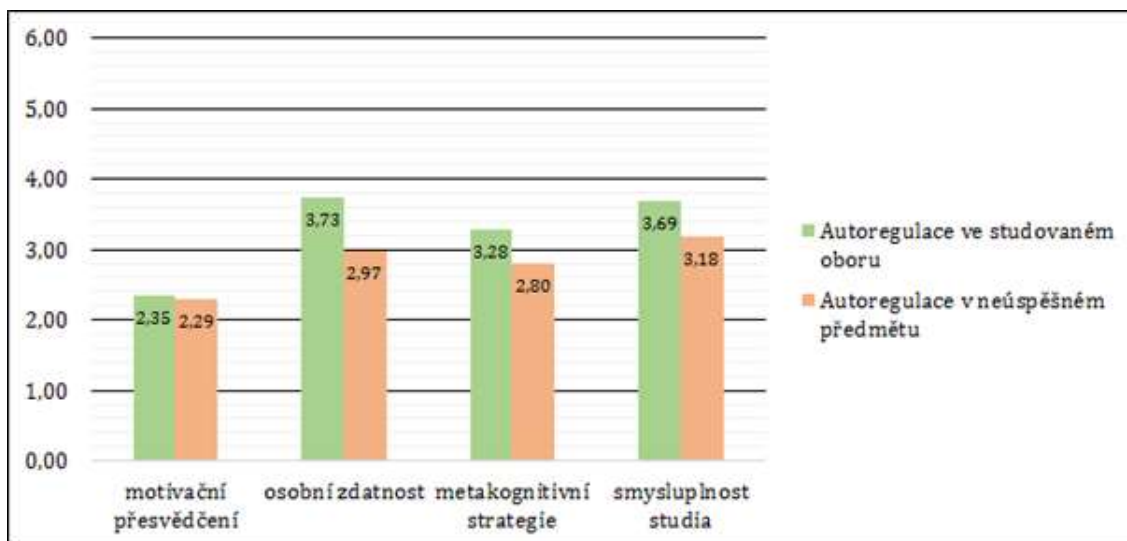
Tab. 3 Žáci s prožitkem neúspěchu – porovnání úrovně autoregulace ve studovaném oboru s úrovní autoregulace v předmětu, ve kterém prožívají neúspěch

Žáci s prožitkem neúspěchu - porovnání úrovně autoregulace ve studovaném oboru s úrovní autoregulace v předmětu, ve kterém prožívají neúspěch				
sledované oblasti autoregulace	průměrná hodnota	medián	minimální naměřená hodnota	maximální naměřená hodnota
motivační přesvědčení (obor)	2,32	2,29	1,19	4,00
motivační přesvědčení (předmět)	2,29	2,14	1,00	4,43
osobní zdatnost (obor)	3,71	3,67	2,56	5,22
osobní zdatnost (předmět)	2,97	2,73	1,44	4,78
metakognitivní strategie (obor)	3,26	3,43	1,29	5,14
metakognitivní strategie (předmět)	2,80	2,79	1,00	5,57
smysluplnost studia (obor)	3,64	3,60	1,80	5,20
smysluplnost studia (předmět)	3,18	3,10	1,00	5,60
průměrná hodnota autoregulace (obor)	3,23			
průměrná hodnota autoregulace (předmět)	2,81			

Zdroj: vlastní zpracování

Hodnoty uvedené v Tab. 3 ukazují, že **dosazené průměrné hodnoty autoregulačních komponent ve studovaném oboru jsou vyšší** oproti průměrným hodnotám autoregulačních komponent ve studovaném předmětu, v němž žáci prožívají neúspěch. Výjimku tvoří oblast motivační přesvědčení, v níž je nepatrný rozdíl v naměřených průměrných hodnotách (ve studovaném oboru 2,35 bodů, ve studovaném předmětu 2,29 bodů).

Průměrná hodnota **autoregulace ve studovaném oboru** žáků, kteří v rámci svého studia prožívají pocity neúspěchu, dosahuje hodnoty 3,23 bodů. Průměrná hodnota **autoregulace ve studovaném předmětu**, v němž žáci prožívají pocity neúspěchu, dosahuje hodnoty 2,81 bodů.



Obr. 4 Žáci s prožitkem neúspěchu – porovnání úrovně autoregulace ve studovaném oboru s úrovně autoregulace v předmětu, ve kterém prožívají neúspěch
Zdroj: vlastní zpracování

6. V jakých studovaných předmětech žáci prožívají pocit neúspěchu?

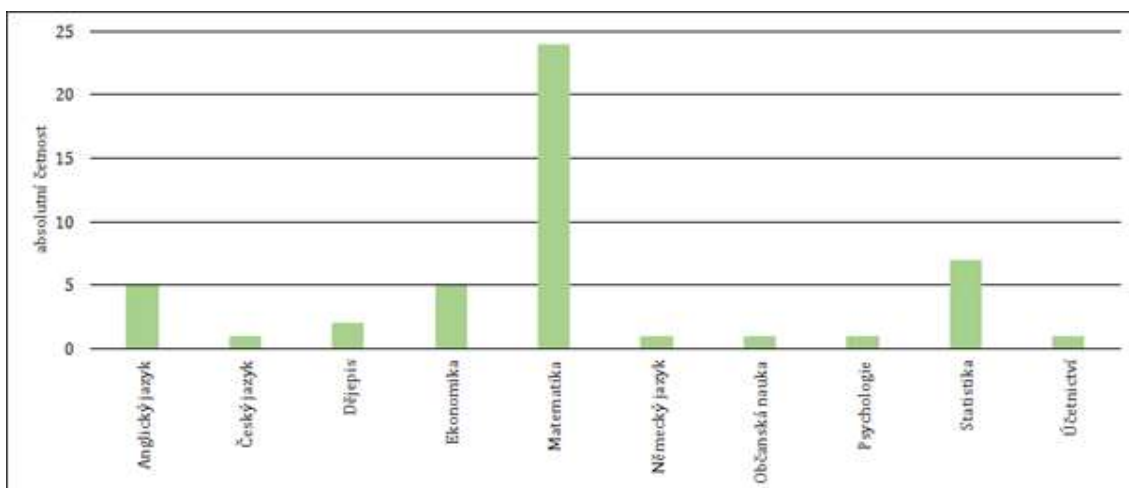
Tab. 4 Studované předměty, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch

Studované předměty, ve kterých žáci prožívají pocity neúspěchu			
studovaný předmět	absolutní četnost n_i	relativní četnost f_i	relativní četnost f_i (%)
Anglický jazyk	5	0,10	10
Český jazyk	1	0,02	2
Dějepis	2	0,04	4
Ekonomika	5	0,10	10
Matematika	24	0,50	50
Německý jazyk	1	0,02	2
Občanská nauka	1	0,02	2
Psychologie	1	0,02	2
Statistika	7	0,15	15
Účetnictví	1	0,02	2
Σ	48	1,00	100

Zdroj: vlastní zpracování

Ze studovaných předmětů, které byly žáky uváděny jako předměty, ve kterých prožívají pocity neúspěchu (Tab. 4), má nejvyšší absolutní četnost Matematika (24).

Vyšší absolutní četnost je u studijního předmětu Statistika (7), Ekonomika (5) a Anglický jazyk (5). Nejnižší absolutní četnost mají studijní předměty Dějepis (2), Český jazyk (1), Německý jazyk (1), Občanská nauka (1), Psychologie (1) a Účetnictví (1) (grafické znázornění viz Obr. 5; procentuální relativní četnost uvedených předmětů viz Tab. 4).



Obr. 5 Studované předměty, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch
Zdroj: vlastní zpracování

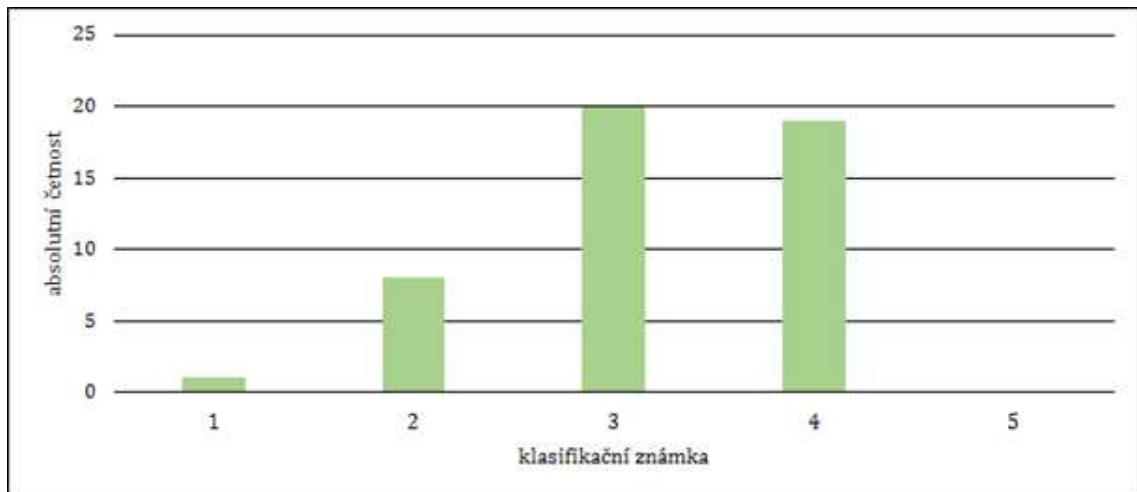
7. *Jaká výsledná klasifikační známka (v těchto předmětech) může být žákem subjektivně vnímána jako neúspěšná?*

Tab. 5 Studované předměty, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch

Klasifikační známky žáků ze studovaných předmětů, ve kterých prožívají neúspěch			
klasifikační známka	absolutní četnost n_i	relativní četnost f_i	relativní četnost f_i (%)
1	1	0,02	2
2	8	0,17	17
3	20	0,42	42
4	19	0,40	40
5	0	0	0
Σ	48	1,00	100

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 5 předkládá výsledky absolutní a relativní četnosti klasifikačních známek žáků ze studovaných předmětů, které uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch. Nejvyšší absolutní četnosti dosahují klasifikační známky trojka (20) a čtyřka (19). Nižší absolutní četnost má klasifikační známka dvojka (8) a nejnižší absolutní četnost má klasifikační známka jedna (1). Grafické znázornění viz Obr. 5.



Obr. 6 Klasifikační známky žáků ze studovaných předmětů, které žáci uváděli jako předměty, ve kterých prožívají neúspěch
Zdroj: vlastní zpracování

6 Diskuse

Pro průzkumné šetření se nepodařilo zajistit dostatečně velký soubor, který by tvořilo cca 120-150 respondentů. Obtížnost zajistit pro průzkumné šetření vyšší počet žáků bylo ovlivněno tím, že vyplnění dotazníku bylo časově náročné (cca 20 min.), což vedlo k problému, kdy dotazníky žákům administrovat. Na základě této skutečnosti, a vzhledem k časovým možnostem vybrané střední odborné školy (vybraná škola viz Kap. 5.2), byl sběr dat realizován ve třech třídách uvedené školy. Výsledky průzkumného šetření tak vychází z výběrového souboru, který tvořilo 56 žáků. Vzhledem k tomu, že se jedná o minimální soubor, nejsou zjištěné výsledky zcela relevantní. Výsledky jsou tak popsitelné pouze ke sledované skupině a nelze je tedy zobecňovat.

Žáci s prožitkem neúspěchu dosahovali průměrné hodnoty **autoregulace ve studovaném oboru** 3,23 body ze 6 možných bodů. Což lze považovat za nepatrně nadprůměrnou úroveň. U autoregulačních komponent, které se sledovaly v rámci autoregulace studovaného oboru, byla nejnižší průměrná hodnota naměřena v oblasti **motivačního přesvědčení** (2,32 body z 6 bodů). Naopak nejvyšší průměrná hodnota pak byla naměřena v oblasti **osobní zdatnosti** (3,71 z 6 bodů). To znamená, že nejvýše naměřená úroveň byla v oblasti, která ukazuje na vlastní přesvědčení žáků o jejich vlastních schopnostech. Výsledky dále ukazují na to, že zbývající dvě sledované oblasti autoregulace ve studovaném oboru, kterými jsou **metakognitivní strategie** (3,26 bodů z 6 bodů) a **smysluplnost studia** (3,64 z 6 bodů), dosahují téměř průměrné hodnoty. Z čehož lze vyvozovat, že žáci v některých ohledech, a na určité úrovni, dokáží nad svým učením přemýšlet a uvědomují si přínos osvojeného učiva.

Žáci s prožitkem neúspěchu dosahovali průměrné hodnoty **autoregulace ve studovaném předmětu, v němž prožívají pocity neúspěchu** 2,91 bod z 6 možných bodů. Což lze považovat za nepatrně podprůměrnou úroveň. U autoregulačních komponent, které se sledovaly v rámci autoregulace studovaného předmětu, byla nejnižší průměrná hodnota naměřena (stejně jako ve studovaném oboru) v oblasti **motivačního přesvědčení** (2,29 bodů). Naopak nejvyšší průměrná hodnota pak byla naměřena v oblastech **atribučního přesvědčení** (3,33). Z hlediska atribučního přesvědčení nelze jednoznačně předložit, zda se žáci ve svých odpovědích na otázku: „Na čem podle Vás závisí úspěšné zvládnutí tohoto předmětu?“, spíše přiklá-

něli k vnitřním nebo naopak vnějším příčinám. Lze ale upozornit na to, že podle Bandury (1994, in Hrbáčková, 2011, s. 20-21) je pro míru vnímané osobní zdatnosti silným impulsem úspěch či neúspěch zažívaný studentem (žákem) ve škole a jeho přesvědčení o příčinách úspěchu nebo neúspěchu. V této návaznosti lze z hlediska výsledků šetření dodat, že po atribučním přesvědčení byla **osobní zdatnost** druhou oblastí s nejvíce naměřenou úrovní (3,18), z čehož lze vyvozovat vzájemnou souvislost těchto dvou autoregulačních komponent.

Komparace čtyř sledovaných oblastí (tj. motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie a smysluplnost studia) ve studovaném oboru a ve studovaném předmětu, v němž žáci prožívají pocity neúspěchu ukazuje, že:

- **motivační přesvědčení** je jak ve studovaném oboru, tak ve studovaném předmětu téměř na totožné nejnižší úrovni (obor 2,32 bodů; předmět 2,29 bodů), viz Tab. 3. Vysvětlení z hlediska intenzity motivace předkládá např. Krejčová (2011, s. 118), která uvádí, že „výzkumy opakovaně naznačují, že po přechodu na střední školu motivace dospívajících ke studiu postupně klesá a kvalitativně se mění převážně v negativním smyslu, což se pochopitelně promítá také do výsledků školní práce“;
- největší rozdíl naměřených hodnot (0,74 bodů) je mezi úrovněmi **osobní zdatnosti** (obor 3,71 bodů; předmět 2,97 bodů), viz Tab. 3. Zde se opět ukazuje již výše uvedené, že pro míru vnímané osobní zdatnosti je úspěch či neúspěch, který žák ve škole prožívá, silným impulsem;
- oblast **metakognitivní strategie** ukazuje rozdíl (0,46 bodů), kdy ve studovaném oboru dosahuje nepatrných nadprůměrných hodnot (3,26 bodů) oproti nepatrným podprůměrným hodnotám (2,80 bodů) ve studovaném předmětu (viz Tab. 3). Možné příčiny poklesu této autoregulační dovednosti ve studovaném předmětu lze shledávat v řadě aspektů. Uveďme např., že subjektivní prožívání neúspěchu žákem, může negativně ovlivňovat jeho snahu poznávat vlastní poznávání a regulovat jej. Ale i naopak, kdy žák nemusí dosahovat potřebné úrovně vlastní znalosti a regulace vlastního poznávání ve studovaném předmětu, což může negativně ovlivňovat jeho školní výkony aj;
- přestože i oblast **smysluplnost studia** ukazuje pokles úrovně (o 0,46 bodů) ve studovaném předmětu (3,18 bodů) oproti úrovni ve studovaném oboru (3,64 bodů), tak v rámci úrovně ve studovaném předmětu je první a v rámci studovaného oboru druhou oblastí s nejvíce naměřenými průměrnými hodnotami (viz Tab. 3). Vzhledem k tomu, že žáci nejčastěji prožívají neúspěch v předmětech,

kteřé jsou stěžejními pro studium ekonomicky zaměřených oborů, výsledky ukazují, že i přes subjektivní vnímání neúspěchu si žáci uvědomují smysluplnost (hodnotu) studia daných předmětů.

Z uvedených výsledků je patrné, že průměrná hodnota úrovně autoregulace učení, která vychází z průměrných hodnot čtyř sledovaných oblastí, se ve studovaném oboru (3,23 bodů) liší od průměrné hodnoty úrovně autoregulace učení ve studovaném předmětu (2,81 bod), v němž žáci prožívají neúspěch. To znamená, že **žáci ve studovaných předmětech, v nichž prožívají neúspěch, disponují nižší úrovní autoregulačních dovedností oproti jimi dosažené úrovni totožných dovedností v rámci studia daného oboru.**

Žáci nejčastěji uváděli u předmětu, v němž prožívají pocit neúspěchu, klasifikační známku trojku (42 % žáků) a čtyřku (40 % žáků). Nezanedbatelné četnosti, i když podstatně menší, dosahovala známka dvě (17 % žáků). Nečekanou výjimkou je klasifikační známka jedna, kterou uvedl jeden žák. Na základě těchto výsledků se lze přiklánět k tomu, že školní neúspěšnost, resp. subjektivní vnímání školní neúspěšnosti se nemusí týkat pouze těch žáků, kteří jsou považováni za neúspěšné. Je však nezbytné upozornit na to, že žáci uváděli známku, kterou byli klasifikováni na vysvědčení v 1. pololetí školního roku. Ale vzhledem k tomu, že průzkumné šetření probíhalo ve 2. pololetí, jsou známky pouhým nastíněním toho, při jaké školní klasifikaci mohou žáci prožívat neúspěch. Tomu napovídá např. uvedená výjimka u žáka, který byl v předmětu, ve kterém prožívá pocit neúspěchu, klasifikován známkou jedna. Tato klasifikace se však týkala 1. pololetí, proto se můžeme domnívat, že např. ve druhém pololetí (kdy probíhalo průzkumné šetření) mohlo u tohoto žáka dojít ke zhoršení studijních výsledků v daném předmětu. Dále v této souvislosti neznáme klasifikační kritéria učitelů vyučujících uvedené předměty a jejich požadavky na žáky, rovněž neznáme osobnostní charakteristiky žáků, jejich studijní předpoklady či jejich úsilí vynaložené na studium aj. Z uvedených výsledků je ale patrné, že prožitek školní neúspěšnosti se nemusí týkat pouze těch žáků, kteří jsou za neúspěšné považováni.

Není překvapujícím zjištěním, že ze studovaných předmětů byla nejčastěji uváděna Matematika (uvedlo 50 % respondentů), jako předmět, v němž žáci prožívají neúspěch. Lze tak konstatovat, že právě Matematika je jedním ze studijních předmětů, který je jakýmsi „evergreenem“ studijního úskalí pro řadu žáků. Dalšími studovanými předměty, v nichž žáci prožívají neúspěšnost, s vyšší četností byla Statistika (15 % žáků), Ekonomika (10 % žáků) a Anglický jazyk (10 % žáků). Z výsledků

je patrné, že žáci nejčastěji uváděli ty předměty, které jsou stěžejními pro studium ekonomicky zaměřených oborů.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Autoregulace učení by měla být prostřednictvím vnějšího řízení systematicky rozvíjena u každého žáka bez rozdílu. A to nejen za účelem zvyšování jeho úrovně školního výkonu, ale (a to především) rovněž za tím účelem, že schopnost žáka regulovat vlastní učení vede k předpokladu, že dokáže regulovat své činnosti v budoucím profesním i osobním životě.

Za jedno z možných východisek, jak zvyšovat úroveň autoregulace učení, lze považovat rozvoj autoregulačních dovedností žáků v mimo výukových hodinách k tomu určených, které by vedl např. třídní učitel. Tyto hodiny by měly být zaměřené na možnosti učitele zjišťovat (např. prostřednictvím dotazníků) u žáků jejich způsoby učení a úroveň autoregulace učení. Z hlediska školních výkonů se učitel dále může zaměřit na to, jak své výkony hodnotí samotní žáci, v jakých předmětech se jim nedaří a proč atd. V návaznosti by pak v těchto hodinách měla probíhat konzultace směrem k získaným a vyhodnoceným datům. To znamená, že žáci by měli od učitele obdržet zpětnou vazbu s věcným sdělením, v jakých oblastech autoregulace učení jsou u nich shledávány případné rezervy a naopak, v jakých oblastech je shledáván rozvoj. Z hlediska nižší úrovně autoregulačních komponent by pak měla být žákům sdělována doporučení, jak dané oblasti s nízkou úrovní rozvíjet, z čehož vyplývá, že obsahová náplň těchto hodin by měla směřovat k tomu, že žáci dokáží:

- poznat důležitost cílů, reálně je stanovovat a snažili se jich dosahovat;
- pracovat s časem, aby udrželi svou pozornost;
- přemýšlet nad postupy, jakým způsobem se budou látku daného předmětu učit a dokázali tak prostřednictvím poznání vlastních poznatků řídit své učení;
- objektivně hodnotit své školní výkony a objektivně určit příčiny svého (ne)úspěchu atd.

Z hlediska atribučního přesvědčení žáků, lze předpokládat, že učitel bude oproti žákům objektivnější v odhalování příčin jejich studijních neúspěchů, mj. i vzhledem k možnosti spolupráce s učiteli daných studijních předmětů, v nichž jsou žáci neúspěšní. Zde je tedy podstatné jednak to, aby učitel věděl, v jakých studijních předmětech mají žáci studijní neúspěchy, a jednak to, aby žáci věděli, že spolupráce s učitelem bude směřovat k optimálnímu řešení, jak jejich studijní neúspěchy eliminovat.

8 Závěr

V rámci průzkumného šetření se nepodařilo naplnit dva stanovené dílčí cíle, což znamená, že se nepodařilo porovnat míru rozvoje sledovaných oblastí autoregulace učení žáků s prožitkem školní neúspěšnosti oproti míře rozvoje sledovaných oblastí autoregulace učení u žáků bez prožitku neúspěchu. Nedosažení těchto cílů ale neovlivnilo naplnění hlavního cíle a prostřednictvím průzkumného šetření se podařilo sledovat úroveň vybraných autoregulačních komponent u žáků vybrané střední školy, kteří v rámci školního učení prožívají neúspěch.

Na jednu stranu průzkumné šetření přineslo výsledky, které nejsou zcela relevantní, a které nelze zobecňovat (viz Kap. 6). Ale na druhou stranu lze konstatovat, že v rámci průzkumného šetření byla ověřena zvolená metoda (podrobněji Kap. 3.2), prostřednictvím které se podařilo dosahovat stanovených cílů v této bakalářské práci. V této souvislosti lze předpokládat, že kdyby tato metoda byla využita na statisticky větším vzorku, mohlo by takové průzkumné šetření dát přínosnější výsledky pro pedagogickou praxi

9 Seznam použité literatury

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., opr. vyd. V Chrudimi: Mach, 1991, 217 s.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan. Struktura osobnosti. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 145-180. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- HELUS, Zdeněk. Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům. *Pedagogika* [online]. 1990, s. 27-38 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3732&lang=cs>
- HELUS, Zdeněk a Isabella PAVELKOVÁ. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika* [online]. 1992, roč. XLII, č. 2, s. 197-208 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3600&lang=cs>
- HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011, 72 s. ISBN 978-80-86798-17-2.
- HNILICA, Karel. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika* [online]. 1992, roč. XLII, č. 4, s. 477-485 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3711&lang=cs>
- HNILICA, Karel. Vývoj pojetí regulace učení a výkonů v sociálně kognitivní teorii A. Bandury. *Pedagogika* [online]. 1993, roč. XLIII, č. 4, s. 439-448 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3526&lang=cs>
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HRBÁČKOVÁ, Karla, Vlastimil ŠVEC a kol. Analýza procesu autoregulace učení studentů pomáhajících profesí. In: HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010, s. 47-72. ISBN 978-80-7315-214-7.

- HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011, 76 s. ISBN 978-80-86798-18-9.
- HVOZDÍK, Ján. *Psychologický rozbor školských neúspěchů žiaků: (na porovnanie výkonových a vývinových závislostí u neprospievajúcich žiakov ZDŠ)*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973, 322 s.
- JAKEŠOVÁ, Jitka. Motivace v procesu autoregulace učení: výsledky empirického šetření. In: JANÍK, Tomáš a Karolína PEŠKOVÁ a kol. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 104-123. ISBN 978-80-210-6677-9.
- KOHOUTEK, Rudolf, Jaroslav ŠTĚPANÍK a Irena OCETKOVÁ. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011, 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KRYKORKOVÁ, Hana. Autoregulace a metakognice v kontextu psychologie školního učení. In: HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010, s. 27-44. ISBN 978-80-7315-214-7.
- KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika* [online]. 2001, s. 185-196 [cit. 2017-01-26]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2162&lang=cs>
- KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 341-361. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992, 188 s. ISBN 80-200-0447-5.
- MAREŠ Jiří. Učení ve školním kontextu. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 385-410. ISBN 978-80-7367-273-7.
- MAREŠ Jiří. Autoregulace učení. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 505-525. ISBN 978-80-7367-273-7.

- MAREŠ Jiří. Zvládání školní zátěže u žáků a studentů. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 527-563. ISBN 978-80-7367-273-7.
- MAREŠ, Jiří. Autoregulace žákovského učení a chování. In: HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010, s. 15-26. ISBN 978-80-7315-214-7.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010, 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace jako předpoklad vzdělávací autoregulace. In: HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010, s. 73-89. ISBN 978-80-7315-214-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. *Feedback* [online]. 2013, 45.U1 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104560/U_Paedagogica_01-1996-1_3.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Obchodní akademie [online]. Praha: MŠMT, 2007, 78 s. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf>
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠAFROVÁ, Alena. Obtíže s učením a chováním. In: KNOTKOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, 264 s. ISBN 978-80-247-4502.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997, 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, Josef. Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011, s. 269-288. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁVROVÁ, Soňa. Motivace a sebekázeň jako základ autoregulace učení aneb autoregulace prizmatem Peckovy koncepce. In: HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010, s. 93-100. ISBN 978-80-7315-214-7.

Přílohy

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1 Respondentem vyplněný dotazník

Příloha 2 Kompletní přehled získaných dat z dotazníkového šetření

Příloha 1 Respondentem vyplněný dotazník

Dotazník autoregulace učení žáků středních škol

Vážená studentko, vážený studente,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který je zaměřený na činnost učení a jehož cílem je zjistit způsoby Vašeho vlastního učení.

V dotazníku naleznete řadu tvrzení, která se týkají způsobu učení. Každou otázku si pečlivě přečtěte a poté zakřížkujte jednu z nabízených odpovědí, podle toho, jak daný výrok nejvíce vystihuje Váš způsob učení.

Protože každý jedinec, a tudíž i Vy, má svůj osobitý způsob „jak se učit“, a protože se každý učíme jinak, neexistují v tomto dotazníku k daným tvrzením správné či špatné odpovědi. Vaše odpovědi tak nebudou hodnoceny ani jako správné ani jako špatné a nebudou ani jinak hodnoceny. Vaše odpovědi tak pro mě budou velmi cenným sdělením o Vašem způsobu učení.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere přibližně 15-20 minut.

Děkuji Vám za pečlivé vyplnění dotazníku a za čas, který vyplnění věnujete.

Venuše Kučerová

studentka 3. ročníku Bc. studijního programu Specializace v pedagogice

DOTAZNÍK						
Následující položky obsahují tvrzení, která se týkají Vašeho způsobu učení. Každou položku si pečlivě přečtěte a poté vyberte odpověď podle toho, jak jednotlivé výroky vystihují Váš způsob učení.						
Svou odpověď (to, jak je dané tvrzení pro Vás výstižné) zakřížkujte na šestibodové stupnici, kde jednotlivé body znamenají následující odpovědi:						
	1	2	3	4	5	6
	nevýstižné	nejméně výstižné	méně výstižné	výstižné	více výstižné	nejvíce výstižné
!!! U každého tvrzení vyberte a zakřížkujte pouze jednu z možných odpovědí !!!						
1.	Učím se, i když nemusím.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Často se mi stává, že při učení myslím na úplně jiné věci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Do učení se musím nutit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Předměty, které studuji ve svém oboru, mě zajímají.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Učím se rád(a).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Doma si průběžně pročítám studijní materiály (poznámky z vyučovacích hodin, učebnice, aj.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.	Znám své silné a slabé stránky při učení.	1	2	3	4	5	6
9.	Umím si utřídit své učební materiály tak, aby se mi z nich dobře učilo.	1	2	3	4	5	6
10.	Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.	1	2	3	4	5	6
11.	Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.	1	2	3	4	5	6
12.	Věřím, že když se rozhodnu ve studiu uspět, uspěju.	1	2	3	4	5	6
13.	Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky nebo v písemném testu.	1	2	3	4	5	6
14.	Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, tak je dokážu vyřešit nebo alespoň zmírnit.	1	2	3	4	5	6
15.	Často mám pocit, že něčemu nerozumím a studium nevládnou.	1	2	3	4	5	6
16.	V okamžiku, kdy dopišu test, tuším, jak jsem v něm uspěla.	1	2	3	4	5	6
17.	Při učení se potřebuji ujistit, že postupuji správným směrem.	1	2	3	4	5	6
18.	Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.	1	2	3	4	5	6
19.	Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).	1	2	3	4	5	6
20.	Když se učím, průběžně zkouším sám/sama sebe, jestli učivu opravdu rozumím.	1	2	3	4	5	6
21.	Často si kladu otázky, zda jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) studovaným předmětům.	1	2	3	4	5	6
22.	Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám/sama sebe.	1	2	3	4	5	6
23.	Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se pak učím postupně.	1	2	3	4	5	6
24.	Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislosti s jinými předměty.	1	2	3	4	5	6
25.	Líbí se mi náplň předmětů, které studuji ve svém oboru.	1	2	3	4	5	6
26.	Je pro mě hodně důležité porozumět jednotlivým předmětům ve svém oboru.	1	2	3	4	5	6
27.	Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z vyučovacích hodin, učebnice, doporučená literatura, aj.).	1	2	3	4	5	6
28.	Myslím si, že to, co se učím v rámci oboru, mohu využít v praxi.	1	2	3	4	5	6
29.	V jakém oboru studujete?	Doplňte název oboru: <i>Psychologie aplikovaná</i>					
30.	Je v rámci Vašeho studijního oboru předmět, který se Vám obtížně studuje, a u kterého nejste spokojený (spokojená) se svými studijními výsledky, popř. u kterého prožíváte pocit neúspěchu? (Vaši odpověď zakroužkujte)	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE					
<p>!!! Pokud jste u otázky č. 30 zakroužkoval(a) NE, tak ve vyplňování dotazníku již dále nepokračujte.</p> <p>!!! Pokud jste u otázky č. 30 zakroužkoval(a) ANO, tak v dotazníku dále pokračujte následující otázkou č. 31.</p>							

31.	O jaký předmět se jedná? (doplňte název pouze jednoho předmětu)	matematika					
32.	Jakou jste měl(a) z tohoto předmětu známku na vysvědčení v předchozím pololetí? (Vaši odpověď zakroužkujte)	1	2	3	4	5	
		neklasifikovaný v předchozím pololetí jsem jej nestudoval(a)					
Následující položky obsahují tvrzení, která se týkají pouze toho předmětu, který jste uvedl(a) v otázce č. 31, tj. předmětu, u něhož nejste spokojený (spokojená) se svými studijními výsledky.							
Svou odpověď (to, jak je dané tvrzení pro Vás výstižné) zakřížkujte na šestibodové stupnici, kde jednotlivé body znamenají následující odpovědi:							
		1	2	3	4	5	6
		nevýstižné	nejméně výstižné	méně výstižné	výstižné	více výstižné	nejvíce výstižné
!!! U každého tvrzení vyberte a zakřížkujte pouze jednu z možných odpovědí !!!							
33.	Do učení do tohoto předmětu se musím nutit.	1	2	3	4	5	6
				X			
34.	Často se mi stává, že při domácí přípravě a při učení do tohoto předmětu myslím na úplně jiné věci.	1	2	3	4	5	6
				X			
35.	Do tohoto předmětu se učím, i když nemusím.	1	2	3	4	5	6
		X					
36.	Tento předmět mě zajímá.	1	2	3	4	5	6
			X				
37.	Mám špatný pocit z toho, když zanedbávám domácí přípravu na výuku tohoto předmětu.	1	2	3	4	5	6
		X					
38.	K tomuto předmětu si doma průběžně pročítám studijní materiály (poznámky z vyučovací hodiny, učebnice, aj.).	1	2	3	4	5	6
		X					
39.	Před učením a domácí přípravou do tohoto předmětu spíše upřednostňuji jiné aktivity (sport, koníčky, shledání s přáteli, aj.).	1	2	3	4	5	6
							X
40.	Věřím, že když se rozhodnu v tomto předmětu uspět, uspěju.	1	2	3	4	5	6
				X			
41.	Dokážu si zorganizovat čas na učení do tohoto předmětu tak, abych co nejlépe uspěl(a) u ústní zkoušky nebo písemného testu.	1	2	3	4	5	6
				X			
42.	Přesně vím, co mi v tomto předmětu nejde a v čem bych se měl(a) zdokonalit.	1	2	3	4	5	6
							X
43.	Při přípravě do tohoto předmětu si často nevím rady s tím, co se mám učit.	1	2	3	4	5	6
		X					
44.	Hledám způsoby, jak se v tomto předmětu zlepšit.	1	2	3	4	5	6
			X				
45.	Často mám pocit, že v tomto předmětu ničemu nerozumím.	1	2	3	4	5	6
							X
46.	Nevím, jak se mám učit, abych tomuto předmětu porozuměla.	1	2	3	4	5	6
		X					
47.	Těžko odhadnu, jak v tomto předmětu uspěju.	1	2	3	4	5	6
				X			
48.	Nedokážu přesně určit, co by mi pomohlo, abych tomuto předmětu porozuměla.	1	2	3	4	5	6
			X				
49.	Když se do tohoto předmětu učím nové věci, pokládám si otázky, abych zjistil(a), zda tomu rozumím.	1	2	3	4	5	6
		X					

50.	Před tím, než se začnu do tohoto předmětu učit, říkám si v duchu postup, co udělám teď a co potom.	1	2	3	4	5	6	
51.	Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) tomuto předmětu.	1	2	3	4	5	6	
52.	Při učení do tohoto předmětu často hodnotím sám/sama sebe.	1	2	3	4	5	6	
53.	Při učení tohoto předmětu si obvykle rozděluji učivo na několik částí, které se pak učím postupně.	1	2	3	4	5	6	
54.	Často zkouším sám/sama sebe (nebo se nechávám zkoušet), abych se ujistil(a), že učivu tohoto předmětu správně rozumím.	1	2	3	4	5	6	
55.	Před tím, než se začnu do tohoto předmětu učit, přemýšlím nejdříve nad tím, jakým způsobem se budu učit.	1	2	3	4	5	6	
56.	Tento předmět je pro mě náročný.	1	2	3	4	5	6	
57.	Je pro mě důležité porozumět tomuto předmětu.	1	2	3	4	5	6	
58.	Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.	1	2	3	4	5	6	
59.	Je pro mě užitečné osvojit si znalosti a dovednosti z tohoto předmětu.	1	2	3	4	5	6	
60.	Znalosti a dovednosti z tohoto předmětu využiji v budoucnu.	1	2	3	4	5	6	
61.	Na čem podle Vás závisí úspěšné zvládnutí tohoto předmětu?	a) NA NÁHODĚ, na štěstí (závisí na okolnostech).	1	2	3	4	5	6
		b) NA ÚSILÍ, na pili (závisí na mně).	1	2	3	4	5	6
		c) NA SNADNOSTI / OBTÍŽNOSTI UČIVA (závisí na tom, co budeme zrovna probírat).	1	2	3	4	5	6
		d) NA SCHOPNOSTECH (závisí na schopnostech každého člověka).	1	2	3	4	5	6

Děkuji Vám za pečlivé vyplnění dotazníku!

Příloha 2 Kompletní přehled získaných dat z dotazníkového šetření

dotazník číslo	1. část dotazníku				2. část dotazníku						
	naměřená úroveň sledovaných oblastí autoregulace učení				předmět	klasifikační známka	naměřená úroveň sledovaných oblastí autoregulace učení				
	motivační přesvědčení	osobní zdatnost	metakognitivní strategie	smysluplnost studia			motivační přesvědčení	osobní zdatnost	metakognitivní strategie	smysluplnost studia	atribuční přesvědčení
1	2,00	3,11	1,57	3,00	Matematika	3	2,00	4,00	1,14	2,00	1,00
2	1,57	3,67	2,00	4,00	Matematika	4	1,71	2,11	1,71	1,60	3,50
3	2,14	3,89	1,43	2,60	Statistika	2	1,29	2,11	1,14	1,20	1,50
4	1,71	3,56	2,86	4,60	Matematika	4	1,29	3,11	3,14	2,80	3,50
5	2,71	3,00	3,86	5,00	Matematika	3	2,00	2,00	3,00	4,80	4,75
6	2,00	4,00	1,71	1,80	Statistika	2	1,00	2,11	1,14	1,40	1,25
7	2,87	3,56	3,14	3,40	Statistika	3	2,29	2,67	2,43	2,80	4,00
8	1,86	4,00	2,29	4,20	Anglický jazyk	4	3,29	3,78	2,71	4,80	3,75
9	1,86	4,22	3,57	3,40	Statistika	4	2,14	2,22	3,22	3,20	3,00
10	2,14	3,56	1,86	3,20	Statistika	3	2,14	2,56	1,43	2,20	2,25
11	2,43	3,56	2,86	3,60	Matematika	3	2,43	4,00	2,57	2,40	3,00
12	2,57	2,56	2,00	3,20	Účetnictví	3	4,43	3,11	3,43	3,80	3,50
13	2,57	3,67	3,71	3,20	Matematika	3	3,00	2,22	3,86	2,20	3,75
14	2,86	4,33	3,86	4,20	Statistika	1	2,57	4,00	3,57	3,00	4,25
15	3,71	4,22	3,57	3,60	Statistika	3	2,14	2,33	2,29	2,20	2,75
16	1,86	3,67	3,43	3,80	Matematika	3	2,29	2,56	2,71	2,40	2,75
17	2,44	4,22	3,43	4,80	Ekonomika	4	3,57	3,00	3,43	4,40	4,00
18	3,00	3,56	3,14	3,60	Ekonomika	3	2,57	3,00	3,14	3,80	2,75
19	1,57	3,00	1,29	2,40	Matematika	4	1,86	1,56	1,71	1,00	1,75
20	1,43	4,33	1,86	2,60	Matematika	4	1,71	1,89	1,14	1,20	2,00
21	3,43	5,22	5,00	5,00	Matematika	4	2,00	3,56	4,14	3,40	3,75
22	2,43	3,89	4,00	3,80	Ekonomika	3	3,00	4,11	3,86	5,00	3,50
23	1,43	4,00	4,86	3,20	Matematika	4	1,14	2,33	4,57	3,60	3,50
24	1,71	3,67	3,57	2,20	Matematika	3	1,29	2,67	2,14	1,40	2,25
25	2,00	3,56	3,00	4,80	Dějepis	2	1,71	4,78	3,43	4,00	4,75
26	2,57	3,67	3,86	4,00	Matematika	3	2,71	2,89	3,29	3,80	3,25
27	2,71	3,78	4,14	4,60	Dějepis	3	2,57	3,22	3,71	2,60	3,00
28	1,57	3,56	4,00	3,60	Matematika	4	1,71	2,56	2,57	2,20	2,75
29	3,14	3,78	3,00	4,00	Matematika	4	2,71	2,33	3,14	2,20	3,25
30	1,43	3,56	2,57	4,00	Matematika	4	1,29	1,89	3,43	3,00	3,00
31	2,86	4,56	3,43	4,20	Matematika	3	4,14	2,78	2,57	3,80	3,75
32	3,57	1,78	4,14	2,60	Anglický jazyk	3	1,00	4,78	2,71	3,20	3,50
33	2,14	2,67	2,00	2,00	Matematika	4	2,00	2,67	1,71	3,00	4,25
34	2,71	4,22	2,57	4,80	Občanská nauka	3	1,00	3,44	1,86	1,00	3,00
35	2,29	3,44	3,43	3,40	Matematika	4	1,86	2,44	3,00	3,00	4,75
36	4,00	4,89	4,29	4,40	Psychologie	3	2,71	4,44	1,71	5,60	2,25
37	2,43	2,22	2,29	2,40	Anglický jazyk	2	3,57	1,89	1,71	5,00	4,00
38	1,71	3,00	3,57	2,60	Matematika	4	1,71	1,44	2,86	3,40	2,75
39	1,57	3,44	5,14	3,20	Anglický jazyk	2	1,29	2,44	5,57	4,00	3,00
40	2,71	3,44	4,57	3,40	Německý jazyk	2	1,86	2,56	2,43	2,00	3,50
41	1,57	3,33	3,29	4,20	Matematika	4	3,00	3,22	3,29	3,60	4,25
42	2,29	3,78	2,14	3,80	Anglický jazyk	2	3,29	4,44	2,00	5,40	5,75
43	3,14	4,44	4,57	4,60	Ekonomika	3	3,71	4,33	4,29	5,20	4,00
44	2,86	4,00	4,71	4,20	Český jazyk	2	3,14	3,67	4,14	5,20	4,00
45	1,29	5,44	3,57	3,00	Matematika	4	1,00	3,22	1,00	1,00	3,50
46	1,71	3,11	3,86	3,80	Ekonomika	3	2,43	2,00	2,00	4,60	3,00
47	2,57	4,22	4,29	5,20	Matematika	4	2,57	3,44	3,57	4,60	5,25
48	3,71	4,89	4,14	5,80	Matematika	4	3,57	4,78	4,71	4,40	3,50
49x	2,14	4,22	3,86	5,00							
50x	3,57	4,22	3,43	3,00							
51x	2,71	4,11	2,86	4,00							
52x	2,71	2,67	2,29	3,00							
53x	3,00	5,22	2,71	4,40							
54x	2,00	2,78	3,29	1,60							
55x	2,71	4,11	3,57	4,00							
56x	3,00	4,56	4,00	4,60							