

Autoregulace učení u studentů střední školy

Radka Beníšková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Radka Beníšková**
Osobní číslo: **H13112**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Autoregulace učení u studentů střední školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti autoregulace učení studentů na střední škole a jejich motivace ke studiu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku zaměřeného na zjišťování míry autoregulace učení u studentů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

DVOŘÁK, Dominik. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7178-556-9.

HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ. Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.

HRBÁČKOVÁ, Karla. Rozvoj autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-18-9.

HRBÁČKOVÁ, Karla. a kol. Kognitivní nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-86798-17-2.

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

NAKONEČNÝ, Milan Psychologie osobnosti, Praha: Acadaemia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Martincová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

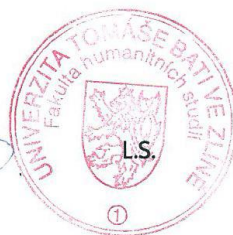
6. ledna 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 19. 4. 2016

.....
Beutková Radka

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou autoregulace učení u studentů Střední školy. Jejím záměrem je zjistit současnou míru autoregulace učení u studentů střední školy. Teoretická část vychází ze základních východisek autoregulace učení a rozebírá vnitřní a vnější determinanty autoregulace jako východiska pro další vzdělávání. Dále se zabývá autoregulací u studentů středních škol. Praktická část zjišťuje úroveň autoregulace učení jednotlivých studentů střední školy vzhledem k jejich věku, pohlaví a zvoleným druhem studia. Shrnuje zjištěné poznatky a nabízí doporučení pro praxi.

Klíčová slova:

autoregulace, autodiagnostika, učení, metakognice, motivace, žák, dovednosti, střední škola, učitel

ABSTRACT

The thesis being presented addresses issues associated with high school students learning / teaching self-regulation. The main goal of the thesis is to determine current level of high school students learning / teaching self-regulation, dealing with the subject in two sections: theoretical Part, and practical Part. The theoretical part follows the learning / teaching self-regulation fundamental and core principles. Analyzing both internal and external self-regulation determinants as a basis for further education, the primary focus is put on the high school students learning / teaching self-regulation. The practical part analyses actual high school students learning / teaching self-regulation being categorized based on age, gender and specialization. It provides for a summary of finding and recommendation for practice.

Keywords:

self-regulation, self-diagnostics, learning, metacognition, motivation, pupil, skill Central school, teacher

„Vím, celkem jistě, že sám nemám žádný mimořádný talent. K mým nápadům mě dovedly zvědavost, posedlost, a tvrdošijná vytrvalost spolu se sebekritikou.“

Albert Einstein

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Martincové, která se mi během zpracování mé bakalářské práce ochotně věnovala a poskytla mi mnoho cenných rad a připomínek. Děkuji také vedení a učitelům Střední školy obchodně technické ve Zlíně, kteří mi vyšli vstříc při realizaci výzkumu.

Zvláštní poděkování patří mé rodině za podporu, povzbuzení a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VYMEZENÍ POJMU AUTOREGULACE UČENÍ	10
1.1 FÁZE AUTOREGULACE.....	11
1.2 MODEL Y AUTOREGULACE.....	13
1.3 JEDNOTLIVÉ KOMPETENCE AUTOREGULACE UČENÍ.....	15
2 ROZVOJ AUTOREGULACE UČENÍ	18
2.1 DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ.....	19
2.1.1 Kognice.....	20
2.1.2 Metakognice.....	21
2.1.3 Motivace.....	22
2.1.4 Vůle.....	23
3 AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ STŘEDNÍ ŠKOLY	25
3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE.....	26
3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI UČENÍ.....	26
3.2.1 Vnější faktory ovlivňující autoregulaci učení.....	27
3.2.2 Vnitřní faktory ovlivňující autoregulaci učení.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODIKA VÝZKUMU	31
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL.....	31
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	32
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	33
4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA.....	34
5 VÝSLEDEK VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE	36
5.1 MÍRA AUTOREGULACE UTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ.....	36
5.2 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ PODLE VĚKU.....	36
5.3 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ PODLE POHLAVÍ.....	38
5.4 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ PODLE TYPU STUDIA.....	40
5.5 ANALÝZA DOPLŇUJÍCÍCH OTÁZEK.....	41
5.6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	44
5.7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL.....	45
ZÁVĚR	46
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	49
SEZNAM GRAFŮ	50
SEZNAM TABULEK	51
SEZNAM PŘÍLOH	52

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je míra autoregulace učení žáků na střední škole.

Autoregulace učení je složitý psychologický proces, který si zcela bezpochyby zasluhuje naši pozornost a proto se tato bakalářská práce, bude tomuto tématu, věnovat podrobněji.

Stále častěji se můžeme setkat se zájmem odborníků a vědeckých pracovníků z různých oblastí, kteří se právě autoregulaci učení zabývají. Jmenujme např. Z. Heluse, J. Mareše, V. Kuliče, J. Čápa, V. Švece, K. Hrbáčkovou nebo D. Foltýnovou. Ze zahraničních odborníků je to např. B. J. Zimmerman, M. Boekaertsová, P. Pintricha, aj. Mnozí z nich jsou přesvědčeni, že každý jedinec se v cestě za svými životními cíli pokouší o autoregulaci. Autoregulace je tedy přirozeným procesem, který ovlivňuje každého jedince. Odlišnosti jsou pouze ve kvalitě a kvantitě autoregulace jedince, tzn. v úspěšnosti tohoto procesu (Hladík, Vávrová, 2011, s. 8).

Všichni lidé mají základní právo na vzdělání, rozvíjení své mysli a své způsobilosti k učení. Stále více si uvědomujeme, že potřeby dnešní společnosti se neustále zvětšují a jsou na nás kladeny stále vyšší nároky a požadavky. Potřebujeme proto vychovávat studenty, kteří jsou schopni se vzdělávat po celý život a dokáží se přizpůsobit dynamice dnešní společnosti. Proto hlavním cílem vzdělávacího procesu by mělo být naučit studenty, jak se efektivně vzdělávat a získávat nové informace a dále s nimi pracovat. Výsledkem pak bude aktivní, samostatný jedinec, který se o sebe dokáže postarat a bude schopen přebrat zodpovědnost za své činy a rozhodnutí.

Tato bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol, z nichž tři kapitoly tvoří teoretickou část a dvě kapitoly část praktickou. V první kapitole jsme vymezily teoretická východiska a vysvětlily základní pojmy týkající se autoregulace učení. Ve druhé kapitole jsme se blíže seznámili s rozvojem autoregulace a determinanty, které autoregulaci učení ovlivňují. Třetí kapitola obsahuje obecnou charakteristiku vzdělávání na střední škole v ČR a blíže seznamuje s faktory ovlivňujícími autoregulaci učení studentů na střední škole.

V praktické části jsme uvedli výzkumný problém, stanovily cíl výzkumu a popsaly samotný průběh výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zjištění míry autoregulace u studentů na střední škole. Získané výsledky byly zpracovány a interpretovány v poslední páté kapitole. Závěr bakalářské práce shrnuje výsledky výzkumného šetření a uvádí doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU AUTOREGULACE UČENÍ

Každá z teorií, která se podílí na utváření pojmu autoregulace, nahlíží na proces autoregulace z jiného úhlu pohledu vzhledem ke svému historickému kontextu. Jednotlivé teorie upozorňují na jiné klíčové aspekty autoregulace a zmiňují různé postupy, jakými lze k autoregulaci dospět. Z behavioristického pojetí chápání vzešel názor, že chování je ovládáno vztahy mezi reakcemi na podněty a jejich zpevňováním. Toto zpevňování je podstatou řízení učení, kdy se pomocí sebezpevňujících odpovědí jedinec sám řídí a motivuje (Foltýnová, 2009, s. 74). Učení je velmi složitý a mnohotvárný proces. Svým zaměřením spadá do pedagogické psychologie. V širokém smyslu slov jej lze chápat, jako opak zděděného, vrozeného a instinktivního. Učení je utváření lidské psychiky v průběhu vývoje jedince po celý jeho život. Na schopnosti se učit se podílí vedle paměti také např. vnímání, myšlení, vůle, cit, charakter. V průběhu samotného učení nejen že získáváme určité vědomosti a dovednosti, ale mění se také naše zájmy o osvojovanou látku. Lidé se učí různě, nestejně rychle a nestejně kvalitně. Je to způsobeno především našimi rozdílnými osobnostmi, schopnostmi a vlastnostmi (Kohoutek, 2004, s. 6).

Samotný pojem autoregulace učení již není zcela novým. V současné době se stále častěji setkáváme především se zahraničními odbornými publikacemi a výzkumy, které se tímto pojmem zabývají. Názory na to, jak nejlépe vystihnout autoregulaci učení se liší. V odborné literatuře nacházíme mnoho teorií, z nichž každá klade důraz na jiný aspekt autoregulace. Autoregulace je komplexní pojem situován na pomezí několika psychologických disciplín (Mareš, 2013, s. 225). Dle Zimmermana je to taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, pracovního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává (Mareš, 2013, s. 224). Pedagogický slovník definuje autoregulaci učení jako řízení sebe samého při učení, při čemž rozlišujeme zpravidla dva pohledy na autoregulaci učení. První pedagogický pohled označuje autoregulaci učení termínem *self-direction*. Hlavním pojmem bývá vnitřní kontrola a řízení jako protiklad k vnější kontrole a vnějšímu řízení. Druhý pohled je psychologický a označuje autoregulaci termínem *self-regulation*. Autoregulace učení je takový způsob učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu vzdělávání. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů, vyvolává a řídí své vlastní poznávací úsilí (Průcha, Walterová, Mareš, 2003 s. 22).

Lennon 2010 (cit. podle Hladík, Vávrová 2011 s. 9) shrnuje společné obsahy definic autoregulace učení do tří bodů:

1. Student si uvědomuje autoregulační proces a jeho možnosti využití při zlepšování svého výkonu, autoregulační proces je tedy vědomý proces.
2. Student si vytváří zpětnou vazbu o vlastním učení. Monitoruje efektivitu použitých metod učebních strategií, což má za následek skryté změny ve vnímání sebe sama a zjevné změny v chování. Autoregulace tedy umožňuje změny a zlepšení.
3. Student musí být k autoregulačnímu procesu vnitřně motivován. Motivace je podmínkou úspěšné autoregulace.

Je třeba na studenty nahlížet jako na aktivní a reagující bytost, kterou je třeba vést k osvojení potřebných autoregulačních dovedností. Čím více je student schopen zhodnotit sám sebe, zpětně analyzovat svou činnost a dosažený cíl, lépe si uvědomí, co dělal, jakým způsobem to dělal, v čem byl úspěšný a co se mu nepovedlo. Snáze tak přijde na to, kde udělal chybu a pro příště si z toho vezme ponaučení.

1.1 FÁZE AUTOREGULACE

Autoregulace učení je proces a jako každý proces i tento probíhá v určitých fázích. Učení začíná stanovením toho, co je třeba se naučit. Tento požadavek je pro všechny studenty společný. Každý student je proto musí individualizovat, tj. převést do struktury vlastních možností, schopností, motivů, potřeb, dosavadních znalostí a zkušeností. Dovednost převést vnější požadavky do individuálních cílů učení patří k základním předpokladům jeho úspěšné autoregulace. Představuje zároveň první fázi autoregulace učení. Další fází je volba učebních strategií učícím se subjektem, která vychází ze stanovených osobních cílů. Ve třetí poslední fázi žák používá zvolené učební strategie a zároveň monitoruje průběh svého učení. V této fázi si žák uvědomuje, zda učivu rozumí, rozhoduje o svém dalším postupu, využívá další zdroje, odbornou literaturu, popř. si vyžádá pomoc z okolí (např. od učitele, rodiče, apod.).

Zimmerman v roce 2005 popsal 3 fáze autoregulace učení, které mají cyklický charakter.

1. FÁZE UVAŽOVÁNÍ

Tato fáze obsahuje dvě úzce související kategorie – analýza úkolů a sebemotivační přesvědčení.

Analýza úkolů – klíčovou roli zde hraje stanovování cílů a strategické plánování. Úspěch autoregulace je tedy podmíněn zvnitřněním učebních cílů a zvolením vhodné učební strategie. V této fázi si jedinec uvědomuje zadaný úkol a jeho přínos pro něj. Naplánuje, promyslí jednotlivé kroky a poté začíná monitorovat sám sebe.

Sebemotivační přesvědčení - obsahuje jedincovo přesvědčení o jeho vlastních schopnostech učít se a podávat efektivní výkon. Zájem a jeho vnitřní hodnoty se vztahují k očekávanému výsledku. Student, který vidí ve svém jednání smysl, přikládá tomuto cíli hodnoty, projevuje vyšší zájem o studium. Učí se metakognitivním dovednostem a uvědomuje si své motivy a emoce. Průběžně zaznamenává změny, které vyplývají z jeho činnosti, uvědomuje si potřebu pomoci okolí.

2. FÁZE VÝKONU A VOLNÍ KONTROLY

Do této fáze spadá sebeřízení a sebepozorování.

Sebeřízení - sebeřídící procesy zahrnují sebeinstruování, představivost, zaměření pozornosti a úkolové strategie. Tyto strategie pomáhají studentovi soustředit pozornost na zadaný úkol a optimalizovat své síly.

Sebepozorování - znamená sledování specifických aspektů vlastního výkonu. Tyto aspekty jsou podmínky ovlivňující učení a jejich vliv na učení. Schopnost sebepozorování se jeví jako přirozená a automatická, ale je třeba i tuto schopnost rozvíjet.

3. FÁZE SEBEREFLEXE

Pedagogický slovník definuje sebereflexi „*Jako obecné zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Sebereflexe se používá v obdobném významu jako introspekce.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209)

Třetí fáze obsahuje sebeposuzování a sebereakce.

Sebeposuzování – sebeposuzování znamená srovnání výsledků se zadanými úkoly a cíli. Zde patří sebehodnocení, při kterém zjišťujeme příčiny úspěchu nebo neúspěchu. Jedinci se mají tendenci vyhýbat situacím, jenž jim nepřináší pocity uspokojení.

Sebereakce - sebereakce ovlivňuje proces uvažování a často výrazně ovlivňuje budoucí způsoby jednání. Sebeuspokojení silně ovlivňuje víru jedince v osobní zdatnost a ve schopnosti plnit budoucí úkoly (Hladík, Vávrová, 2011, s. 13-18).

Jednotlivé fáze autoregulace učení se opakují a jsou spjaty se sebereflexí učení, zamýšlením se nad procesem učení a jeho výsledky. Každý student si buduje svůj vlastní přístup k učení, který je ovlivněn jeho osobností, motivy, sebepojetím a zkušeností. Učební přístupy charakterizují takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti a výsledek samotného učení (Mareš, 1998, s. 158).

Na konci regulačního procesu přichází přizpůsobení, které vede jedince ke změně svého přístupu k autoregulaci během dalšího učení, což člověku dopomáhá k tomu, aby získal nové a potenciálně lepší formy autoregulace.

1.2 MODELY AUTOREGULACE

Modely autoregulace učení představují systematické uspořádání jednotlivých složek ve funkční celky. Tyto modely můžeme dělit na cyklické a úrovněvé. Podstata cyklických modelů je založena na tom, že jednotlivé prvky na sebe navazují a opakují se. Vztahy mezi těmito komponenty nejsou hierarchické. Modely úrovněvé naopak vztahy mezi jednotlivými prvky modelu záměrně hierarchizují. Osvojení si jednoho prvku podmiňuje osvojení si dalšího na vyšší úrovni. Následující modely autoregulace učení nabízejí rozmanité definice a interpretují vlastní pohled na danou problematiku, analyzují ji z určitého hlediska podle toho, čemu je přikládána v procesu autoregulace největší váha (Hladík, Vávrová, 2011, s. 11).

Model autoregulace učení dle Zimmemana (1996) skládající se ze čtyř etap:

1. Sebehodnocení (self-evaluation) a sebemonitorování (self-monitoring).

V této fázi studenti na základě předchozích výsledků a sledování vlastní práce odhadují své schopnosti. Jde o první krok v tomto modelu autoregulace učení, který hodnotí současnou úroveň vědomostí.

2. **Stanovení cíle a strategické plánování.** Tato fáze zahrnuje analýzu stanovených učebních cílů, plánování a zlepšení učební strategie.
3. **Aplikace strategie a její monitorování.** V této fázi dochází k aplikaci zvolené učební strategie a to v závislosti na již dříve použité strategii, zpětné vazby od spolužáků, učitelů a sebemonitorování. Jakmile jsou studenti schopni analyzovat své učební kroky a zhodnotit jejich efektivitu, jsou připraveni využít nové učební strategie.
4. **Monitorování výsledků.** Fáze spočívá v monitorování a hodnocení vlastních dosažených výsledků.

Uvedený model je cyklický, protože při monitorování každého vlastního učebního procesu poskytuje informace, které mohou následně změnit učební cíle a strategie, které si student vytýčí.

Model autoregulace učení dle Boekaertsové

Centrální roli v procesu autoregulace učení hraje podle Boekaertsové (1995) prvotní motivační fáze a především to, že žáci do své třídy přinášejí vlastní osobní cíle, které jsou klíčové pro jejich adaptační systém. Pro rozvoj autoregulace je důležité porozumět dynamice a síle učebního prostředí. Proces autoregulace učení je často mylně zaměňován s jakoukoli činností, kterou žák ve třídě vykonává samostatně. Podle autorky je možné, že tento proces probíhá skrytě u všech studentů s tím rozdílem, že je spojen s vnitřní motivací a tím, že žák sám chce tuto činnost vykonat, protože je v souladu s jeho osobními cíli. Autoregulaci učení nelze chápat pouze jako motivační přesvědčení, jsou to také pocity a jednání, které člověk vytváří a systematicky zaměřuje k dosažení svého cíle.

Pintrichův model autoregulace učení

Pintrich (1999) zkoumá vztah motivace a úspěchu ve škole. Jeho teorie autoregulace učení sestává ze čtyř fází: uvažování, monitorování, kontroly a reflexe. Ve všech fázích dochází k aktivaci kognitivních, motivačních a afektivních faktorů. Před samotným učením člověk přemýšlí o svých již získaných znalostech, co už o daném tématu ví a co by se chtěl ještě dozvědět. Hodnotí, zda je schopen činnost zvládnout, přemýšlí o důvodech, které ho vedou k této činnosti. Zhodnocuje samotnou aktivitu a kromě vlastních cílů se zaměřuje také na okolní prostředí. Během samotné činnosti a po skončení činnosti dochází opět k aktivizaci všech uvedených faktorů.

Ve svých výzkumech se Pintrich (1999) zabývá především otázkou motivace a to, jakým způsobem se cílová orientace vztahuje k autoregulaci učení.

Z jeho výzkumu vyplývá že, mezi autoregulací učení a vlastní zdatností studenta existuje vzájemná souvislost. Studenti, kteří si věří, jsou přesvědčeni o svých dovednostech, častěji používají strategie řídicí jejich vlastní učení. Studenti, kteří vnímají určitý předmět jako zajímavý a důležitý, vykazují častěji používání autoregulačních strategií. Dále ze svého výzkumu vyvozuje fakt, že student, který se při svém učení zaměřuje na zvládnání nových dovedností a úkolů je častěji považován za autoregulačního studenta, než ten, který se soustředí pouze na výsledek své činnosti.

Winneho čtyřstupňový model autoregulace učení

Autor vychází z předpokladu, že autoregulace učení spojuje jak vědomé tak nevědomé formy kognitivních znalostí a dovedností, které jsou ve své účinnosti kontrolovány a monitorovány. Existují však studentu skryté překážky, které tomuto procesu regulace brání. Selhává-li, student v úsilí prozkoumat všechny možnosti vedoucí k cíli, postupuje nesystematicky, nedokáže se poučit z vlastních chyb a volí strategie, které vedou nejrychleji k cíli.

Winny, zastává názor, že autoregulace je obsažena v každé činnosti člověka, a je pouze nerozvinuta. Úspěšnější žáci se liší od těch méně úspěšných pouze v tom, že dokážou tento proces sami nastartovat a zdokonalovat při svém učení. Podle tohoto modelu je autoregulace vnitřním článkem učení a je považováno za řízené jednání umožňující studentům regulovat a používat zvolené strategie.

Toto jednání probíhá ve čtyřech fázích. V první fázi si student vytváří úsudek o úloze, v druhé fázi si stanovuje cíl, na jehož základě se ve třetí fázi rozhodne, jakou taktiku a strategii zvolí. Čtvrtá a poslední fáze se vztahuje ke zvážení všech okolností, které nastaly během všech předešlých fází a v budoucnu pomáhají studentovi při formování vlastních metakognitivních znalostí (Hrbáčková, 2010, s. 37-42).

1.3 JEDNOTLIVÉ KOMPETENCE AUTOREGULACE UČENÍ

Smyslem a cílem školního vzdělávání je vybavit žáky souborem kompetencí a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění v životě. Proto je nezbytné si nejprve ujasnit pojem kompetence. Kompetencemi rozumíme takové poznávací, činnostní a hodnotové vybavení žáka, které mu umožňuje funkční zapojení do života společnosti, rozvíjení kvalitního

rodinného i pracovního života. Zjednodušeně řečeno kompetence je to, co řídí jednání člověka v různých situacích. Jednáním rozumíme promyšlenou a záměrně vykonávanou aktivitu člověka (Koubek, 2014, s. 17).

Každý student by si měl umět zvolit a dále využít vhodné způsoby, metody a strategie při svém vzdělávání. Zkušenosti z praxe ukazují, že učení, při němž si studenti svou práci mohou sami organizovat, silně podporuje jejich vnitřní motivaci a učení se pro ně stává zajímavým. Tím se posiluje velmi důležitá složka kompetence k učení - rozvíjení pozitivního vztahu k učení. Klíčové kompetence jsou určitým druhem „metavědomostí“ a jsou tudíž pomocí pro řešení a pochopení nejrůznějších problémů. Klíčové kompetence nemohou nahradit získané odborné znalosti, ale mohou vést k jejich efektivnímu využívání (Belz, Siergrist, 2001, s. 27).

Člověk nezíská veškeré informace pouze ve škole, ale vzdělává se po celý svůj život. K tomu, aby dokázal své učení řídit sám, zdokonaloval se, pracoval na sobě a svém, potřebuje si osvojit řadu specifických kompetencí, zejména kompetencí k autoregulaci učení.

Hrbáčková 2010 (cit. podle Hladík, Vávrová 2011, s. 9) shrnuje podmínky potřebné k rozvoji autoregulace učení. Jádrem těchto kompetencí jsou znalosti a dovednosti studenta, který dokáže:

1. stanovit si cíle vlastního učení, být schopen se rozhodnout, čemu se má naučit
2. posoudit svoje odborné znalosti a být schopen zhodnotit čeho je schopen
3. zaměřit pozornost na studium, mít pevnou vůli a vytrvat při učení
4. zvolit a prakticky uplatnit pro něj vhodné strategie učení
5. získávat znalosti z různých zdrojů
6. efektivně využívat time-management
7. zhodnotit svůj pokrok v učení a do jaké míry se mu podařilo dosáhnout vytýčeného cíle
8. odhalit a překonat případné bloky ve svém učení

Při tvorbě didaktických modelů je tedy nezbytné zamýšlet se nad otázkami jako: Jaké je postavení dětí a mládeže v současném světě? Jaké podmínky pro jejich rozvoj vytváříme a k jakým cílům je vedeme? Děti připravujeme nejen pro současnost, ale zejména pro budoucnost. Děti by se měli učit nejen hodnotit minulost, posuzovat současnost, vyrovnávat se s budoucností ale i hodnotit stávající rozhodnutí a předpokládat následující průběh situací. Mají

se také naučit předcházet nepříjemným překvapením z příštích událostí a v případě potřeby aktivně a odpovědně překonávat životní překážky (Kolář, 2005, s. 24).

Společnost si stále více uvědomuje důležitost vzdělávání a uvědomění si odpovědnosti za své i společenské problémy. Proto, by cílem každého edukačního procesu studenta mělo být získání klíčových kompetencí, jako jsou samostatně se učit, kriticky myslet, posuzovat vlastní výsledky a být za ně zodpovědný.

2 ROZVOJ AUTOREGULACE UČENÍ

Teorie, která se podílí na utváření a definování pojmu autoregulace, nahlíží na proces autoregulace z jiného úhlu pohledu. Jednotlivé teorie upozorňují na jiné klíčové aspekty autoregulace a popisují různé postupy, jakými lze k autoregulaci dospět. Z behavioristického pojetí vyplynul názor, že chování je ovlivněno vztahy mezi reakcemi na podněty a jejich zpevněním. Toto zpevnování je podstatou řízení učení, kdy se pomocí sebezpevňujících odpovědí, jedinec sám řídí a motivuje (Foltýnová, 2009, s. 74).

Autoregulaci se učíme již od útlého věku. Nejprve jsou to rodiče, kteří své dítě vedou a řídí jeho činnosti, později je to učitel, který zvnějšku ovlivňuje jeho učení. Tento vliv by však neměl přetrvávat po celou dobu školní docházky, protože by poté nemohlo dojít k rozvoji autoregulace učení. Autoregulace učení se u jedince nevyvíjí automaticky s tím, jak dospívají a není ani výsledkem pobytu v určitém prostředí. Autoregulace je výsledek vlivu jiných osob a v neposlední řadě aktivního snažení dítěte (Hrbáčková a kol., 2010, s. 30, cit. podle Schunk, Zimmerman, 2003).

Moderní společnost vyžaduje vzdělaného a tvořivého člověka, který má schopnosti a dovednosti sebepoznání, sebeřízení a sebevzdělání. Rozvoj osobnosti a její zdokonalování je podmíněno dialektickým vztahem jedince a společnosti. Člověk není pouhý pasivní objekt působení jeho vnějšího prostředí, ale současně je také subjekt, který toto prostředí může aktivně přetvářet, který bude stále aktivním činitelem společnosti. Předpokladem správné autoregulace a sebevýchovy je sebepoznání, sebeuvědomování a znalost svých předností i slabých stránek (Kohoutek, 2004, s. 73).

Mnoho studentů se pokouší řídit své vlastní učení, ale ne každý je úspěšný. Můžeme se tak setkat se studenty s různými stupni rozvoje autoregulace. Efektivní učení nezávisí na době strávené nad učením, ale na kvalitě průběhu učení. Proto je nutné věnovat učení nejen čas, ale také odhodlání a chuť. Chtíč a schopnost, zde hrají nezastupitelnou roli. Při jakékoliv lidské činnosti a tedy i při učení je třeba nedívat se jen na výsledek, ale i na způsob, jak jsme chtěného výsledku dosáhli. Jde o to, abychom z každé situace, při níž se učíme, výtěžili maximum pro sebe a naše další učení

Existuje mnoho zahraničních studií a programů, které se zaměřují na autoregulaci učení již od útlého věku (předškolní a mladší školní věk). Studie prokazují efektivitu v nejrůznějších oblastech učení. Zdůrazňují především nezastupitelnou roli vnějšího prostředí, které významně ovlivňuje rozvoj vlastního procesu autoregulace učení. Pro správný rozvoj autoregulace

učení u studentů je nutno se zaměřit se na poznávání myšlenkových procesů, přivést studenty k učení, poskytnout podporu při osvojení si kognitivních strategií a rozvoji sebereflexe. Jak jsme již výše uvedli, pro rozvoj autoregulace učení pro rozvoj autoregulace je podpora vnějšího okolí velmi významná. Je ale nutno říci, že významnost této podpory je závislá také na individualitě studenta (Hrbáčková, 2011, s. 37-39).

Dle Hrbáčkové (2011, s. 39) je klíčová senzitivita učitele, kterou žákovi nabízí. Student, který je závislý na vnější motivaci a kontrole má nízkou míru autoregulace. Učitel by proto měl velmi pozvolna a citlivě posilovat sdílenou regulaci a povzbuzovat studenta, aby při učení začal poznávat afektivní i metakognitivní aktivity. Důležité je, aby autoregulace učení studenta byla v souladu s přístupem učitele.

2.1 DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ

Úroveň autoregulace učení může ovlivňovat celá řada motivačních činitelů jako je motivační orientace, osobní zdatnost a přesvědčení o smysluplnosti učení. V úvahu ale přicházejí také další faktory jako např. vnímání vlastní kompetentnosti. Pokud student při plnění úkolu sám sebe vnímá jako nekompetentního, bude patrně přistupovat k jeho vyřešení jinak než ten student, který se za kompetentního naopak považuje. Také přesvědčení o příčinách úspěchu a neúspěchu může ovlivnit motivační orientaci studenta. Pokud je student přesvědčen o tom, že je schopen vlastními silami ovlivnit úspěšnost zvládnutí úkolu, bude patrně aktivnější a snaživější než ten student, který přisuzuje výsledek náhodě. Motivace hraje klíčovou roli v nastartování procesu autoregulace učení. Jak již bylo uvedeno předchozích kapitole v prvotní fázi je stanoven učební cíl a student si jej zformuje dle svých vlastních možností. Začíná tak regulovat proces vlastního učení a také vůle, která sehrává důležitou roli v tom, jestli student v řešení vytrvá a nevzdá se při prvních obtížích.

Kognice a metakognice, vedle motivace a vůle, je popředí výzkumu autoregulovaného učení. Strategie kognitivního učení jsou zaměřeny na příjem, zpracování, uchování a vybavování informací. Kognitivní strategie jsou takové strategie, při jejichž užití dochází k vlastnímu střetu a vyrovnání se s učivem. Metakognitivní strategie slouží k reflexi a regulaci poznávacích procesů (včetně kognitivních strategií) a z toho důvodu je nelze odělovat (Hrbáčková, 2011, s. 65, cit. podle Hnilica 1992).

Dle Hrbáčkové (2011, s. 67) jsou tři hlavní determinanty učení: kognice, metakognice a motivace.

Tyto komponenty považujeme za klíčové a proto z nich i nadále budeme vycházet.

Všechny tři determinanty hrají důležitou roli v procesu autoregulace učení. Chybějící komponenta může znamenat, že student není schopen autoregulovat vlastní proces učení. Např. vysoká motivace studenta ještě neznamená, že student při učení používá vhodné autoregulační strategie. Naopak student, který zná a používá širokou škálu autoregulačních strategií, nemusí být motivován k tomu, aby vynaložil potřebné úsilí k učení.

2.1.1 Kognice

Kognice je významnou determinantou autoregulace učení. Její úkol spočívá ve vyžívání učebních postupů studentem, tak aby bylo dosaženo cíle. Vhodně zvolený postup a strategie při učení. Pozitivně ovlivňuje samotný proces učení a tedy i budoucí úspěch.

Učení vyžaduje, aby se studenti snažili učivo pochopit, aby si vytyčovali cíle a přebírali odpovědnost za své vlastní učení. Kognitivní činnosti nejsou možné bez aktivního zapojení toho, kdo se učí.

„Každá kognitivní činnost má možnost metakognitivního zpracování – patří mezi ně kupř. schopnost třídit získané informace, schopnost nalézání podobností a rozdílů, schopnost analyzovat otázky, zjišťovat a uvědomovat si nejasná místa a hledat efektivní postupy k jejich objasnění, schopnost pracovat s chybou a využívat ji pro další učební postup, učit se provádět souhrn hlavních myšlenek, schopnost formulovat a srozumitelně reprodukovat, schopnost odlišovat podstatné od nepodstatného, systematicky zacházet s informacemi apod.“ (Hrbáčková, 2011, s. 65, cit. podle Vališová, Kasíková, 2011)

Pedagogický slovník uvádí že „Kognitivní proces je soubor procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět. Poznávací procesy zkoumá kognitivní psychologie i obecnější, interdisciplinární kognitivní věda, řadí se k nim zejména vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracovávání verbální a neverbální informace a jiné. Z pedagogického hlediska jsou důležité, protože tvoří podstatu učení, jsou součástí intelektuálního vývoje.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 173)

Kognitivní schopnosti jsou pro člověka velkým darem, který jsme získali již při narození. Je důležité si uvědomit, že tyto schopnosti nám umožňují orientovat se ve světě kolem nás,

orientovat se v nás samých, řídí naše jednání, působí na náš emocionální vztah a pomáhají nám přežít v těžkých životních situacích.

2.1.2 Metakognice

Pojem metakognice je relativně nový, ale snahy o pochopení fungování mysli a myšlení člověka můžeme nalézt již u Platóna, Aristotela a jiných filozofů.

Metakognice úzce souvisí s procesem poznávání. Jde o poznávání vlastního poznávacího procesu, který zahrnuje porozumění vlastní schopnosti řídit kognitivní procesy. Její funkce spočívá v kontrole kognitivních procesů během učení. Vzhledem k tomu, že v metakognici je spatřován znak rozvíjející především sebereflexi, porozumění a poznání, stává se klíčovým pojmem školního učení.

Pedagogický slovník definuje metakognici jako: „Způsobnost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznávání, jak sám postupuji, když poznávám svět.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 122)

Metakognitivní strategie, neboli způsoby sloužící k zapamatování a uchování si vědomostí, jsou u studentů mnohdy omezené. Mnoho si toho zapamatují, ale neuvědomují si, že jsou způsoby, které jim tento proces mohou usnadnit. Tyto možnosti jsou schopny využívat pouze pod vedením dospělé osoby, ovšem odnáší si z ní velmi málo poznatků pro další aktivity, které nejsou v budoucnosti schopny plně využít.

Dle Flavella se znalost o svém vlastním poznávání vztahuje ke znalostem o sobě samém, typu úkolu a zvolených strategiích. Tyto znalosti, byly později spojeny s pojmy deklarativní, proceduální a kontextuální znalost. Deklarativní znalosti, jsou znalosti o tom, jak se člověk učí, do jaké míry je schopen zpracovat přijímané informace a zná faktory ovlivňující výsledek vlastního učení. Proceduální znalosti se vztahují k použití učebních strategií a postupů. Tyto znalosti jsou uplatňovány především při činnostech, jako je sumarizace textu, čtení a třídění informací. Znalost kontextuální je znalost o využití dvou výše zmíněných druhů znalostí tzn., že student je poté schopen zvolit potřebnou strategii a přizpůsobit své učení daným požadavkům (Hrbáčková, 2011, s. 27).

„Inteligentní člověk rozlišuje vlastní silné a slabé stránky a snaží se najít způsoby, jak těžit z těch silných i jak buď kompenzovat, nebo zmírnit své slabosti.“ (Hrbáčková, 2011, cit. podle Sternberg, 2002)

Dle Fishera (1997, s. 48) má metakognice tři hlavní prvky:

1. Plánování – plánování cílů a činností, počítat s překážkami a problémy, znát postup a předvídat výsledky
2. Sledování průběhu – vědět kdy je dosaženo cíle, znát možné překážky a co dělat když se věci nedaří a plány selhávají
3. Hodnocení – schopnost hodnotit celý proces a úspěšnost při dosahování cílů

Metakognitivní schopnosti se s přibývajícím věkem mění. Jsou velké rozdíly mezi malými dětmi, staršími dětmi a dospělými. Velkou roli zde hrají zkušenosti a kapacita paměti. Studenti by měli dobře znát svou schopnost učit se a vědět, jakou strategii, či jakou metodu použít, aby jejich studium bylo co nejefektivnější.

2.1.3 Motivace

Motivace je nepostradatelný zdroj síly pro každého z nás. Pokud něco děláme ze své vlastní vůle a přesvědčení dosáhneme vytýčeného cíle rychleji s vynaložením menšího úsilí. Z tohoto důvodu hraje motivace v procesu autoregulace učení klíčovou roli.

Slovo motivace je odvozeno z latinského slova „movere“ a znamená „hýbat“. Pod pojmem motivace si lze představit hnací sílu, směr i vytrvalost vedoucí k určitému cíli. Úroveň motivace je odvozena podle našich vnitřních pohnutek vztahujících se k tomuto cíli.

Pedagogický slovník definuje „motivaci 1. jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127)

Pokud tedy budeme podrobněji analyzovat proces autoregulace učení studentů, je třeba rozlišit motivaci vnější a vnitřní. Dle Ryane a Deciho je vnitřní motivace vrozená a její projevem je zvědavost a zájem učícího se jedince. Jeho vnitřní motivace zvyšuje zaangažovanost při plnění úkolu, i přestože, že za něj nedostane ocenění nebo odměnu. V životě ale mnohdy musíme splnit i takové úkoly, ve kterých nevidíme smysl a neuspokojují naše potřeby. V tomto případě hovoříme o motivaci vnější.

Motivace studenta je individuální a může se během času měnit. O aktivitu, kterou student před časem vykonával, ze svých vnitřních pohnutek již nemusí mít zájem a naopak. Také co

může jednomu studentu připadat zajímavé, nemusí být vždy zajímavé pro jiného studenta stejného věku a pohlaví (Hrbáčková, 2011 s. 17-19).

Vedle nedostatečné motivace bývá nejčastějším důvodem selhání ve škole, také určitá bezradnost a neschopnost převzít zodpovědnost za své vzdělání a převzetí života do svých rukou (Hrbáčková, 2010, s. 74).

Pro autoregulujícího studenta bývá především charakteristická vnitřní motivace, tzn., že se učí sám pro sebe a své potěšení. Naopak pro studenta s nízkou schopností autoregulace učení je specifická motivace vnější, kdy za svou činnost očekává odměnu. Bohužel mnohdy jsme nuceni vykonávat činnosti nejen z vlastní iniciativy, ale jen proto, že jsou prostředkem k dosažení jiných cílů. Nejčastěji se s tímto jevem můžeme setkat ve školním prostředí. U mnoha studentů převažuje vnější motivace. Škola by proto měla studenty podporovat, aby byli schopni přeformovat vnější motivaci do motivace vnitřní. Což jinými slovy znamená ve větší míře podporovat autoregulaci učení (Hrbáčková, 2011, s. 18).

Caripaloglu (2012, s. 52) uvádí pět základních zdrojů (vnitřních hybných sil) motivace, které tvoří tzv. motivační strukturu, nebo také motivační profil každého z nás. Patří mezi ně potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a ideály. Není možná existence jednoho motivu, na základě kterého by člověk zahájil motivační proces. Ve většině situací se vyskytuje celá řada motivů, a to často zcela protichůdných. Strategie zvládnání těchto konfliktů, umožňuje člověku danou situaci zvládnout a nalézt tak správný směr svého chování.

2.1.4 Vůle

Mnohé životní situace kladou velké nároky na vytrvalost a seberegulaci. Již v antickém Řecku vykládali případný nezdar při plnění cílů za speciální rys lidského charakteru tzv. „Arkasii“, tj. nedostatečnost vůle (nemohoucnost). Dodnes je mnohdy síla lidské vůle chápána jako rys lidského charakteru. Po mnohaleté odmlce se počet teoretických i empirických výzkumů k tomuto tématu podstatně zvýšil. Mnozí odborníci pocítovali potřebu hlubšího poznání zákonitostí cílevědomého jednání ve spojitosti s lidskou vůlí a to převážně v souvislosti s řešením problému v oblasti sociální psychologie, pracovní psychologie a školské psychologie. V současné době je vůle považována za lidskou schopnost (způsobilost), která je uplatňována jako soubor rozmanitých duševních funkcí při řízení lidských aktivit.

Vůli lze definovat jako psychický proces, který zajišťuje řízení činnosti a dosažení cíle. Udrží naši pozornost, snahu před osobními překážkami a překážkami okolního prostředí. Motivace hraje klíčovou roli před samotným rozhodnutím zahájit určitou činnost, kdežto volní procesy převážně přicházejí až po tomto rozhodnutí.

Při zvládání obtížných úloh je třeba odolat nutkání rezignovat a obtížný úkol vzdát. Při plnění náročných úkolů si člověk obvykle nevystačí pouze s dovednostmi a návyky, ale je třeba využít vhodné strategie, jako je plánování, sebemonitorování, sebeinstrukce a seberegulace. Seberegulace je podporována očekáváním, které souvisí se schopností člověka kontrolovat sám sebe a úspěšně dojít k cíli. Přesvědčení a očekávání nám pomáhají při rozhodnutí o tom zda, kdy, kde a jak je třeba vyvinout seberegulační úsilí. Pokud je člověk přesvědčen, že má určité aktivity pod svou kontrolou je schopen efektivněji ovládat svou pozornost, emoce, motivaci a vůli.

Karoly (Brichcín cit. podle Karoly 1993) uvádí tyto charakteristiky vůle:

- schopnost představit si živě zamýšlený výsledek
- generovat možný budoucí děj, který se spojuje s přítomností i s minulostí
- anticipovat překážky na cestě k cíli
- aktivně čelit rušivým vlivům v prostředí, jež se vyskytnou při uskutečňování záměrů

3 AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ STŘEDNÍ ŠKOLY

V současné rozvíjející se společnosti se neustále zvyšují nároky na dospívající a to vyžaduje náročnější přípravu. Postavení dospívajících ve společnosti je nejisté a výchovné vedení a vzdělávání často nejednotné. Požadavky, související s rychlým společenským rozvojem, jsou často příčinou mnoha obtíží, se kterými studenti středních škol při studiu setkávají (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 142).

Jsou studenti, kteří k učení potřebují samotu, jiní se naopak lépe učí ve společenství. Jedno ale máme všichni společné. Rodíme se s určitým potenciálem a u žádného z nás nelze stanovit meze našich schopností učit se. K tomu, aby člověk dosáhl určitého stupně vzdělanosti, nestačí pouze osvojení si určitých znalostí, ale potřebuje i další dovednosti k tomu jak se dále vzdělávat.

Společnost si neustále více uvědomuje nepostradatelnost vzdělávání a nutnost odpovědnosti při řešení společenských problémů. Dochází k nárůstu odborných poznatků a především k jejich vývoji. K tomu aby student dosáhl určitého stupně vzdělanosti, již nestačí, aby si osvojil odborné znalosti, ale potřebuje řadu dalších dovedností jak proces učení regulovat a dále rozvíjet své vzdělání (Hrbáčková, 2010, s. 48).

Základními činiteli vyučovacího procesu jsou učitel a student, mezi kterými se odehrává vztah a vzájemná interakce. Příznivý vztah mezi těmito subjekty formuje významně vztah studenta k učení.

Učení lze vymezit jako trvalou změnu chování dosaženou nácvikem. Nejde tedy o změny způsobené zráním či určitým stavem organismu. Krátké etapy učení je třeba střídat s etapami učení a to tak, že etapa učení by měla být podstatně kratší a sugestivnější. V našem případě je nutno se zabývat schopností a efektivností tohoto úkonu. Neboť, učení není stav, který si můžeme předeepsat.

Mnohé studie ukázali, že i když studenti disponují s velkým množstvím informací, mnozí z nich nevědí jak těchto informací využít při řešení prostých životních situacích.

Jeden z problémů školního učení je, že se v mnoha případech vyučují dovednosti, které nemají přímý vztah k cílům a potřebám studenta (Vacínová, Langová a kol., 2007, s. 15). V současné době je hlavním a klíčovým úkolem naučit studenty jak se mají sami správně učit, projevovat iniciativu, přicházet s vlastními nápady, být zodpovědný za své činy, vybrat si vhodné zdroje a prostředky a umět s nimi pracovat.

3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Úloha vzdělávání a úroveň jeho kvality je v popředí všech vyspělých zemí. Vzdělávání se globalizuje z důvodu působení společenských a ekonomických vlivů společnosti. V posledních desetiletích jsme se v Evropě mohly setkat s několika vzdělávacími trendy, jejichž cílem bylo posílit vzdělávání v demokratické společnosti. Mezi ně patří např: prodlužování školní docházky, uplatňování demokratických principů, sjednocení kurikula a zvýšení požadavku na celoživotní vzdělávání.

Mnohé výzkumy nám umožnili lépe porozumět procesu učení a utváření poznání v mnoha předmětech. V důsledku toho se změnily školní osnovy a kurikula. Školy se čím dál více snaží, aby ve středu pozornosti nestál učitel, ale žák. Při výuce je kladen důraz na porozumění a myšlení než na memorování a rutinní procvičování (Dvořáček, 2009, s. 18).

Vzhledem k tomu, že středoškolským vzděláváním prochází převážná většina populace, a pro mnoho mladých lidí zde vzdělávání nekončí, je podstatné, aby střední vzdělávání věnovalo pozornost především vytvoření základů pro celoživotní učení a pro občanské i pracovní uplatnění ve společnosti.

Vzdělávací programy ve středním vzdělávání kladou důraz na připravenost mladých lidí pro celoživotní učení, poskytují mladým lidem potřebné nástroje a motivaci, učí je uplatňovat všeobecně použitelné klíčové kompetence.

Státem vytvořený program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy určují požadovanou úroveň klíčových kompetencí a všeobecný základ vzdělání na středních školách. Jejich hlavním úkolem je zajistit srovnatelnost získávaného vzdělání a soudržnost celého systému. Školy si poté na základě těchto dokumentů vytvářejí vlastní vzdělávací programy.

3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI UČENÍ

Autoregulace je vnitřně řízená schopnost regulovat emoce, pozornost a chování.

Učitelé i teoretici si neustále kladou otázku, které činitele formují člověka, mají za následek jeho změnu a jaké místo zde zaujímá výchova. Předpokladem každého výchovného působení je, že člověk je vychovatelný a především vzdělatelný. Všechny změny, odehrávající se v člověku jsou podmíněny činiteli vnějšími (exogenními) a vnitřními (endogenními). Vnější

činitel je např. prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, tj. prostředí rodinné, kamarádi ale také škola. Vnější činitelem může být také např. výchova. Vnitřními činiteli se rozumějí biologické předpoklady člověka (Vorlíček, 2000, s. 37).

Člověk je tvorem biologickým a společenským. Na utváření jeho osobnosti působí vedle vlivů biologických a přírodních i vlivy sociální. O ideálním souladu těchto složek hovoříme, když je člověk schopen optimálně realizovat své vlohy a nadání. Vnější a vnitřní prostředí je zde tedy ve vzájemné interakci.

Každý z nás je jiný a každý vnímá faktory utvářející naši osobnost zcela odlišně. Prostedí a výchova nemají na každého člověka stejný vliv, neboť prochází přes naše vnitřní duševní dispozice (Kohoutek 1996, s. 4).

V procesu autoregulace hrají dle Hrbáčkové (2010, s. 54) klíčovou roli následující faktory:

- úroveň motivace (osobní zdatnost, atribuční přesvědčení, motivační orientace)
- míra použití kognitivních strategií (opakovací, organizační)
- míra použití metakognitivních strategií (plánování, předvídání, monitorování a sebehodnocení)
- regulace vůle a emocí
- regulace prostředí (úprava vhodných podmínek pro učení)

Významnou roli, zde hraje také kvalita sociálního prostředí, kdy v různých časových momentech vystupuje jeden z faktorů do popředí. Např. když jedinec vyvíjí aktivitu pro své potěšení, je v popředí vliv osobnostního faktoru. Pokud je aktivita vyvíjena na základě přání a požadavků okolí, vystupuje do popředí vliv okolí (Vávrová, Hrabáčková, Hladík, 2015, s. 62).

Vnitřní i vnější vlivy přicházející z okolního světa, člověk prožívá a srovnává s dosud získanými zkušenostmi, na základě čehož aktualizuje potřeby a budoucí cíle.

3.2.1 Vnější faktory ovlivňující autoregulaci učení

Mezi základní vnější činitele ovlivňující naši osobnost patří prostředí, společnost a kultura. Z hlediska autoregulace učení jsou ovšem nejvýznamnější tzv. socializační činitelé, jako je primární rodina, škola, vrstevníci, přátelé a masmédiá.

Sociální prostředí, ve kterém se učící pohybuje, má bezesporu významný vliv na jeho studijní a později i pracovní výkony. Student si je často vědom povinnosti učit se a plnit požadavky, které na něj okolí klade. Na druhou stranu může i okolí působit negativně. Dlouhodobé působení vysokých nároků okolí, může u studenta vyvolat stres a tím snížit studijní výkon. Nelze ale opomenout faktory prostředí při samotném učení jako je osvětlení místa, hlučnost, teplota místa, kde se student učí, dostupnost učebních materiálů a pomůcek a další (Vávrová, Hladík, 2011, s. 36).

Dalším sociálním faktorem ovlivňující studenta a jeho schopnost autoregulace učení především sociální kontakt a snaha navázat a rozvíjet kontakty s okolím a podobně zaměřenými osobami. Potřeba sociálních kontaktů zvyšuje sebevědomí, sebehodnocení a slouží jako prostředek ke zkvalitnění svých komunikačních dovedností vůči okolí.

3.2.2 Vnitřní faktory ovlivňující autoregulaci učení

Vnitřními činiteli vývoje osobnosti a tedy i schopnosti pozdější autoregulace jsou dědičné, vrozené a fyziologické dispozice.

Cattel (Cakirpaloglu, 2012, s. 52) vymezuje čtyři skupiny vnitřních činitelů vývoje osobnosti:

1. dědičné – genové předpoklady, které dítě získává od svých biologických rodičů
2. vrozené – specifická vývojová výbava
3. kongenitální – vlivy působící v prenatálním období vývoje dítěte
4. konstituční – fyziologické a tělesné vlastnosti, které dítě získá po narození

Mezi faktory ovlivňující naši inteligenci a rozvoj dalších schopností patří kromě intelektuální podnětnosti výchovy také biologické faktory jako je např. životospráva matek v době těhotenství, zdravotní péče a všeobecné životní podmínky.

Žáci, kteří mají problémy s učením, ve většině případů přisuzují svůj neúspěch vnějšímu faktorům, což snižuje efektivitu jejich učení (Hrbáčková, 2011, s. 26).

Svou roli, zde bezesporu sehrává i emoční nestabilita a změny nálad v době dospívání. Obtíže spojené s emoční nestálostí ovlivňují koncentraci a stěžují učení. Řada studií naznačuje, že intelektové schopnosti se s věkem diferencují a proto schopnost učení závisí na speciálních schopnostech (pojmové, matematické a názorové myšlení apod.) než na obecné inteligenci (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 146).

Duševní stav studenta se odráží v jeho učebních činnostech. Svou úlohu zde sehrává vnímání, prožívání, paměť, myšlení, řeč, cítění a vůle. Učitelé se donedávna zaměřovali pouze na rozvoj kognitivní úrovně. Dnes již víme, že výukou lze psychiku ovlivnit, posunout na vyšší úroveň, povzbudit studujícího a zvýšit tím jeho studijní výkon.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

Empirický výzkum je činnost vycházející z přesného vymezení problému a zvolením přiměřené metody k jeho zkoumání. Jeho hlavní funkcí je analýza jevů a následná syntéza zjištěných dat (Maňák, Švec, 2004, s. 10).

V této kapitole jsou popsány teoretická východiska výzkumného šetření a zdůvodněna volba empirického přístupu. Dále je zde charakterizován výzkumný soubor a uvedeny zvolené výzkumné otázky a hypotézy. Realizace výzkumu se skládala ze dvou hlavních fází, získání potřebných dat a jejich zpracování.

VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkum byl zrealizován z důvodu zjištění jak vysoká je míra autoregulace učení u studentů střední školy a zda se míra autoregulace učení u studentů liší v závislosti na pohlaví, věku a typu studia studentů na střední škole.

POJETÍ VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění úrovně autoregulace učení studentů střední školy. Dále byla ověřena míra autoregulace učení studentů v závislosti na věku, pohlaví a zvoleného typu studia.

Sběr dat probíhal v lednu 2016. Výsledky výzkumu byly zpracovány a vyhodnoceny v měsíci únoru 2016.

4.1 VÝZKUMNÝ CÍL

Cílem výzkumu bylo zjistit míru autoregulace učení u studentů střední školy. Dalším cílem bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje úroveň autoregulace učení pohlaví, věk a zvolený typ studia. Na závěr byly ověřeny či vyvráceny uvedené hypotézy.

4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

1. Jaká je míra autoregulace učení u studentů střední školy?

Míru autoregulace u studentů jsme se rozhodli zkoumat z toho důvodu, že míra autoregulace je schopnost, která je nejen pro studenty středních škol důležitá, ale přispívá ke zkvalitnění jejich budoucího života.

2. Jaká je souvislost mezi autoregulací učení a věkem studentů?

Míra autoregulace je spjata s osobnostním rozvojem. Proto předpokládáme, že s rostoucím věkem se člověk v rámci socializace vyvíjí a proto i jeho schopnost autoregulace učení rozvíjí a zdokonaluje.

3. Jaká je souvislost mezi autoregulací učení a pohlavím?

Tato výzkumná otázka, má za úkol objasnit, zda pohlaví studenta ovlivňuje schopnost autoregulace učení či nikoliv.

4. Jaká je souvislost mezi autoregulací učení a zvoleném typu studia?

Volba typu studia a tedy i budoucího povolání v mnoha případech předurčuje schopnosti člověka. Proto byla námi položena otázka, zda i zvolený typ studia předurčuje míru schopnosti autoregulace učení.

Stanovené hypotézy a proměnné:

H₁ – Čím vyšší je věk studentů, tím vykazují vyšší míru autoregulace.

První proměnnou je intervalová proměnná „míra autoregulace“. Druhou proměnnou je „věk studentů“, jedná se o data ordinální.

H₂ - Dívky vykazují vyšší míru autoregulace učení než chlapci.

První proměnnou je intervalová proměnná „míra autoregulace“. Druhou proměnnou je „pohlaví studentů“, jedná se o data nominální.

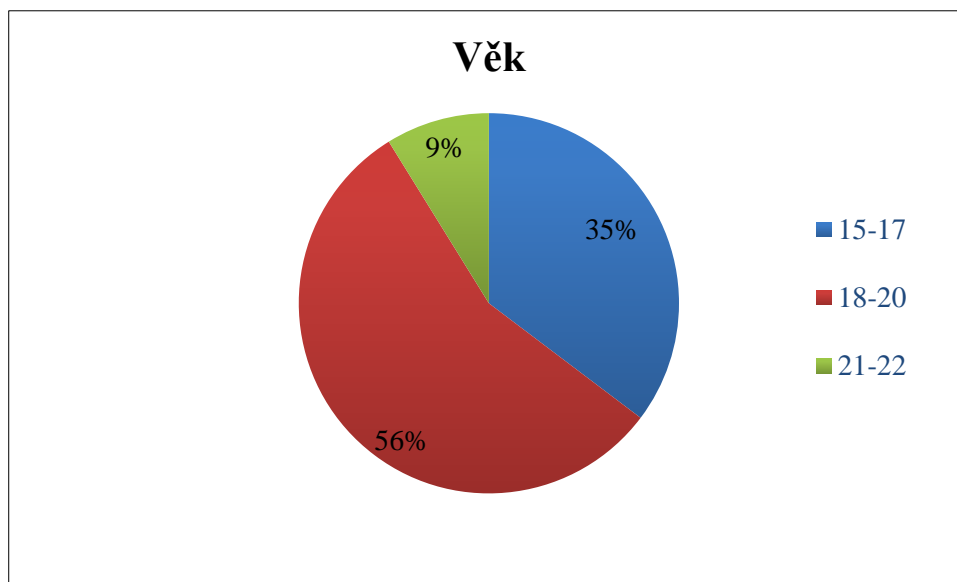
H₃ - Žáci studující obor zakončený maturitou vykazují vyšší míru autoregulace učení než studenti učebního oboru.

První proměnnou je intervalová proměnná „míra autoregulace“. Druhou proměnnou je „zvolený druh studia“, čímž se rozumí, zda student studuje obor ukončený maturitní zkouškou či závěrečnou zkouškou. Jedná se o proměnnou nominální.

4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

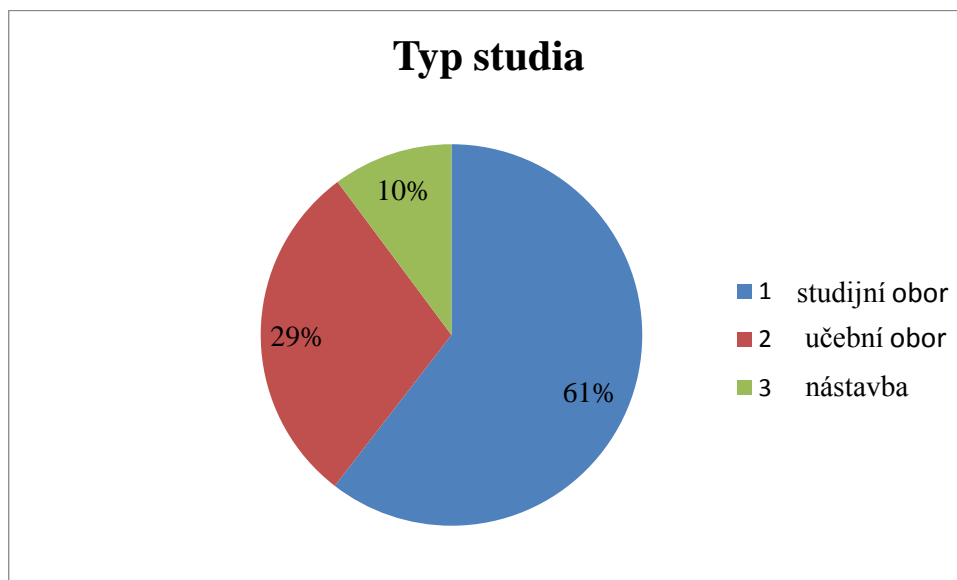
Základní výzkumný soubor tvořili studenti denního studia na Střední škole obchodně technické ve Zlíně. Soubor tvořilo celkem 214 studentů. Zpracováno bylo 167 dotazníků, návratnost tedy byla 78%. Oslovení respondenti byli studenti 1. – 4. ročníku studijních oborů, učebních oborů a nástavbového studia. Jednalo se o záměrný výběrový soubor, kdy převládající skupinu respondentů tvořili muži (78%) a výrazně menší zastoupení měli ženy (22%). Vzhledem k velikosti výzkumného souboru nelze výsledky generalizovat na celou populaci.

Z níže uvedených dat v grafu je patrné, že oslovení respondenti byli ve věkovém složení 15 až 22 let. Nejpočetněji zastoupenou skupinou byli respondenti ve věku 17 až 19 let. Naopak nejmenší skupinou tvoří respondenti ve věku 15 a 22 let.



Graf č. 1: Rozložení respondentů podle věku

Z níže uvedeného výsečového grafu respondentů podle typu studia je patrné, že největší část respondentů za-stupovali studenti studia zakončeného maturitní zkouškou (61%). Poté následovali studenti učebních oborů (29%). Nástavbové studium zastupovalo nejméně respondentů (10%).



Graf č. 2: Rozložení respondentů podle typu studia

4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA

Pro sběr dat byla zvolena explorativní metoda, konkrétně technika kvantitativního dotazníku. Dotazník je pravděpodobně nejpoužívanější technikou, jejíž podstatou je nejen zjištění dat a informací od respondentů, ale také zjištění jejich názorů a postojů k určitým problémům, které dotazující zkoumá. Nespornou výhodou této techniky je poměrně jednoduchá administrace a možnost oslovení velkého počtu respondentů. Pro tento výzkum byl použit standardizovaný dotazník DAUS1. Dotazník byl předán v tištěné podobě žákům střední školy a následně zpracován.

V první části dotazníku zjišťujeme pohlaví, věk, ročník a druh studia.

Druhá část dotazníku zjišťuje pomocí Likertovy škály postoje studentů k učení a přípravě ke studiu. Jedná se o postojové škály v rozmezí 1-7 (od nejméně výstižné po nejvíce výstižné tvrzení). Tato část dotazníku obsahuje celkem 40 otázek, přičemž respondent označí křížkem stupeň svého souhlasu respektive nesouhlasu na hodnotící škále.

Dotazník je pomyslně rozdělen na čtyři části, kdy každá z nich, je zaměřena na jiný osobnostní faktor.

- | | |
|-----------------------------|----------------|
| 1. Motivační přesvědčení | otázka 1 – 8 |
| 2. Osobní zdatnost | otázka 9 – 24 |
| 3. Metakognitivní strategie | otázka 25 – 32 |
| 4. Smysluplnost studia | otázka 33 – 40 |

Otázky č. 1, 2, 23 bylo při zpracování nutné překódovat a nabyli tak opačné hodnoty.

5 VÝSLEDEK VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE

Tato kapitola popisuje výsledky výzkumu, podává odpovědi na výzkumné otázky a dané hypotézy.

5.1 MÍRA AUTOREGULACE UTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ

VO1: Jaká je míra autoregulace učení u studentů střední školy?

Proměnná	Popisná statistika autoregulace						
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Min.	Max.	Směr. odchylka
Míra autoregulace	167	3,9981	4	4	236	76	1,973134

Tabulka č. 1: Popisná statistika míry autoregulace učení

Výše uvedená tabulka popisuje celkovou charakteristiku míry autoregulace učení u studentů střední školy. Z uvedené tabulky lze vyčíst celkový počet zpracovaných dotazníků. Tabulka dále uvádí medián a modus zvolených odpovědí, minimum a maximum dosažených bodů a směrodatnou odchylku, která činí 1,973134. Rozmezí možnosti dosažených bodů u jednotlivých odpovědí je 1 – 7. V tabulce je uveden průměr dosažených bodů, který činí 3,9981. Celkem 87 respondentů se nachází nad uvedeným průměrem, z čehož vyplývá, že schopnosti autoregulace učení u studentů je lehce nadprůměrná.

5.2 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ PODLE VĚKU

VO2: Jaká je souvislost mezi autoregulací učení a věkem studentů?

H₁ – Čím vyšší je věk studentů, tím vykazují vyšší míru autoregulace.

Níže uvedená tabulka popisuje míru autoregulace učení a uvádí počty studentů podle věku v jednotlivých úrovních míry autoregulace.

Uvedené úrovně byly stanoveny dle celkových výsledků, kdy maximální hodnota byla 5,9 bodu a minimální hodnota byla 1,95 bodu. Rozdíl mezi maximem a minimem tedy činí 3,95 bodu. Tento rozdíl byl rozdělen do třech úrovní autoregulace, kdy vysoká míra regulace je stanovena od bodu 5,9 do 4,58, střední míra autoregulace je stanovena od bodu 4,57 do 3,26 a nízká míra autoregulace je stanovena od bodu 3,26-1,95. Toto rozdělení úrovní, bude použito i v následujících analýzách.

Věk	15 - 17	18 - 20	21 - 22	Celkem
Vysoká míra autoregulace	12	19	3	34
Střední míra autoregulace	37	56	9	102
Nízká míra autoregulace	16	15	0	31
Celkem	65	90	12	167

Tabulka č. 2: Popisná statistika míry autoregulace učení podle věku studentů

Věk	15 - 17	18 - 20	21 - 22
Vysoká míra autoregulace	13,23	18,32	2,44
Střední míra autoregulace	39,70	54,97	7,33
Nízká míra autoregulace	12,07	16,71	2,23

Tabulka č. 3: Kontingenční tabulka - relativní četnosti podle věku studentů

Výše uvedená kontingenční tabulka uvádí relativní četnosti (P) počtu studentů rozdělených dle věku.

Věk	15 - 17	18 - 20	21 - 22	Celkem
Vysoká míra autoregulace	0,115	0,025	0,127	0,267
Střední míra autoregulace	0,184	0,019	0,381	0,584
Nízká míra autoregulace	1,283	0,174	2,228	3,685

Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka - očekávané četnosti podle věku studentů

Výše uvedená kontingenční tabulka uvádí očekávané četnosti (O) počtu studentů rozdělených podle věku.

Pomocí Testu nezávislosti chí-kvadrát byla vypočítána hodnota testového kritéria χ^2 dle vzorce: $\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$, stupeň volnosti 4, hladina významnosti 0,05. Hodnota testového kritéria je tedy 4,535. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou (2,776), zjistíme, že vypočítaná hodnota je vyšší a proto přijímáme stanovenou hypotézu a předpokládáme, že mezi úrovní autoregulace učení a věkem studentů existuje významná souvislost.

5.3 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ PODLE POHLAVÍ

VO3. Jaká je souvislost mezi autoregulací učení a pohlavím?

H₂ - Dívky vykazují vyšší míru autoregulace učení než chlapci.

Níže uvedená tabulka popisuje míru autoregulace učení a uvádí počty studentů podle pohlaví v jednotlivých úrovních míry autoregulace.

Pohlaví	Ženy	Muži	Celkem
Vysoká míra autoregulace	8	26	34
Střední míra autoregulace	24	78	102
Nízká míra autoregulace	5	26	31
Celkový součet	37	130	167

Tabulka č. 5: Popisná statistika míry autoregulace učení podle pohlaví studentů

Pohlaví	Ženy	Muži
Vysoká míra autoregulace	7,53	26,47
Střední míra autoregulace	22,60	79,40
Nízká míra autoregulace	6,87	24,13

Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka - relativní četnosti podle pohlaví studentů

Výše uvedená kontingenční tabulka uvádí relativní četnosti (P) počtu studentů rozdělených dle pohlaví.

Pohlaví	Ženy	Muži
Vysoká míra autoregulace	0,029	0,008
Střední míra autoregulace	0,087	0,025
Nízká míra autoregulace	0,508	0,145

Tabulka č. 7: Kontingenční tabulka - očekávané četnosti podle pohlaví studentů

Výše uvedená kontingenční tabulka uvádí očekávané četnosti (O) počtu studentů rozdělených dle pohlaví.

I zde byla pomocí Testu nezávislosti chí-kvadrát vypočítána hodnota testového kritéria χ^2 dle vzorce: $\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$, stupeň volnosti 2, hladina významnosti 0,05. Hodnota testového kritéria činí 0,802. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou (5,991), zjistíme, že vypočítaná hodnota je nižší a proto hypotézu nepotvrzujeme a předpokládáme, že mezi úrovní autoregulace učení a pohlavím studentů u vybraného výzkumného souboru není prokázána statisticky významná souvislost. Tento výsledek je přisuzován nízkému zastoupení žen v dotazníkovém šetření.

5.4 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ PODLE TYPU STUDIA

VO4: Jaká je souvislost mezi autoregulací učení a zvoleném typu studia?

H₃ - Žáci studující obor zakončený maturitou vykazují vyšší míru autoregulace učení než studenti učebního oboru.

Níže uvedená tabulka popisuje míru autoregulace učení a uvádí počty studentů podle zvoleného oboru v jednotlivých úrovních míry autoregulace.

Typ studia	Studijní obor	Učební obor	Nástavbové studium	Celkem
Vysoká míra autoregulace	23	8	3	34
Střední míra autoregulace	62	27	13	102
Nízká míra autoregulace	16	14	1	31
Celkový součet	101	49	17	167

Tabulka č. 8: Popisná statistika míry autoregulace učení podle typu studia

Níže uvedená kontingenční tabulka uvádí relativní četnosti (P) počtu studentů rozdělených dle zvoleného typu studia.

Typ studia	Studijní obor	Učební obor	Nástavbové studium
Vysoká míra autoregulace	20,56	9,98	3,46
Střední míra autoregulace	61,69	29,93	10,38
Nízká míra autoregulace	18,75	9,10	3,16

Tabulka č. 9: Kontingenční tabulka - relativní četnosti podle zvoleného typu studia

Obor	Studijní obor	Učební obor	Nástavbové studium
Vysoká míra autoregulace	0,289	0,391	0,061
Střední míra autoregulace	0,002	0,286	0,659
Nízká míra autoregulace	0,403	2,644	1,473

Tabulka č.10: Kontingenční tabulka - očekávané četnosti podle zvoleného typu studia

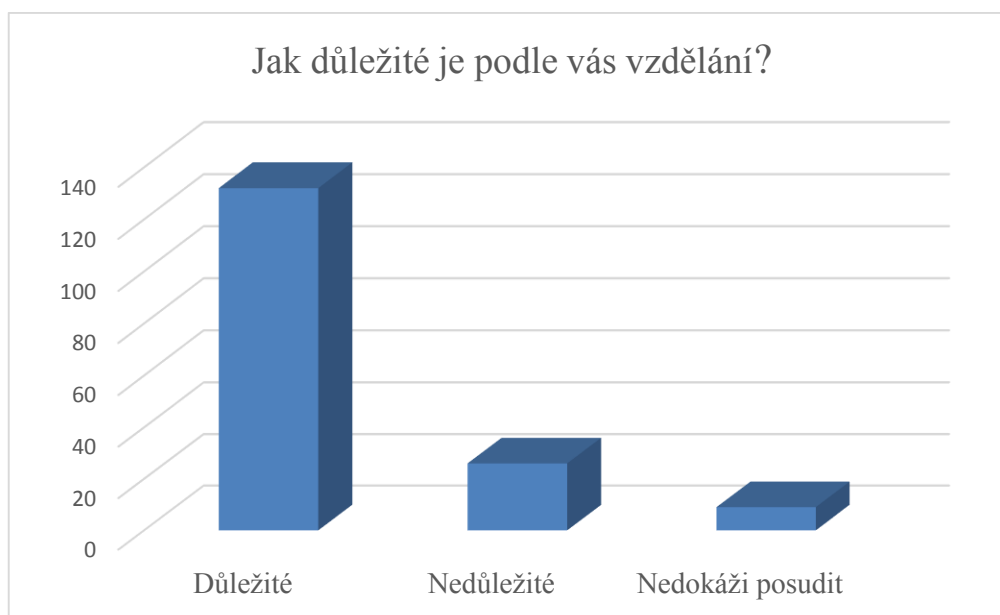
Výše uvedená kontingenční tabulka uvádí očekávané četnosti (O) počtu studentů rozdělených podle zvoleného typu studia.

Pomocí Testu nezávislosti chí-kvadrát byla vypočítána hodnota testového kritéria χ^2 dle vzorce: $\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$, stupeň volnosti 4, hladina významnosti 0,05. Hodnota testového kritéria je tedy 4,015. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou (9,488), zjistíme, že vypočítaná hodnota je nižší a proto hypotézu nepotvrzujeme a předpokládáme, že mezi úrovní autoregulace učení zvoleným typem studiu není prokázána statisticky významná souvislost.

5.5 ANALÝZA DOPLŇJÍCÍCH OTÁZEK

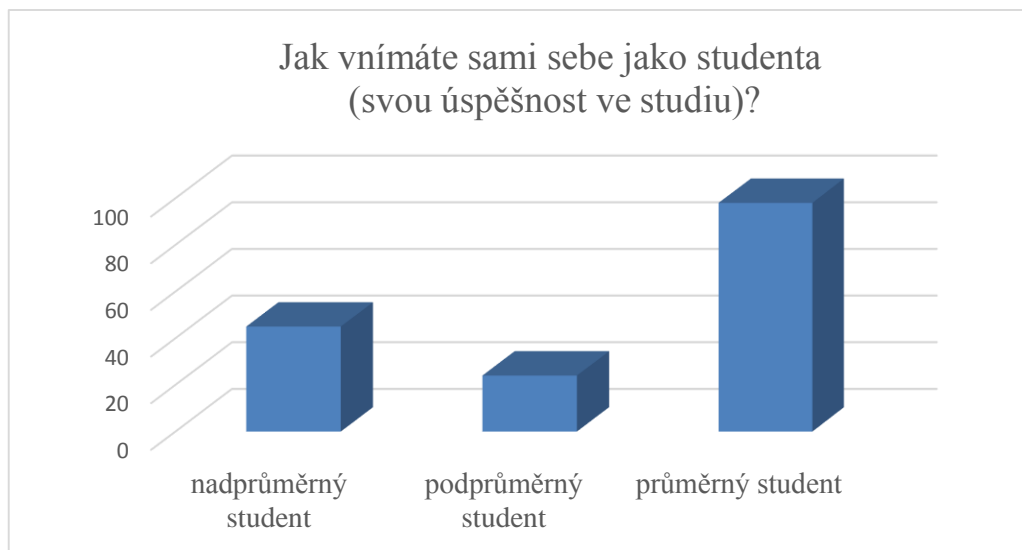
Součástí dotazníku bylo 5 otevřených doplňujících otázek zaměřených na autoregulaci a motivaci studentů. Jednotlivé odpovědi byly okódovány popsány a graficky znázorněny.

Otázka č. 1: Jak důležité je podle vás vzdělání?



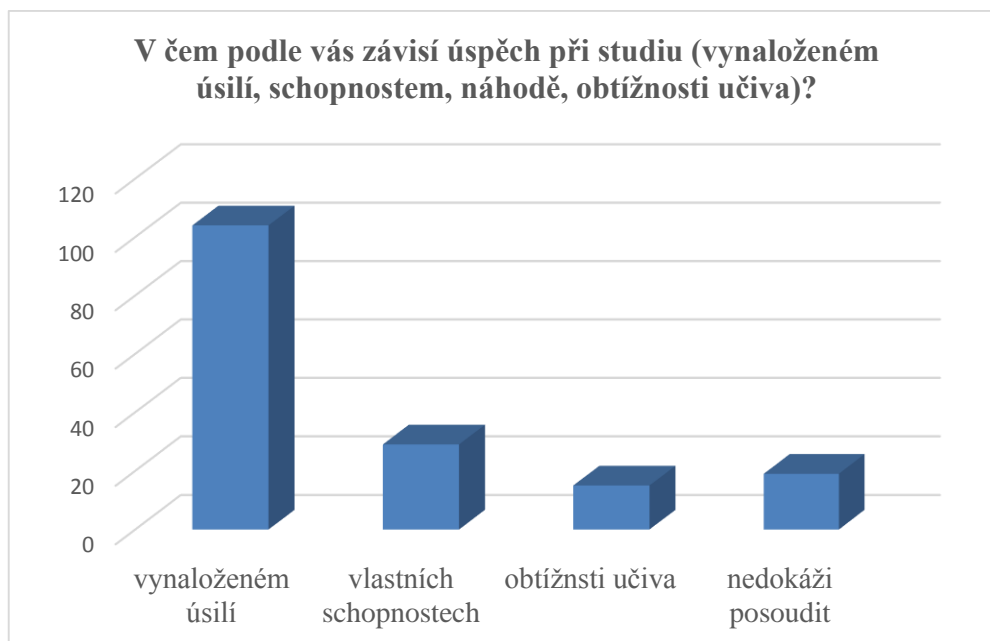
Graf č. 3: Jak důležité je pro vás vzdělání?

Otázka č. 1 měla za úkol zjistit jak důležité je pro studenty vzdělání. Z výše uvedeného grafu je patrné, že 132 respondentů považuje dobré vzdělání za důležité. Pro celkem 26 studentů je vzdělání v životě nepodstatné a 9 studentů se nedokázalo rozhodnout. Je překvapivé, že většina oslovených studentů považuje vzdělání za nezbytné, ale ne všichni vyvíjejí snahu být ve studiu co nejúspěšnější.

Otázka č. 2: Jak vnímáte sami sebe jako studenta (svou úspěšnost ve studiu)?

Graf č. 4: Jak vnímáte sami sebe jako studenta (svou úspěšnost ve studiu)?

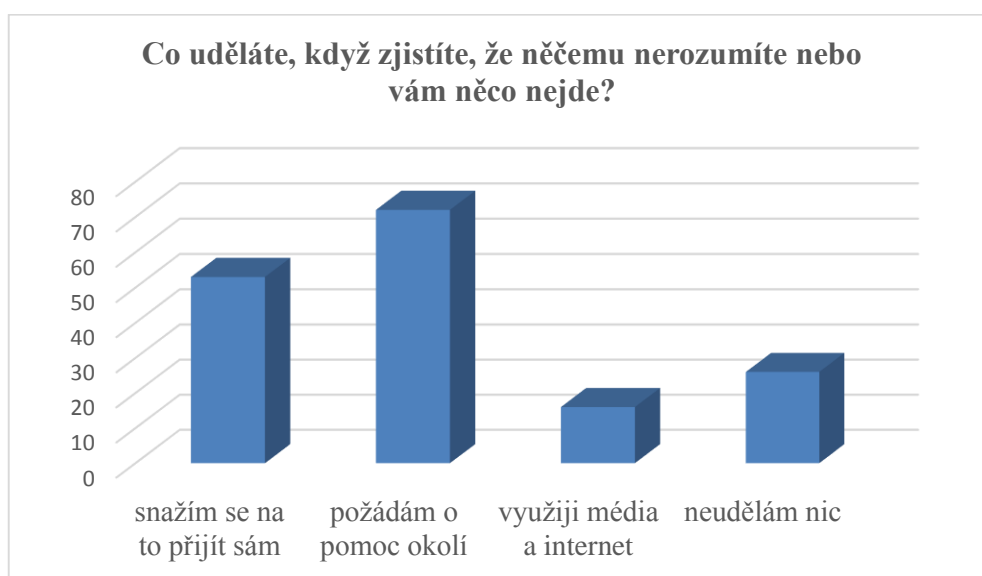
Cílem otázky č. 2 bylo zjistit, jak studenti vnímají sami sebe jako studenta. Z odpovědí vyplývá, že 98 respondentů hodnotí své studijní výsledky průměrně, 45 respondentů naopak nadprůměrně a 24 respondentů si nedůvěřuje a hodnotí své studijní výsledky podprůměrně.

Otázka č. 3: V čem podle vás závisí úspěch při studiu (vynaloženém úsilí, schopnostem, náhodě, obtížnosti učiva)?

Graf č. 5: V čem podle vás závisí úspěch při studiu (vynaloženém úsilí, schopnostem, náhodě, obtížnosti učiva)?

U otázky č. 3 se většina respondentů a to přesně 104 shodla na tom, že studijní úspěchy závisí především na vynaloženém úsilí. Pouze vlastním schopnostem důvěřuje 29 respondentů. Úspěch při studium přisuzuje obtížnosti učiva 15 respondentů a 19 respondentů to nedokáže posoudit. Je potěšující, že většina respondentů, přisuzuje studijní úspěch vlastnímu vynaloženému úsilí. Ale jak jsme již u předchozí otázky nastínili, ne vždy jsou studenti ochotni potřebné úsilí vyvinout.

Otázka č. 4: Co uděláte, když zjistíte, že něčemu nerozumíte nebo vám něco nejde?

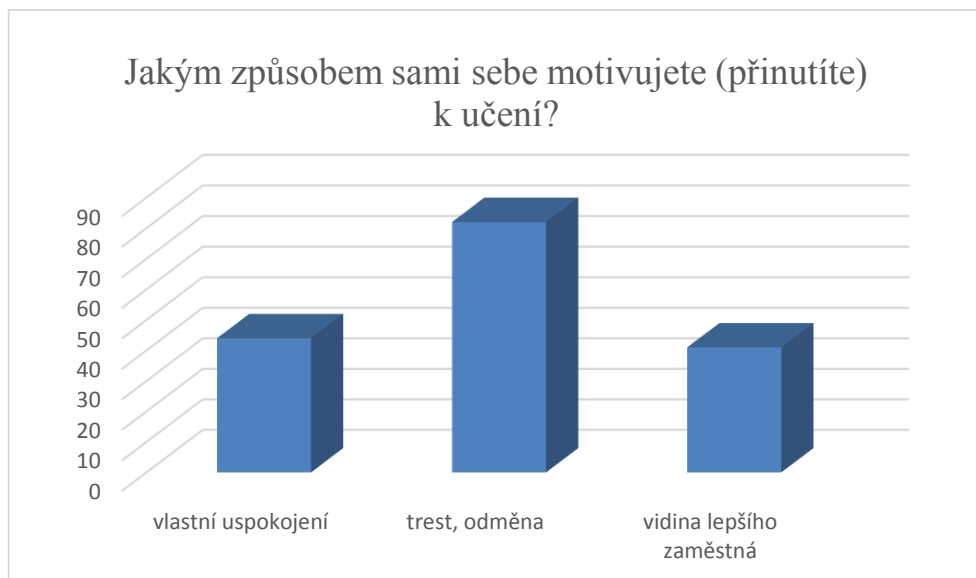


Graf č. 6: Co uděláte, když zjistíte, že něčemu nerozumíte nebo vám něco nejde?

Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, chování respondentů v případě že něčemu při studium nerozumí. 72 respondentů požádá někoho z okolí, 53 respondentů zintenzivní své vlastní úsilí, 16 respondentů využije média a internet a 26 respondentů neudělá nic a přestane se tím zabývat.

Otázka č. 5: Jakým způsobem sami sebe motivujete (přinutíte) k učení?

Z níže uvedeného grafu č. 7 je patrné, že pro 82 respondentů je motivací při učení hrozba trestu, či naopak získání odměny. Zde respondenti také často uváděli, že v případě neuspokojivých studijních výsledků, by jim byly zakázány jejich zájmové činnosti, nebo aktivní sport. Pozitivní je že, 44 respondentů se učí pro své vlastní uspokojení a 41 respondentů motivuje vidina získání lukrativního zaměstnání.



Graf č. 7: Jakým způsobem sami sebe motivujete (přinutíte) k učení?

5.6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Všechna získaná data z dotazníku byla zpracována metodou popisné statistiky. Při zpracování dat byly použity programy Microsoft Excel a Word. Zjištěná data byla uspořádána do tabulky četností a kontingenční tabulky. Poté slovně popsány.

Naším hlavním cílem bylo zjistit, míru autoregulace u studentů střední školy. Celková míra autoregulace u studentů střední školy byla vyhodnocena jako lehce nadprůměrná, jelikož průměrný počet bodů (3,9981) získala nadpoloviční většina respondentů. Nejvyšší dosažený průměr bodů činil 5,90, zatímco nejnižší průměr získaných bodů byl 1,95.

Dále byla potvrzena námi stanovená hypotéza č. 1, že s rostoucím věkem se u studentů zvyšuje také míra autoregulace učení. Souvislost mezi úrovní autoregulace učení a věkem uvádí ve svých studiích i mnoho dalších autorů (Hrbáčková, Mareš, Zimmerman). Zjištěný výsledek byl tedy očekávaný.

Hypotéza č. 2, nebyla přijata. V našem případě nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi autoregulací učení a pohlavím respondentů. Tento výsledek, ale v našem případě přisuzujeme nízkému zastoupení ženského pohlaví v dotazníkovém šetření. Zjištění tudíž nepovažujeme za směrodatné.

Hypotéza č. 3 nebyla taktéž přijata. Při srovnání míry autoregulace a zvoleným typem studia, nebyla zjištěna přímá souvislost.

Hrbáčková, která se autoregulací učení zabývá a vydala několik odborných publikací, provedla podobné výzkumné šetření mezi vysokoškoláky již v roce 2011. Při srovnání našich výsledků s výsledky výzkumu Hrbáčkové konstatujeme, že se výsledky obou výzkumů liší. A to především oblasti zkoumání souvislostí míry autoregulace učení s ohledem na zvolený typ studia. Dle našeho názoru může být tento výsledek do jisté míry ovlivněn nesprávnou volbou oboru. Studenti mnohdy nejsou plně přesvědčeni o užitečnosti získávaných informací a jejich využití v budoucnu. Podle toho poté ke studiu přistupují.

Součástí dotazníku byli také doplňující otevřené otázky. Z uvedených odpovědí studentů vyplývá, že převážná většina dotázaných vnímá studium jako nezbytnou součást svého života, a uvědomují si, že k dosažení úspěchu je třeba vyvinout vlastní úsilí. Na druhou stranu, ale jejich úsilí a motivace nevycházejí z nich samotných, nýbrž ve většině případů jsou ovlivňovány okolím a podléhají a požadavkům dnešní společnosti. Nízkou vnitřní motivaci přisuzujeme současnému systému školství, kdy je mnohdy podceňován profesní rozvoj učitelů. Podle očekávání se většina studentů vnímá jako průměrného studenta.

S pojmem autoregulace jsme se měli možnost setkat již v minulosti, ale až dnešní doba jí začala přikládat potřebnou pozornost.

5.7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL

Na základě výsledků výzkumného šetření si dovoluujeme pedagogům středních škol, navrhnout následující doporučení, které by mělo vést k rozvoji autoregulace u studentů.

- zlepšení informovanosti pedagogů o autoregulaci učení a jeho rozvoji
- zpracování ŠVP s ohledem na rozvoj autoregulace u studentů
- častější využití netradičních výukových metod jako je projektové vyučování, metoda problémového výkladu atd.
- vést studenty k získání pozitivního vztahu k budoucímu povolání a odpovědnosti za své jednání.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na problematiku autoregulace učení u studentů na střední škole. Autoregulace učení je ovlivněna celou řadou vnějších a vnitřních faktorů, na nichž záleží její celkový rozvoj.

Příprava studentů je dnes zaměřena na rozvoj dovedností a schopností, které jsou důležité pro jejich přípravu na profesní život, ale již není zaměřena na rozvoj autoregulaci učení tolik potřebnou k dalšímu rozvoji osobnosti. Autoregulace totiž ovlivňuje nejen úspěšnost studentů ve škole, ale rovněž jejich úspěšnost v dalším životě. Dle našeho názoru míru a rozvoj autoregulace učení do jisté míry ovlivňuje skutečnost, že vzdělávání v tomto věku je žádoucí a do jisté míry povinné.

Úkolem teoretické části bakalářské práce bylo seznámení se s nejdůležitějšími body z oblastí autoregulace, metakognice, sebereflexe a motivace. Při jejím zpracování jsem čerpala z řady odborné literatury zabývající se nejen autoregulací učení, ale také z literatury zabývající se psychologií osobnosti.

Praktická část bakalářské práce zjišťuje celkovou míru autoregulace u studentů střední školy a analyzuje její souvislost s věkem, pohlavím a zvoleným typem studia. Pro zjištění míry autoregulace učení byl zvolen kvantitativní výzkum, v jehož rámci byl použit standardizovaný dotazník DAUS1 jehož výsledky byly vyhodnoceny a následně analyzovány. Na základě výsledků byly potvrzeny či vyvráceny stanovené hypotézy.

U většiny studentů zjištěna byla nízká vnitřní motivace. Tuto skutečnost přisuzujeme současnému systému školství, kdy je mnohdy podceňován profesní rozvoj učitelů. Učitelé do své výuky nezařazují autoregulační dovednosti tak, aby byl jedinec schopen plně využít ve svém běžném životě.

Činnost na této práci byla pro mě velkým přínosem. Získala jsem velké množství nových informací, které mohu použít při své práci učitelky odborného výcviku.

Bakalářská práce bude poskytnuta střední škole, na níž probíhalo výzkumné šetření. Výsledky výzkumu mohou být podnětem pro případné změny ve výuce a zefektivnění pedagogické činnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BELZ, Hosrt a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [3] DVOŘÁČEK, Jiří, 2009. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-405-1.
- [4] FOLTÝNOVÁ, D. *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení*. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 74. ISSN 1211-4669.
- [5] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [6] HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-17-2.
- [7] HRBČKOVÁ, Karla, 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.
- [8] HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno: Masarykova Univerzita.
- [9] HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. 2010. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2007, *Metody pedadogického výzkumu* Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-8-247-1369-4.
- [11] KOLÁŘ, Zdeněk, 2005. *Didaktika-královna pedagogiky?*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané k 75. výročí. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- [12] KOHOUTEK, Rudolf a kol., 2004. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-80552-32-0.
- [13] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2000. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- [14] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.

- [15] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [16] MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- [17] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [18] STUDÉNKOVÁ, Renata, 2014. *Autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí žáků*. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [19] VORLÍČEK, Chrudoš, 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H&H. ISBN 80-86022-79-X.
- [20] VACÍNOVÁ, M., M. LANGOVÁ a kol., 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského. ISBN: 978-80-86723-42-6.
- [21] VÁVROVÁ, S., K. HRBÁČKOVÁ, J. HLADÍK, 2015. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN: 978-80-7454-149-0.
- [22] KOUBEK, Petr, 2014. Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka. www.nuov.cz [online]. © 2011 – 2016 NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, [cit.2015-30-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf/hodnoceni-k-rozvijeni-kompetenci-zaka>.
- [23] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2016 MŠMT, [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategie-vzdelavaci-politiky-1?highlightWords=b%C3%ADI%C3%A1+knih>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

tzv. takzvaný

ŠVP Školní vzdělávací plán

cit. citace

ČR Česká republika

DAUS Dotazník autoregulace učení studentů

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Rozložení respondentů podle věku.....	34
Graf č. 2: Rozložení respondentů podle typu studia.....	35
Graf č. 3: Jak důležité je pro vás vzdělání?.....	42
Graf č. 4: Jak vnímáte sami sebe jako studenta (svou úspěšnost ve studiu)?.....	43
Graf č. 5: V čem podle vás závisí úspěch při studiu (vynaloženém úsilí, schopnostem, náhodě, obtížnosti učiva)?.....	43
Graf č. 6: Co uděláte, když zjistíte, že něčemu nerozumíte nebo vám něco nejde?.....	44
Graf č. 7: Jakým způsobem sami sebe motivujete (přinutíte) k učení?.....	45

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Popisná statistika míry autoregulace učení.....	37
Tabulka č. 2: Popisná statistika míry autoregulace učení dle věku studentů.....	38
Tabulka č. 3: Kontingenční tabulka - relativní četnosti dle věku studentů.....	38
Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka - očekávané četnosti dle věku studentů.....	39
Tabulka č. 5: Popisná statistika míry autoregulace učení dle pohlaví studentů.....	39
Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka - relativní četnosti dle pohlaví studentů.....	40
Tabulka č. 7: Kontingenční tabulka - očekávané četnosti dle pohlaví studentů.....	40
Tabulka č. 8: Popisná statistika míry autoregulace učení dle typu studia.....	41
Tabulka č. 9: Kontingenční tabulka - relativní četnosti podle zvoleného typu studia.....	41
Tabulka č.10: Kontingenční tabulka - očekávané četnosti podle zvoleného typu studia.....	41

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí studenti,

následující dotazník obsahuje řadu tvrzení týkající se Vašeho způsobu učení. Každé tvrzení si nejprve pečlivě přečtete a pokuste se zamyslet nad tím, jak se učíte. Potom zakřížkujte jednu z možných odpovědí, jak pravdivé je dané tvrzení. Neexistují správné či špatné odpovědi, každý se učíme jinak. Odpovídejte podle toho, jak jednotlivé výroky vystihují Váš způsob učení. Ráda bych Vás požádala o objektivitu a upřímnost při vyplňování následujících otázek.

1	2	3	4	5	6	7	Nejméně
Těžko			Nejvíce				výstižné
rozhodnout				výstižné			

Věk:

Pohlaví:

Ročník:

Druh studia:

Obor:

		Nejméně výstižné					Nejvíce výstižné	
1.		1	2	3	4	5	6	7
1.	Do učení se musím nutit.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Často se mi stává, že při učení myslím na úplně jiné věci.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Učím se, i když nemusím.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu, přestože není povinná.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Učím se rád(a).	1	2	3	4	5	6	7
7.	Ke studované problematice si kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Studijní materiály (poznámky z výuky, učebnice aj.) si doma průběžně pročítám.	1	2	3	4	5	6	7

9.	Dokážu odhadnout nároky na mě kladené v průběhu studia.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Poznám, který způsob učení je v dané situaci nejvhodnější.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Znám své silné a slabé stránky při učení.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Očekávám, že se mi ve studiu bude dařit.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Mám své učení pod kontrolou.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Mám dobrou paměť.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Myslím si, že jsem ve studiu lepší, než většina ostatních spolužáků.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnou.	1	2	3	4	5	6	7
24.	V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl(a).	1	2	3	4	5	6	7
25.	Při učení se potřebuji ujistovat, že postupuji správným směrem.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Když se učím nové věci, pokládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil(a), jak si vedu.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).	1	2	3	4	5	6	7
29.	Když se učím, průběžně zkouším sám/samu sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl(a).	1	2	3	4	5	6	7

30.	Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) předmětu.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám sebe.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislosti s jinými předměty.	1	2	3	4	5	6	7
34.	Líbí se mi náplň předmětů studovaných v mém oboru.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Předměty studované v mém oboru mne zajímají.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Je pro mě důležité porozumět studované problematice.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z výuky, učebnice, doporučená literatura aj.).	1	2	3	4	5	6	7
39.	Studium беру jako koníček.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Myslím si, že to co se učím v rámci studia, mohu využít v praxi.	1	2	3	4	5	6	7

Odpovězte prosím na následující otázky:

1. Jak důležité je podle vás vzdělání?

.....

.....

.....

.....

2. Jak vnímáte sami sebe jako studenta (svou úspěšnost ve studiu)?

.....

.....

.....

.....

3. V čem podle vás závisí úspěch při studiu (vynaloženém úsilí, schopnostem, náhodě, obtížnosti učiva)?

.....
.....
.....
.....

4. Co uděláte, když zjistíte, že něčemu nerozumíte nebo vám něco nejde?

.....
.....
.....
.....

5. Jakým způsobem sami sebe motivujete (přinutíte) k učení?

.....
.....
.....
.....