Autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí

Bc. Renata Studenková

Diplomová práce
2014

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Renata Studenková**
Osobní číslo:	**H120110**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti autoregulace učení studentů a jejich motivace ke studiu z pohledu autodeterminační teorie.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování míry autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí z pohledu autodeterminační teorie.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ. Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.
HRBÁČKOVÁ, Karla et al. Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje auto-regulace učení studentů. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-214-7.
NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014

L.S.

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

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 4.4.2014 .....

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 nevýdělečně 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 vzdělávacího 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). Odpírá-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 jím 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

Diplomová práce se zabývá problematikou autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně z pohledu autodeterminační teorie. Záměrem práce je zjistit současnou míru autoregulace učení u studentů vybraných oborů a její dopad na studium na vysoké škole.

Teoretická část vychází ze základních východisek autoregulace učení a rozebírá vnitřní a vnější determinanty autoregulace. Dále se zabývá rozvojem autoregulace a pomáhajícími profesemi. Praktická část se zaměřuje na zjištění míry autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí vzhledem k jejich věku, studijním výsledkům, typu a formě studia. Shrnuje zjištěné poznatky a nabízí doporučení pro praxi.

Klíčová slova: autoregulace učení, determinanty, motivace, pomáhající profese

ABSTRACT

Diploma work concerns with problems connected to self-regulation learning in students of helping professions at Tomas Bata University in Zlin, Czech Republic, mostly in aspect of self-determination theory. Work is focused to determine current self-regulated learning rate of earlier mentioned students and its effects on study at university.

Theoretical part is based on the cornerstones of self-regulation learning and deals with inner and outer factors of self-regulation. It also deals with the development of self-regulation and helping professions. The practical part is focused on the detection rate of self-regulated learning in students helping profession due to their age, academic achievement, the form and the type of study. It summarizes the findings and offers recommendations for practice.

Keywords: self- regulated learning, determinants, motivation, helping professions

„Lidi je třeba učit, jak mají myslet, a ne to, co si mají myslet.“

Georg Christoph Lichtenberg

„Podněty, vzbuzující nás k učení a poznání, jsou ve věcech samých, kterým se učíme a které poznáváme.“

Marcus Tullius Cicero

Chtěla bych vyjádřit své poděkování Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady při zpracovávání této práce. Současně bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost a podporu.

OBSAH

ÚVOD **10**

I TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AUTOREGULACE UČENÍ **12**

1.1 AUTOREGULACE UČENÍ 12

1.2 FÁZE AUTOREGULACE 14

1.3 KOMPETENCE AUTOREGULACE UČENÍ 17

2 ROZVOJ AUTOREGULACE UČENÍ **19**

2.1 DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ 20

2.1.1 Kognice 20

2.1.2 Metakognice 23

2.1.3 Motivace 25

2.1.4 Vůle a emoce 28

2.2 FAKTORY ROZVOJE AUTOREGULACE 30

2.3 METODY MĚŘENÍ AUTOREGULACE 33

3 VYMEZENÍ POJMU POMÁHAJÍCÍ PROFESE **36**

3.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG 37

3.2 ANDRAGOG 39

II PRAKTICKÁ ČÁST **42**

4 METODIKA VÝZKUMU **43**

4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 43

4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY 43

4.3 PROMĚNNÉ 46

4.4 POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK 47

4.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA 50

4.5.1 Konstrukce dotazníku 51

4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT 53

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE **55**

5.1 MÍRA AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ 55

5.2 ANALÝZA ROZDÍLŮ MÍRY AUTOREGULACE PODLE FORMY STUDIA 60

5.3 ANALÝZA ROZDÍLŮ MÍRY AUTOREGULACE PODLE TYPU STUDIA 64

5.4 ANALÝZA ROZDÍLŮ MÍRY AUTOREGULACE PODLE VĚKU 68

5.5 ANALÝZA ROZDÍLŮ MÍRY AUTOREGULACE PODLE STUDIJNÍCH VÝSLEDKŮ 73

5.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 77

ZÁVĚR **80**

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **82**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **88**
SEZNAM GRAFŮ **89**
SEZNAM TABULEK **91**
SEZNAM PŘÍLOH **93**

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Autoregulace se stává jedním z klíčových pojmů současné pedagogické psychologie, protože naším cílem výchovy by mělo být vychovat jedince, který bude samostatný, nebude potřebovat dohled, dokáže sám sebe vychovávat, přijme odpovědnost za svůj život a své jednání. Jedná se o náročnou disciplínu, která vyžaduje změnu přístupu ve výchově a vzdělávání.

Ve škole jedinci získávají spoustu nových informací, které by se neměli ovšem jen učit mechanicky nazpaměť, ale mělo by jít především o pochopení a použití získaných poznatků v praxi. Učitel by měl umět žáka motivovat k celoživotnímu učení a zařazovat do výuky prvky, které budou rozvíjet aktivní přístup žáka k jeho učení. Cílem vzdělávacího procesu pak bude vnitřně motivovaný jedinec, který bude odpovědný za svůj vzdělávací proces a za své poznávání.

Diplomová práce je rozdělena formálně do pěti kapitol, z čehož tři kapitoly tvoří teoretickou část a dvě praktickou. První kapitola popisuje teoretické východisko autoregulace učení, její fáze a kompetence k učení. Jsou zde vysvětleny základní pojmy týkající se autoregulace učení. Druhá kapitola teoretické části se zabývá rozvojem autoregulace učení, jsou zde vymezeny pojmy týkající se determinant autoregulace a jejího rozvoje, taktéž se seznámíme s metodami zkoumajícími autoregulaci učení s využitím v praktickém životě. Poslední kapitola je věnována problematice pomáhajících profesí a to především z hlediska kompetencí sociálního pedagoga a andragoga, jež mají souvislost s autoregulací učení.

Čtvrtá a pátá kapitola se zabývá samotným výzkumem, jeho realizací a vyhodnocením. Cílem praktické části je zjistit, jaká je míra autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Pojednává také o vztahu autoregulace k různým aspektům: forma a typ studia, věk studenta a studijní prospěch. Ve výzkumu je využito metod a technik kvantitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AUTOREGULACE UČENÍ

Autoregulace je poměrně nový pojem, který se začíná objevovat v přípravě budoucích pedagogů, neboť tato proměnná výrazně ovlivňuje úspěšnost jedinců ve škole a pak především v dalším životě. Právě z toho důvodu se jí v současnosti zaobírají odborníci v pedagogicko-psychologické literatuře.

Jsou různé teorie autoregulace, které vycházejí z rozličných přístupů a hledisek.

1.1 Autoregulace učení

Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy žák je sám iniciátorem svého vlastního procesu učení. Chce dosáhnout určitých vytyčených cílů, které si stanoví a používá při tom specifických strategií učení, jež užívá s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává. (Čáp a Mareš, 2001, s. 506)

Autoregulace se dá rozvíjet a postupně zdokonalovat u všech jedinců a proto je pro pedagogickou psychologii perspektivní. Pokud se dospělé osoby rozhodnou dále se učit, pak jejich učební motivace bývá mnohem silnější než u dospívajících, jelikož ví, proč se učí. Autoregulaci se člověk učí od malička až do vysokého věku, kdy se snaží regulovat své chování, emoce a motivaci. (Hrbáčková, 2010, s. 21)

Termín autoregulace můžeme chápat jak z psychologického pohledu, tak z pohledu pedagogické psychologie a didaktiky. Z psychologického pohledu autoregulace označuje vztah člověka k sobě samému, vyznačující se kromě sebepoznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe podle vytyčených cílů, kterých má být dosaženo. (Helus a Pavelková, 1992, s. 199)

V širším pojetí autoregulaci chápeme jako:
„…individuální proces, ve kterém dochází k interakci kognitivních a nonkognitivních aktivit ovlivňující jedincovo chování“ (Hladík a Vávrová, 2011, s. 7).

V užším pojetí je autoregulace vázána na konkrétnější situaci nebo jednání. Podle toho dělíme autoregulaci na autoregulaci učení, autoregulaci chování, sebeřízení, sebekontrolu a můžeme v literatuře objevit i pojem autoregulující organizace. (Hladík a Vávrová, 2011, s. 7)

Podle Heluse (2007, s. 127) je autoregulace to, že jedinec se vlastním úsilím více nebo méně vymaňuje z tlaku vnějších činitelů a sám se podílí na řízení svého chování, jednání, uvažování – svého vývoje a své socializace.

Do socializační autoregulace lze zahrnout vynucování adaptace vnějšími příkazy a zákazy, to je vnějším tlakem, vnitřní autoregulací, což je vlastní regulace tím, co bychom mohli nazvat svědomí nebo osobní étos, založený na úrovni etického cítění, spojeného se zvnitřněnými morálními normami nebo standardy. Podle Bandury se systémy sebeřízení vytvářejí internalizací hodnot, avšak: *„Není ještě vysvětleno, zda postoje kontrolují chování, nebo zda změny chování způsobují přizpůsobení postojů“* (Nakonečný, 1999, s. 105).

Tabulka č. 1: Přístupy k autoregulaci učení (Mareš, 2010, s. 16)

Přístup pedagogický (andragogický)	Zaměřuje se především na vzdělávání dospělých a označuje se termínem self-direction. Jedná se o vnitřní kontrolu a řízení. Obvykle jsou zde rozlišovány tři dimenze. Jednou z nich je dimenze sociologická, kdy žák vypracovává úkoly nezávisle na učiteli a spolužácích, tedy řídí sám sebe. Druhou dimenzi nazýváme pedagogická, tady se předpokládá, že žák vyučuje sám sebe. Poslední dimenzí je dimenze psychologická, která se zabývá osobnostním faktorem, psychickými potřebami a odpovědností žáků, kritickým myšlením apod.
Přístup psychologický	Zabývá se všemi věkovými kategoriemi a je zaměřen na jejich výchovu a vzdělání. Označuje se termínem self-regulation.

Významným faktorem autoregulace je **vědomí vlastní způsobilosti,** jak vytyčeného cíle skutečně dosáhnout. S tímto vědomím se jedinec nerodí, ale v průběhu socializace se vyvíjí. Helus (2007, s. 128) vymezil zdroje, z jakých si jedinec utváří vlastní sebeuplatnění:

1. Osobní přesvědčivá zkušenost se zvládáním úkolů, dosahováním vytyčených cílů – pro posílení sebedůvěry jedince je důležité zažít pocit úspěchu, neúspěch sebedůvěru oslabuje.
2. Zástupná zkušenost s kompetencí druhých – jedinec pomocí modelu nabývá důvěry v sebe sama.

3. Ubezpečování jedince – přesvědčivé ubezpečování jedince ze strany okolí vytváří podpůrné, facilitující prostředí pro vývoj vědomí sebeuplatnění.
4. Prožívání vlastní kondice – zvyšování sebeuplatnění má za důsledek posilování kvality a smysluplnosti jeho života, ale také rozvoj odolnosti proti stresu.

1.2 Fáze autoregulace

Existuje více modelů autoregulace. My si zde uvedeme model, který uvádí Pintrich (2004 cit. podle Mareš, 2010, s. 17), jenž rozděluje autoregulaci na čtyři fáze jedincovy činnosti:

1. Fáze promýšlení, plánování, aktivování – v této fázi si zvolí cíl, který posoudí z hlediska obtížnosti a svých možností. Jedinec si uvědomí hodnotu zadaného úkolu a jeho přínos. Všechno si naplánuje a promyslí si, jak budeme monitorovat sám sebe.
2. Fáze monitorování činnosti sama sebe – v této části se jedinci učí metakognitivním dovednostem a uvědomují si své motivy a emoce. Průběžně zaznamenávají změny, které probíhají, a uvědomují si včas potřebu pomoci z vnějšího prostředí. Také v této fázi pozorujeme a vyhodnocujeme vlastní jednání.
3. Fáze kontroly a řízení – pro tuto fázi je typické vybírání vhodné strategie, která nám umožňuje řídit naši motivaci a emoce. Projevuje se v ní vytrvalost při řešení úkolu nebo naopak rezignace při splnění úkolu vlastními silami.
4. Fáze reflexe po skončení činnosti a reagování na to, jak to dopadlo – v této části racionálně posuzujeme vykonanou práci a uvědomujeme si své pocity. Rovněž si stanovíme, jak bychom se zachovali příště.

Zimmerman (2005 cit. podle Hladík a Vávrová, 2011, s. 13−14) v roce 2005 popsal tři fáze struktury autoregulace, které tvoří cyklický model. První fázi nazval fází **uvažování**, zde můžeme zařadit dvě kategorie: analýzu úkolů a sebemotivační přesvědčení. V analýze úkolů si především stanovujeme cíle, které směřují k rozhodování o specifických výsledcích učení. Jedinci by se měli ztotožňovat s učebními cíli a přizpůsobit je svým možnostem, schopnostem, motivům, potřebám, dosavadním znalostem a zkušenostem. Dalším aspektem, který se jeví v analýze úkolů jako důležitý, je strategické plánování, které vede k úspěšnému osvojení znalostí a dovedností. Vhodně zvolená učební strategie zvyšuje výkon studentů, především kvůli aspektům kognitivním, afektivním a motorickým.

Učební strategie je posloupnost činností, jichž užíváme při učení, máme je promyšleně seřazeny, abychom pomocí nich dosáhli učebního cíle. Za pomoci této strategie se student rozhoduje, v jakém pořadí použije své dovednosti. Nad různými učebními strategiemi stojí styl učení, který vypovídá o metastrategii učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 230).

Podle Švece (1998, s. 43) lze vymezit styly učení *„jako postupy při učení vědomostem a dovednostem, které subjekt uplatňuje v určitém období svého života a vzdělávání. Styl učení je tedy individuální charakteristikou (zvláštností), kterou se subjekty od sebe odlišují. Lze je také chápat jako vnitřní složku dovedností, které si subjekt osvojuje“*.

Sebemotivační přesvědčení je nezbytnou součástí autoregulace, protože autoregulace učení se neobejde bez vnitřní motivace jedince. Zde řadíme osobní zdatnost, očekávání výsledků, vnitřní zájem nebo oceňování hodnoty a cílovou orientaci. (Hladík a Vávrová, 2011, s. 14)

Druhá fáze je fází **výkonu nebo volní kontroly**. Tato fáze zahrnuje sebeřízení a sebepozorování. Jejím obsahem jsou procesy a stavy, jež se vyskytují v průběhu vlastního učení, včetně úsilí vynakládaného žákem na učení, což ovlivňuje soustředění, výkon a rozhodování studenta. (Čáp a Mareš, 2001, s. 509)

Sebeřízení obsahuje tyto procesy: sebeinstruování, představivost, zaměření pozornosti a úkolovou strategii. Tyto dovednosti usnadňují studentům soustředit pozornost na zadaný úkol a v souvislosti s jeho řešením aktivovat své síly. Sebepozorování je vlastně pozorování specifických aspektů svého vlastního výkonu (učení). Tato schopnost vypadá jako přirozená a automatická, ale je nutné ji rozvíjet. Sebepozorování můžeme rozdělit na dva druhy: sebezaznamenávání a autoexperimentování. Sebezaznamenáváním se rozumí především vnitřní skrytý proces uchovávání informací o učení, které nemusejí být jen v písemné formě. Autoexperimentování použije subjekt tehdy, když pozorování změn vlastního chování nepřináší jedinci přesvědčivé diagnostické informace, pak zkouší experimentovat systematickým prověřováním různých faktorů a jejich účinností. (Hladík a Vávrová, 2011, s. 16)

Třetí fází je **sebereflexe**, do níž patří sebehodnocení, které přispívá k objasnění příčin úspěchu nebo neúspěchu, reagování na sebe sama a své výsledky a adaptování se na celou situaci. (Čáp a Mareš, 2001, s. 509) Úzce se sebereflexí podle Zimmermana (2005 cit. podle Hladík a Vávrová, 2011, s. 16–18) souvisí **sebeposuzování a sebereakce.** Sebeposuzování souvisí se **sebehodnocením** a s **kauzální atribucí**. Při hodnocení výkonu jsou důležité čtyři kritéria: mistrovství, předchozí výkon, normativnost a kooperace. Mistrov-

stvím máme na mysli zařazení jedince na nějakém pomyslném stupni úrovně vztahující se k danému úkolu. Dovednost předchozího výkonu souvisí s tím, že ji srovnáváme se současným výkonem. Normativnost se týká srovnávání s ostatními spolužáky nebo vrstevníky, přičemž je důležité, aby jedincovi znalosti byly lepší než ostatní. Posledním kritériem je kooperace, která se využívá především při práci v týmech. Platí, čím více jedinec spolupracuje s ostatními, tím lepších výsledků tým dosáhne. **Kauzální atribuce** tvoří klíčovou část celé třetí fáze, protože je důležité to, čemu student přisuzuje chybu během svého učení. Studenti, již vykazují velkou míru osobní zdatnosti, svůj neúspěch přisuzují špatné učební strategii nebo sobě samým. Naopak je tomu u neúspěšných studentů, kteří přisuzují svůj neúspěch vnějšímu okolí. **Sebereakci** dělíme na dvě části: **sebeuspokojení a přizpůsobení**. Sebeuspokojení spojujeme s vnímáním úspěchu nebo neúspěchu. Jedinci se většinou vyhýbají situacím, jenž jim přináší pocity neuspokojení. Konec regulačního procesu patří přizpůsobení, které vede jedince ke změně svého přístupu k autoregulaci během dalšího učení, což umožňuje člověku získat nové a potenciálně lepší formy autoregulace.

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).

Švec (1998, s. 50) rozlišuje v procesu osvojování si dovedností tři základní typy sebereflexe:

1. Sebereflexe vstupní, diagnostická – zjišťuje učební potřeby a dosavadní znalosti subjektu, které se uplatňují při osvojování nových dovedností. Tato sebereflexe je podporovaná zvnějšku a může jedinci usnadnit uvědomění si rozporu mezi požadavky nového úkolu, problému a jeho dosavadními znalostmi.
2. Sebereflexe průběžná – jenž souvisí s prováděnou činností.
3. Sebereflexe bilanční, hodnotící – dochází zde ke srovnávání výsledků určité činnosti s naprojektovanými cíli a s teoretickými poznatky.

1.3 Kompetence autoregulace učení

Z výše uvedených definic vyplývá, že autoregulace učení není vrozená vlastnost a člověk si ji musí osvojit a učit se ji. Smyslem regulace procesu je osvojování si dovedností a znalostí, což vede k podněcování subjektu, k čemuž mu dopomáhá i vliv okolního prostředí (rodiče, vychovatelé, učitelé, nadřízení).

Kompetence vyjadřují schopnost či způsobilost chovat se určitým způsobem. Schopnost můžeme definovat jako předpoklad k výkonu, jeden ze zdrojů, které má člověk k dispozici. Pomocí těchto schopností získává jedinec informace, vědomosti a dovednosti, což mu však ještě nezaručuje úspěšné jednání v konkrétní situaci. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 30)

Podle Foltýnové (2009, s. 73) se větší pozornost u nás ve vzdělávacím procesu věnuje tzv. vnějšímu řízení, které souvisí s podporou učitelů, rodičů, učebnic nebo počítačů a nezaobíráme se tím, jak naučit žáka, aby se sám dokázal co nejlépe učit. Na žáka bychom měli nahlížet jako na aktivního a regulujícího jedince, kterého vedeme k osvojení potřebných autoregulačních dovedností, mezi něž můžeme řadit například formulování vlastních učebních cílů, plánování učebních postupů, obstarávání si potřebných informací, promýšlení svého konání, kontrolování a hodnocení procesů vlastního učení.

Kohoutek (1998, s. 35–36) uvádí, že účinné je pouze takové vyučování, jež vytváří základy pro další sebevzdělání, sebevýchovu a vede k vnitřní aktivitě žáka. Student není objektem výchovného působení, ale stává se subjektivním činitelem pedagogického procesu. Všeobecným cílem výchovy je podle tohoto autora: *„personálně a profesně kompetentní, tvořivá, přizpůsobená a rozvinutá osobnost. Tento všeobecný cíl by měl přejít i do sebevýchovy, zejména v adolescenci a v dospělosti, na výchovu navazuje, úzce s ní souvisí a doplňuje ji“* (1998, s. 35). Můžeme tedy předpokládat, že na vysokých školách dojde ke změně tradičního vzdělávacího procesu, kdy středem vzdělávání byl pedagog, zatímco student jen pasivně přijímal informace. Na školách se začíná uplatňovat kooperativní komunikační proces, jenž vede studenty k jejich autoregulaci ve větší míře, než tomu bylo doposud.

Mezi autoregulační dovednosti řadíme **plánování času,** které souvisí s dovedností jedince umět si rozvrhnout čas pro potřebné činnosti a správně si jej rozdělit podle náročnosti úkolů. Další nepostradatelnou kompetencí je **mobilizování zdrojů**, což slouží k tomu, aby se mohly aktualizovat a prakticky využívat žákovy potenciality. Zde patří vytvoření vhodného prostředí, vytyčení učebních cílů, připravení si pomůcek a studijních materiálů a motivová-

ní sebe sama k učení. Třetí dovednost nazýváme **volní monitorování**. Jedná se o aktivity, jež sledují a vyhodnocují produktivitu použitých učebních postupů, mezi něž řadíme tyto dovednosti: kontrolovat a udržovat svou pozornost, hodnotit vynaložené úsilí, sledovat čas při učení, porovnávat průběžně výsledky se žádoucími, hodnotit přednosti a nedostatky svých učebních strategií. (Čáp a Mareš, 2001, s. 522)

K vědomému regulování svého chování je zapotřebí **vůle**. Vůle je schopnost člověka cílevědomě řídit svou mentální aktivitu a jejím prostřednictvím regulovat průběh vlastní interakce s vnitřním i vnějším prostředím. Volní vlastnosti a procesy určují individuální způsob řízení vnitřních a vnějších aktivit, což je **seberegulace**. Jestliže jedinec cílevědomě působí na sebe sama, na své vnitřní stavy a procesy, na vnější prostředí, začnou se u něj projevovat volní vlastnosti. Mezi tyto volní vlastnosti řadíme například cílevědomost, rozvážnost, vytrvalost, odpovědnost a další. (Brichcín, 1999, s. 148, 152) Důležitým projevem síly vůle je vytrvalost. Volní procesy souvisí se schopností zahájit určitý postup řešení a umění posoudit, zda je výhodné dodržovat určitý postup řešení, nebo se postupu vzdát, jelikož výsledek nikam nepovede. (Hrbáčková, 2010, s. 56)

S autoregulací učení úzce souvisí pojem **metakognice**, čímž se podle pedagogického slovníku rozumí: *„Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání – jak já sám postupuji, když poznávám svět"*(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 122).

Z výzkumu Foltýnové (2009, s. 86–87) vyplývá nízká úroveň autoregulačních dovedností u žáků, což koresponduje se současným způsobem výuky na našich školách. Základní výzkumný vzorek tvořili žáci 2. stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Součástí zjištění je i nízká vnitřní motivace žáků, kterou výzkum prokázal. V další části výzkumu se navrhly postupy, jež rozvíjejí autoregulační dovednosti, a aplikovaly se ve spolupráci s pedagogy na žáky, přičemž se zjistilo, že dochází k postupnému nácviku, tréninku a učení metakognitivních strategií, což svědčí o tom, že tyto strategie si může jedinec rozvíjet a postupně si je osvojovat. Výsledky výzkumu tak upozornily na přínos metakognice při osvojování autoregulačních dovedností.

2 ROZVOJ AUTOREGULACE UČENÍ

U dítěte rozvíjí zpočátku autoregulaci rodič a poté učitel. Nejdříve řídí veškerou jeho činnost a pak nechává postupně dítě vykonávat aktivity samostatně. K řízení učení zvnějšku podle Kuliče (1992 cit. podle Mareš, 2010, s. 20) nemůže docházet po celou školní docházku, protože by pak nebyla rozvinuta autoregulace. Nejlepší je vnější řízení, jež ničí postupně samo sebe ve prospěch autoregulace.

K rozvoji autoregulace učení dochází v průběhu celého lidského života. Člověk se od narození až do smrti snaží regulovat své chování, emoce, svou motivaci. V předškolním věku se děti učí uvědomovat si své pocity, potřeby a názory a zároveň si procvičují jak vnímat potřeby, pocity a názory ostatních lidí. Děti by se měly naučit v tomto období soustředit se na práci a udržet pozornost. Na prvním stupni se žáci pod vedením učitele učí poznávat sebe sama, aby pochopili své vlastní pocity a myšlenky. Dochází k rozvoji osobnostních vlastností, například spolehlivosti, pečlivosti, sebedůvěry. Děti si procvičují různé důležité aktivity, jako je plánování, stanovení si cíle, vytrvání v práci, přijímání zodpovědnosti, spolupráce se spolužáky, dokončení a zhodnocení díla. Dospívající žáci přicházejí s novými vlastními nápady, které si dokážou obhájit. Dosahují svých cílů pomocí vhodných prostředků a zdrojů, s nimiž umějí pracovat. Umí si zorganizovat svůj čas, zvládají emoce, neukvapují se. Zamýšlejí se nad výsledkem své práce, hodnotí ji a vyvozují z toho důsledky pro další postup. Klíčovým úkolem období dospívání je naučit se, jak se správně samostatně učit. U dospělých osob se musí propojit pracovní a rodinné povinnosti s učením. Pokud se jedinec v tomto období rozhodne sám učit, pak je jeho učební motivace silnější než u dospívajícího, protože je si vědom, proč se učí. Dokáže sám vyhledat pomoc, pokud sám určité aktivity zatím nezvládá. (Mareš, 2010, s. 20–21)

Podle Krykorkové (2010, s. 41) se na rozvoji autoregulace a metakognice podílí nejen škola, ale i rodina, podnětnost prostředí a široké kulturní zázemí. Obě tyto složky se v průběhu života utvářejí spíše pod vlivem vnějšího působení, než na základě intuice nebo vrozených mechanismů. Jelikož autoregulace není přirozenou součástí vývojového procesu, hovoříme o ní jako o získané dispozici, kterou můžeme vhodnými postupy a strategiemi rozvíjet.

2.1 Determinanty autoregulace učení

Podle A. Iran-Nejada (1990 cit. podle Mareš, 1998, s. 175) se rozlišují dva základní zdroje vnitřního řízení učení jedince. Jde o **aktivní autoregulaci**, která je pomalá a vyskytuje se při vědomé kontrole a řízení exekutivních procesů v centrální nervové soustavě. Bývá též označována jako intencionální, volní nebo exekutivní autoregulace. Naopak **dynamická autoregulace** je rychlá a objevuje se při spontánní kontrole a řízení neexekutivních složek nervového systému a je pro studenta při učení perspektivnější. Vychází z multizdrojového přístupu k učení.

Míra autoregulace učení je u každého jedince ovlivňována celou řadou vnitřních a vnějších faktorů, které souvisejí s procesem socializace. Během procesu socializace přebírá člověk ze svého okolí nejen hodnoty a normy, ale i vzorce chování, které uplatňuje v konkrétních situacích. Osvojené vzorce chování a jednání jedinec v průběhu svého života, na základě osobních zkušeností a zpětné vazby, přehodnocuje a usměrňuje a vkládá vzorce nové. V uvedeném procesu paralelně konventuje své autoregulační strategie. (Hladík a Vávrová, 2010, s. 95)

2.1.1 Kognice

„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).

Mezi kognitivní procesy patří: vnímání, počitky a vjemy, procesy učení a paměti, imaginativní procesy, představy a fantazie, myšlení spjaté zejména s řečí a myšlenkové řešení problémů. Již podle názvu jde o procesy, jež se podílejí na poznávání skutečnosti, ale plní i další důležité funkce pro jedince, a to zejména v těchto oblastech: v řízení činností, v sociální komunikaci, v uvědomování si emocí, v řešení konfliktů mezi motivy, v rozhodování a v realizaci stanovených cílů. Všechny tyto procesy jsou v těsném spojení s ostatními procesy (emočními, motivačními a volními). (Čáp a Mareš, 2001, s. 75)

Tabulka č. 2: Kognitivní aktivity podle Thomase (1990 cit. podle Čáp a Mareš, 2001, s. 521)

Selekce	Činnosti, jež usnadňují selekci učiva. Patří zde výběr podstatných informací a jejich uspořádání, zvýraznění vztahů mezi nimi.
Porozumění	Aktivity, které nám usnadňují lepší chápání učiva. Zde řadíme orientaci v probírané látce, označení důležitých míst, práci s literaturou a odbornými texty.
Zlepšování zapamatovatelnosti učiva	Vytváříme si přehledy, pojmové mapy a jiné pomůcky, které nám usnadňují zapamatování.
Integrování	Činnosti, pomocí nichž získáváme celkový náhled a nalézáme souvislosti mezi jednotlivými částmi učiva. Dokážeme reprodukovat učivo vlastními slovy, vypracováváme schémata a grafy, propojujeme jednotlivé získané informace z různých zdrojů.
Kognitivní monitorování	Aktivity, které využíváme k monitorování průběhu učení a hodnocení pokroku, jehož jsme při učení dosáhli. Jsme si vědomi toho, co ještě neznáme a pozorujeme své přednosti a nedostatky při zpracování učiva.

Kognitivní vývoj jedince podle Piageta (1972 cit. podle Stenberg, 2002, s. 471) se odehrává v určitých stádiích, jež se dosahují přes **ekvilibraci** (vyvažování). Děti se snaží nalézt rovnováhu mezi tím, s čím se na jedné straně setkávají ve svém prostředí a tím, co jejich poznávací procesy a struktury do tohoto střetnutí přinesou. Ekvilibrace zahrnuje tři procesy. Prvním je stav rovnováhy, která vytváří schéma, podle něhož se jedinec řídí a které využívá při podobných situacích. Druhým procesem je asimilace. Zde se jedinec setkává s informacemi, jež nezapadají do žádného schématu, tím vzniká kognitivní nerov-

nováha, kterou se pokusí jedinec zvládnout pomocí asimilace, z čehož vyplývá, že nové informace zapracuje do již existujících schémat. Posledním procesem je akomodace pomocí níž si jedinec modifikuje již vzniklá schémata, to znamená, že pozmění daná schémata tak, aby vyhovovala důležitým informacím z prostředí. Procesy asimilace a akomodace dosáhneme dokonalejší úrovně myšlení, než byla předcházející, a zvýšíme adaptabilitu jedince.

Rozvoj kognitivních schopností úzce souvisí i s utvářením autoregulačních dovedností. Krykorková (2010, s. 32−33) hovoří o utváření **kognitivní svébytnosti** žáka, kterou by pedagog měl budovat. Tento pojem vyjadřuje autonomii a nezávislost poznání a týká se zejména školního prostředí, jež je předurčeno k výrazné kognitivní a osobnostní sociální součinnosti. Taktéž tímto pojmem poukazujeme na provázanost vnitřních a vnějších determinant, které jsou součástí kognice, žákovy osobnosti a situací odehrávajících se v sociálních vztazích. Jde tedy o schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale taktéž zde řadíme i pozitivní osobnostní postoj žáka k úkolové situaci, například jak je žák schopen překonávat překážky, zvládat neúspěchy, schopen řídit své emoce, zacházet s chybným výkonem, jeho zodpovědností a nejistotou.

Na rozvoj kognitivní svébytnosti dle Krykorkové (2010, s. 35–39) mají vliv tyto tři hlediska:

1. Hledisko **úkolové orientace** – v úkolové situaci by měl být obsažen požadavek na žáka, jenž mu nějakým vhodným způsobem předneseme, zpracujeme, zorganizujeme, bude na určitém stupni náročnosti a jeho součástí bude motivace a regulace kognitivních činností.
2. Hledisko **kontextu** – vyjadřuje soubor vlivů na dané situace utvářené vztahy a souvislostmi, což ve školním prostředí znamená charakteristiku výukových okolností, kde se žák učí porozumět předmětům, jevům, událostem, vztahům a souvislostem mezi nimi.
3. Hledisko **porozumění, předporozumění, neporozumění** – jedná se o složité kategorie, které v sobě obsahují logické, psychologické a filozofické aspekty. Porozumění nás provází celý život a vyjadřuje funkčnost našeho vztahu ke světu. Porozumění předchází předporozumění, jež je tvořeno předpoklady subjektu determinova-

ného jeho bytím a zkušenostmi. Naopak neporozumění je kategorie, která je jednou ze závažných příčin žákovy neúspěšnosti.

2.1.2 Metakognice

Podle Stenberga (2002, s. 485) vyjadřuje metakognice schopnost jedince přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech s cílem zlepšit své kognitivní schopnosti. Novější výzkumy popisují rozdíl mezi sebekontrolními a autoregulačními postupy. Sebekontrola v rámci postupu má tendenci směřovat zdola nahoru, a tak udržuje současné porozumění se zlepšenou schopností přesně předvídat výkony paměti. U autoregulace jde o zcela opačný postup, jenž směřuje shora dolů a týká se řízení a kontroly nad plánováním a hodnocením.

Metakognitivní strategie podle Švece (1998, s. 47–48) *„zahrnuje dovednosti subjektu analyzovat vlastní vybavenost (předpoklady) pro úspěšné učení (co již dovedu, abych se mohl efektivně učit) a schopnosti a dovednosti na základě této analýzy měnit vlastní učební postupy, odpovídající učebním situacím i vlastnímu stylu učení.“* Jádrem metakognitivních strategií je sebereflexe, jejímž úkolem je nejen popsat, ale i bilancovat výsledky a průběh vlastního učení a rozhodnout se o svém dalším postupu při získávání vědomostí a dovedností. Jedná se o určitý komplex postupů, které jsou promyšleny s rozhodnou záměrností a mají vytyčený cíl učební efektivity.

Mezi takové řadíme strategii známou pod akronymem[1] SQ4R, jejichž autory jsou E. J. Thomas a F. P. Robinson. Jednotlivá písmena vyjadřují:
S = survey. Nejdříve bychom se měli zorientovat v základním uspořádání učebního materiálu, poté v celkové výstavbě textu podle nadpisů a záhlaví. Uděláme si tak hrubou představu o tom, od čeho k čemu je směřováno a jak se rozvíjí téma.
Q = questions. Ve druhé části si klademe především otázky a postupně se orientujeme v tématu, něco už víme a něco ještě nevíme. Otázky začínáme slovy co, jak, proč.

[1]zkratkové slovo, složené z počátečních hlásek nebo slabik více slov

4R = read, reflect, recite, review. Ve třetím kroku promyšleně pročítáme text, přičemž si zapisujeme poznámky a reagujeme na problémy, na které narážíme. Vyčleňujeme si klíčové pojmy a principy a všechno si průběžně opakujeme, abychom si probíranou látku vštípili do paměti. Nakonec provedeme výstižné shrnutí toho, co jsme se naučili. (Helus, 2003, s. 80–82)

Dle Švece (2005, s. 66–67) jsou metakognitivní dovednosti nezbytné pro vlastní proces autoregulace. Pedagog by měl své studenty vést k rozvoji těchto dovedností pomocí takového učení, ve kterém bude vytvářet prostor pro uvědomování si vlastního jednání studenta, analyzování, pochopení jednání a odhalování příčin tohoto jednání. Mezi klíčové procesy patří sebeuvědomění, sebemonitorování a sebehodnocení. Tito studenti pak spoléhají na své strategie učení a uvědomují si své kvality, monitorují a kontrolují vlastní poznávací proces a úspěchy nebo selhání připisují sami sobě. Rovněž si dokáží stanovit cíle, udržet vnitřní motivaci a hodnotit vlastní pokroky.

Mnozí žáci si sami neumí vytvořit efektivní strategie pro učení, ale mohou si je osvojit, pokud je učitelé zařadí do výuky. Vyučování strategií je nejefektivnější, když jsou jeho součástí vzory kognitivní (myšlenkové, poznávací) činnosti. V praxi to vypadá tak, že učitel při předvádění postupu přemýšlí nahlas, což umožní žákovi nahlédnout do jinak nepozorovatelných myšlenkových procesů. Kromě tohoto vyučování mohou pedagogové poskytovat konkrétní příklady užívání obecných studijních dovedností a strategií a naučit žáky tyto dovednosti používat. Jedná se například o opakování pro zapamatování, což je přeříkávání materiálu vedoucímu k lepšímu uložení do paměti. Dále zde patří přeformulování obsahu učební látky svými vlastními slovy a nalezení vztahu k dřívějším znalostem. Žáci se učí udržet soustředěnost a zaměřenost na úkol a snižovat úzkost spojenou s výkonem a strachem ze selhání. Důležitá je kontrola pochopení neboli monitorování porozumění a organizování, při němž si utváříme osnovu, která nám usnadňuje zapamatování probíraného učiva. (Dvořák, 2005, s. 28–29)

Metakognitivně koncipovaná výuka se dle Simonse (1996 cit. podle Mareš, 1998, s. 170–171) musí řídit určitými zásadami, mezi něž patří:

Zásada procesuálnosti – důraz je kladen na učební činnost.

Zásada reflektivnosti – studentům musíme pomáhat tak, aby si uvědomovali strategie učení, jež užívají, a přemýšleli o svých autoregulačních dovednostech.

Zásada afektivnosti – pro učení je klíčový vzájemný vztah mezi kognitivními, metakognitivními a afektivními stránkami učení.

Zásada funkcionálnosti – student by si měl uvědomovat, kde se dají použít znalosti a dovednosti, kterým se učí.

Zásada přenosu a zobecnění – učitelé i studenti by měli usilovat, aby součástí učení byl přenos naučeného a zobecňování naučeného.

Zásada kontextovosti – autoregulační dovednosti se musí pravidelně procvičovat ve vhodných podmínkách, jež musíme umět vytvořit.

Zásada autodiagnostiky – jedinci se učí diagnostikování, kontrole a řízení svého učení.

Zásada aktivity – výuka probíhá tak, aby rovnoměrně zasahovala do kvality i kvantity žákova učení.

Zásada odpovědnosti – odpovědnost za studium a výsledky postupně přebírá žák.

Zásada supervize – zde je důležitý vztah mezi dítětem a rodičem, protože počáteční pokusy probíhají pod dohledem dospělých.

Zásada spolupráce – důraz je kladen na spolupráci mezi studenty.

Zásada náročných úkolů – při výuce jsou upřednostňovány takové cíle, které vyžadují vysokou kognitivní náročnost.

Zásada návaznosti na prekoncepce – nové učivo se snadněji učí, když můžeme navázat na předchozí znalosti.

Zásada žákovského pojetí učiva – výuku připravujeme s ohledem na aktuální žákovské pojetí učení, jež se ve třídě vyskytuje.

2.1.3 Motivace

„Motivace je termín odvozený z latinského movere – hýbati, pohybovati. Znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal“ (Čáp, 1993, s. 84).

Motivace je označení pro motivy a jejich působení. Motiv je to, co nás vede k nějaké činnosti. Často hovoříme o motivu jako o potřebě především tehdy, když zdůrazňujeme nedostatek nějakého cílového předmětu. (Říčan, 2007, s. 92)

Čím silnější je potřeba, tím větší je motivace a tím vytrvalejší je aktivita, jež vede k uspokojení potřeby. Motivaci dělíme na vnější a vnitřní. Motivace je jednou ze základních složek autoregulace učení, jedná se především o vnitřní motivaci, která je důležitá pro efektivní učení. Vnitřní motivaci pojímáme jako stav, jenž nutí jedince něco udělat nebo něčemu se naučit pro své vlastní uspokojení. Student, který je vnitřně motivovaný, se učí rád, jelikož jej učivo zajímá a výsledek jej uspokojuje. U vnější motivace je tomu naopak, protože osoba se učí nikoliv z vlastního zájmu, ale z podnětu vnějšího okolí. Z toho nám vyplývá, že vnější motivace má nižší hodnotu než motivace vnitřní. Avšak jsou studenti, u nichž pomocí vnější motivace řídíme jejich učení a postupně u těchto jedinců vytváříme motivaci vnitřní. K zvnitřnění vnější motivace je potřeba vytvořit vhodné podmínky vzhledem k individualitě jedinců. Zohledňujeme **vývojové zvláštnosti žáků**, kdy jedinci dáváme úkoly, které dokáže zvládnout v rámci svého vývojového období. Lépe se nám rovněž učí, když můžeme navazovat na **předchozí zkušenost a vědomosti**, jež jsme již nabyli studiem. Snažíme se respektovat osobnost žáka, jeho touhu rozvíjet svou osobnost v daném směru a tím podporovat jeho **seberealizaci.** Je-li tomu naopak, dochází u žáka k rezignaci nebo i k agresi. Se seberealizací souvisí **aspirační úroveň** jedince, což znamená, že žák očekává úspěchy v učení. Přiměřená úroveň aspirace má dobrý vliv na efektivní učení. Pedagog by se měl snažit zjistit **zájmové aktivity** žáka. Těchto poznatků pak může využít v počáteční fázi a dále na ně navazovat. V průběhu studia zjišťujeme **dosaženou úroveň** v učení u studentů v jednotlivých etapách, znalost částečných výsledků učení se tak stává silným motivačním činitelem. Žáky vedeme k tomu, aby stanovili **přesné a jasné cíle**, kterých chtějí dosáhnout. Čím jsou žáci starší, tím by měly být cíle vzdálenější a perspektivnější. Pomocí takto stanovených cílů žáci mají **tendenci dokončit úkol**, jsou více nuceni a musejí se k učivu neustále navracet do té doby, než cíle dosáhnou. Po splnění zadání dochází k uvolnění a k vytěsnění úkolu z paměti. K motivaci též patří **odměny a tresty.** Odměna souvisí s pozitivní motivací a trest s negativní. Výzkumy a pedagogická praxe dokazují, že nejúčinnější je pozitivní motivace. Odměna působí na člověka pozitivně a příjemně a vzbuzuje v něm zájem o další činnost. Tresty naopak bývají založeny na strachu a u jedince jsou spojeny s nepříjemnými pocity, kterým má tendenci se vyhýbat. Podobně je to-

mu u **úspěchu či neúspěchu**. Zážitek úspěchu motivuje jedince ke snaze znovu zažít tento pocit a má dopad na zvýšení úsilí v učení. Neúspěch, je-li příliš častý, žáka znechucuje, odzbrojuje a tím dochází k nižšímu zájmu o učení. (Ďurič, 1974, s. 244–248) Žáky můžeme dělit podle různého výkonově motivačního zaměření na dvě skupiny. První skupinu tvoří žáci, jenž mají potřebu úspěšného výkonu. Tito jedinci jsou cílově orientovaní, mají tendenci vytrvat při řešení úkolů, a to i přes značné překážky. Vybírají si úkoly střední obtížnosti, které pro ně mají velkou motivační hodnotu. Jednoduché úkoly v nich nevzbuzují zájem. Druhá skupina jsou žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Jedinci v této skupině mají strach z toho, že odpoví špatně a tím se projeví jejich neschopnost, proto se takovým situacím vyhýbají. U obou těchto výše uvedených skupin je vždy silným motivačním činitelem úspěch, na což by učitel při výuce neměl zapomínat. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 73–75)

Tabulka č. 3: Druhy vnější motivace (Lokšová a Lokša, 1999, s. 16)

Externí regulace	Člověk jedná na základě vnější závislosti, podmětem se stává jiná osoba, která nabízí odměnu nebo vzbuzuje strach z trestu.
Regulace pasivně převzatá	Jedinec není s úkolem zvnitřněn, ale i přesto jej vykoná, protože se vyhne zbytečným problémům nebo posílí své ego.
Identifikovaná regulace	I když člověk nejedná z vlastního přesvědčení, ztotožňuje se s vnější regulací a cíl se mu jeví jako prospěšný pro rozvoj jeho osobnosti.
Integrovaná regulace	Zde se integrují vnější požadavky s vnitřními potřebami jedince. Jde zde však pořád o nařízené jednání, které žák nevykonává sám od sebe, pro své vlastní potěšení.

Základním principem zvyšování motivace v procesu učení je podle Lokšové a Lokši (1999, s. 32) aktualizace výkonových potřeb: *„motivace k učení se zvyšuje tehdy, když hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, je spojeno s vysokými (ale přiměřenými) nároky.“*

K motivaci patří i vůle. Jelikož se v této práci zabýváme autoregulací učení, tak považujeme za důležité problematikou vůle se zabývat podrobněji, a proto je jí věnována další kapitola spolu s emocemi.

2.1.4 Vůle a emoce

Vůle úzce souvisí s motivací, které je součástí, jelikož u silně vnitřně motivovaného jedince je ji velká vůle.

„Termín vůle lze chápat tak, že souhrnně označuje psychické procesy a vlastnosti, které zajišťují řízení činnosti a dosahování cílů, zvláště v situacích, kdy je zapotřebí rozhodovat se mezi několika možnostmi a překonávat překážky“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 100).

Vůle dle Hrbáčkové (2010, s. 56) je vymezena jako dynamický systém procesu kontroly, jež přispívá k regulaci činnosti a dosažení cílů a chrání pozornost a úsilí před překážkami vycházejícími z osobnosti a prostředí. Volní regulace jednání vyjadřuje jednání řízené vůlí, záměrem, vědomou potřebou a přáním. Řadíme ji k nejvyšší formě lidské motivace.

Vůle úzce souvisí s motivací, protože pokud se jedinec rozhodne pro určitý cíl, pak k realizaci směřující k jeho dosažení, potřebuje motivaci a vůli. Záleží ovšem i na osobnostních vlastnostech jedince. Zda je rozhodný či nerozhodný, zda dokáže vytrvat v uskutečňování vytyčeného cíle, jak je vytrvalý v překonání překážek a obtíží, zda dokáže ovládat sám sebe, zda dokáže vést i ostatní k úsilí podílet se na společném dosažení cíle. Slovo vůle má spojitost se slovy velet a volba, ale k dosažení cíle musí volit a rozhodovat se mezi několika možnými cíli. Poté volí způsob, jakým uskuteční daný cíl. (Čáp a Mareš, 2001, s. 100–101)

Podle Nakonečného (1993, s. 196, 200) se volní regulace činnosti nebo chování vyznačuje vědomou volbou činnosti a prostředků k dosažení cíle. Z psychologického hlediska vůli chápeme jako proces a zároveň i jako dispozici. S vůlí úzce souvisí cílevědomé jednání, jež vyjadřuje náš úmysl dosáhnout určitého cíle určitým způsobem. Mezi volní vlastnosti jedince řadíme vytrvalost, ráznost, smysl pro zodpovědnost, zásadovost, spolehlivost, svědomitost, rozvážnost, sebeovládání, respektive jejich opak.

K vůli patří i volní procesy, mezi něž řadíme uvědomění si vnějšího požadavku a vnitřního motivu, po kterém následuje proces volby cíle a rozhodování. Někdy jde o střet protichůdných motivů, z nichž některé cíl podporují, jiné jej odmítají. Rozhodování a boj motivů

vrcholí rozhodnutím pro určitý konkrétní cíl nebo způsob jeho realizace. K vykonávání činnosti významně přispívá i kontrola jeho průběhu a dílčích výsledků aktivit. Kontrola zde zaujímá poznávací a motivačně volní aspekt. Volní procesy úzce souvisí s řečovými schopnostmi a spolu s vůlí jsou z fyziologického hlediska funkcí nejvyšších částí centrálního nervového systému, mozkové kůry a vedoucí hemisféry. (Čáp, 1993, s. 55–56)

„Emoce jsou psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 98).

Emoce vyjadřují náš subjektivní vztah ke světu i k sobě samému, usnadňují nám orientaci a jsou spojeny s regulací chování. Emoce v nás vyvolávají pocity příjemné či nepříjemné, reakce a aktivizující jednání nebo naopak je tlumí. Projevy emocí souvisí s autonomním nervovým systémem – centrem, které řídí celkovou emoční reaktivitu a je součástí limbického systému. (Vágnerová, 2004, s. 67)

Emoce jedince podněcují nebo motivují k činnostem, přičemž jsou spjaty s poznávacími procesy a změnami v činnosti vnitřních orgánů. Jsou znatelné z vnějšího chování člověka, jeho emočního výrazu. Mezi důležité znaky emocí řadíme jejich polaritu: mnoho emocí vytváří protikladné dvojice, například radost – smutek. Některé předměty, osoby nebo události v nás vyvolávají smíšené pocity. Důležité jsou rozporuplné emoce ve vztahu k jiné osobě nebo skupině, kdy dochází současně ke střídání kladných a záporných emočních vztahů. Tyto pocity označujeme termínem ambivalence. (Čáp a Mareš, 2001, s. 99)

Emoce mají motivační účinek, což vychází ze situací, kdy se člověk snaží zbavit nepříjemných emocí (strachu, úzkosti) tím, že předchází situacím, jež je vyvolávají. Naopak je tomu u situací, které mu přinášejí radost, štěstí, potěšení (návštěva přátel, divadla, koncertu). Regulace emocí a emoční regulace jsou součástí autoregulace jedince. V prvním případě podstatnou roli hraje vůle a volní procesy, v druhém případě podíl emocí spolu s poznáním na řízení chování, kdy emoce přebírají roli motivů. (Slaměník, 2011, s. 56–57)

Emoce můžeme členit na nižší, kam patří jednoduché emoce, afekty a nálady, a na vyšší emoce, přičemž nižší emoce se vyskytují jak u člověka, tak u zvířat. (Slaměník, 2011, s. 10) **Afekty** mají spojitost s ohrožením nebo uspokojením základních biologických potřeb nebo jiných velmi silných motivů jedince. Aktivizují organismus k velkému výkonu, kterého by člověk nebyl jinak schopen. Nejsou ovšem vhodné při řešení každé situace, na-

příklad u některých sitací je důležité zachovat klid, rozvážně přemýšlet a jednat. K tomu je potřeba umět ovládnout afekt, což vyžaduje dlouhodobé úsilí ve výchově a sebevýchově. Afekty spadají k vývojově starším a nižším emocím. Citové stavy se označují termínem **nálada.** Může se jednat o náladu radostnou nebo smutnou, klidnou nebo podrážděnou, stav úzkosti apod. Nálada má delší trvání, většinou se jedná o hodiny až dny. Emoční procesy a stavy ovlivňuje sociální komunikace a emoce druhých lidí. Používá se označení emoční nákaza, což znamená, že se mezi smějícími se lidmi rozveselíme a naopak tomu bude, když se ocitneme uprostřed skupinky smutných lidí, kteří nás nakazí špatnou náladou, depresí. Mezi emoční vlastnosti řadíme zejména ty, jež vyjadřujeme výrazem vztahy, popřípadě postoje: vztahy pojmenované slovy láska, sympatie, antipatie, nenávist a lhostejnost. Emoční vlastnosti, včetně upevněných a habituálních nálad, vytváří složku některých osobnostních rysů jedince. (Čáp a Mareš, 2001, s. 98–100) Vyšší emoce se vyskytují jen u člověka a souvisí s jeho sociálními potřebami, hodnotami a normami. (Slaměník, 2011, s. 11)

2.2 Faktory rozvoje autoregulace

Autoregulace se rozvíjí především při dovednostech, které souvisí se sebehodnotícími kompetencemi. Taktéž k rozvoji autoregulace dochází při používání metakognitivních strategií, které nám umožňují poznání sebe sama. Seberozvojové programy a tvorba postupů učit se, jak se učit, pozitivně působí na vývoj autoregulace. (Helus , 2004, s. 151)

Tabulka č. 4: Faktory autoregulačního procesu (Hrbáčková, 2010, s. 54–57)

Úroveň motivace	Přesvědčení o své vlastní kompetentnosti, o smysluplnosti učení a o příčinách úspěchu či neúspěchu v učení
Míra použití kognitivních strategií	Opakování, elaborace, organizace a kritické myšlení
Míra použití metakognitivních strategií	Orientace, plánování, předvídání a hodnocení
Regulace vůle a emocí	Schopnost zahájit určitý postup řešení a posoudit, zda je výhodné držet se tohoto postupu či jej opustit a zvolit jiný, který bude úspěšnější
Regulace prostředí	Úprava prostředí

Na vzniku autoregulace se podílejí především tři zdroje. Řadíme zde zdroj sociální, kde patří dospělé osoby (rodiče, učitelé, vychovatelé a jiní, pro žáka významní, lidé). Dále jde o zdroj osobnostní, jenž souvisí se sebemonitorováním, sebehodnocením a reagováním na sebe sama. Posledním zdrojem je situační zdroj, který zahrnuje žákovu příležitost k samostatné práci užívané metody nácviku autoregulace, kontextové vlivy apod. (Čáp a Mareš, 2001, s. 518)

Na základě experimentu, který provedl Kulič (1971, s. 156–159), je patrné, že studenti s vyšší mírou autoregulace učení si vybírají náročnější a obtížnější úkoly. Studenti s vyšším výkonem si volí tedy rizikovou strategii s větší intenzitou úspěchu, ale rovněž i se značnou pravděpodobností neúspěchu. Jedinec se v životě neřídí jen bezprostředními výsledky, ale dovede i riskovat, jen aby dosáhl lepšího výkonu, což představuje významný korektiv k úvodní Skinnerově tezi o optimální motivaci učení, jež se zabývá úvahou o funkci úspěchu a chyby jako neúspěchu v učení.

Podle Mareše (1998, s. 172–173) je dovednost sledovat sám sebe, motivovat se ke změnám, vyhodnocovat jakým způsobem se učím. Tato dovednost je v jedinci uložena v podobě možností, které se rozvinou jen tehdy, jsou-li pro rozvoj příznivé podmínky. Škola by měla mít svou koncepci zaměřenou především tak, aby žáky naučila tomu, jak se mají učit a jak mají řídit své učení, což souvisí s tzv. **metakurikulem**. Metakurikulum je spojení dvou typů kurikul, a to kurikula určitého vyučovacího předmětu s kurikulem typu: učit se, jak se učit, jak řídit své učení.

Pojem kurikulum je vymezen v pedagogickém slovníku, kde jsou rozlišeny tři základní významy tohoto pojmu. Za prvé kurikulum jako vzdělávací program, projekt a plán. Druhé označení se týká průběhu studia a jeho obsahu. Třetí význam souvisí s obsahem veškerých zkušeností, jež studenti získali v průběhu studia. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110)

Podle Kohoutka (1998, s. 36–37) lze předpokládat, že na vysokých školách se bude stále více prosazovat kooperativní komunikační proces, jenž povede studenty k autoregulaci více, než tomu bylo doposud. V mladých lidech se bude probouzet zájem o sebevzdělávání, sebepoznání, sebezdokonalování a sebeovládání. Vzdělávací proces by se měl snažit naučit studenta samostatně se učit a pracovat s odbornou literaturou, což bude daleko cennější než soubor vědomostí, ze kterých by byl zkoušen. Do budoucna se uvažuje o vyšším podílu vědecké a výzkumné činnosti u studentů. Učitel se stane organizátorem a vedoucím vý-

zkumného procesu a student bude současně žákem i pracovníkem vysoké školy. Výkladové metody výuky budou omezeny a budou nahrazeny konzultacemi, kde může student více diskutovat s vyučujícím.

Autoregulace učení může být podle Parise a Winograda (2003 cit. podle Hrbáčková, 2010, s. 57) rozvíjena třemi způsoby: prostřednictvím nepřímé zkušenosti, kdy si student vytváří představu o nárocích učitele; formou přímé zkušenosti nebo prostřednictvím výuky, v níž jsou použity prvky autoregulace učení. Výuku můžeme zprostředkovat několika způsoby:

1. **formou explicitního instruování**, přímou reflexí, metakognitivní diskuzí nebo spoluprací s expertem – programy, jež jsou cíleny na rozvoj motivace, metakognice, kognitivních strategií a vůle;
2. **formou modelování nebo prostřednictvím činností**, které zahrnují sebereflexi učení – vyučující používá aktivity, které vzbuzují k reflexi a metakognitivnímu uvědomění;
3. **formou sebehodnocení nebo zpětné vazby v osobním rozvoji** – zde se student zamýšlí nad svým osobním rozvojem prostřednictvím protokolů hodnocení, s jejichž pomocí se učitel seznamuje s měnícími se pocity studenta a jeho vnímáním osobní zdatnosti, které zapříčiňují přehodnocení vynaloženého úsilí.

S metakognicí souvisí kognitivní monitorování, jež je sledování průběhu svých myšlenek, které si během procesu můžeme přizpůsobovat. Uvědomuje si, co víme a co nevíme. Vývoj kognitivního monitorování je spojen se sebekontrolními a autoregulačními postupy. Sebekontrola předvídá přesné výkony paměti a udržuje porozumění. Autoregulace se zabývá řízením a kontrolou plánování a hodnocení. (Stenberg, 2002, s. 486)

Na rozvoj autoregulace učení má vliv rovněž vnější prostředí (kde proces učení probíhá) a potenciál studenta. Existují důkazy o tom, že vhodné prostředí podporuje rozvoj autoregulačních dovedností, což uvádí například Salamon. Taktéž velký vliv má vhodně zvolená kognitivní strategie, která je v možnostech studenta a je v souladu s jeho schopností řídit si své vlastní učení. Studenti mohou vykazovat různou úroveň autoregulace učení v různých oborech. V problematice, která studentovi dělá obtíže, může být nutná vnější kontrola ze strany učitele. Při poskytování zpětné vazby by pedagogové měli brát tyto faktory v úvahu. (Boekaerts, 1999, s. 453)

2.3 Metody měření autoregulace

Metody, kterými lze měřit autoregulaci, můžeme rozdělit podle Mareše (2010, s. 23) do dvou skupin – **kvalitativní a kvantitativní.** Mezi kvalitativní přístupy řadíme stopování žákovských mentálních procesů, kdy učitel studuje žákovské poznámky, výpisky, přeškrtnuté varianty řešení, komentáře, podtržené výrazy a z toho všeho pak usuzuje, jaký byl žákův postup při učení. Další metodou je rozhovor, při němž se učitel doptává na postupy, jež žák použil. Většinou se jedná o **polostrukturovaný rozhovor**, který je zčásti připraven dopředu. Patří zde i žákovo přemýšlení nahlas, při němž žák slovně popisuje své myšlenkové pochody, co ho vedlo k přijetí nebo zamítnutí určité varianty řešení. Podle toho může učitel zjistit způsob jeho myšlení, monitorování činnosti, její hodnocení a míru žákovy sebereflexe. (Mareš, 2010, s. 23) Mezi kvantitativní přístupy řadíme **dotazníky**, které vychází z určité teorie autoregulace učení a snaží se poznat vybrané aspekty autoregulace. Dotazníky nám nabízejí více možností nebo se jedná o posuzovací škály. (Švec, 1998, s. 141)

Vývoj autoregulace závisí podle Kuhla a Kraska (1996 cit. podle Mareš, 1998, s. 172) na míře získání znalostí a dovedností metakognitivních a metamotivačních. Stupeň, na němž se jedinec právě nachází, můžeme posoudit podle čtyř faktorů:

1. Žákova dovednost řídit vlastní motivaci.
2. Žákova dovednost řídit svou vlastní pozornost.
3. Žákova dovednost řídit své emoce.
4. Žákova dovednost zvládat neúspěchy.

Velice účinná je kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. Patří zde metoda **automonitorovacího protokolu**, kterou vytvořil W. Y. Lan (1998 cit. podle Čáp a Mareš, 2001, s. 516). Student průběžně vyplňuje protokol, jenž má podobu tabulky, a je mu měřen čas věnovaný konkrétní části učiva a klíčovým pojmům v této části. Další metodou je počítačový systém pro podporu a diagnostiku učení nazvaný **STUDY**, který navrhl a ověřil Winne a Stockley (1996 cit. podle Čáp a Mareš, 2001, s. 516). Jedná se o softwarový systém pro projektování adaptivních výukových prostředků a realizování počítačem podporované výuky. Systém má student uložen v notebooku, v němž se učí konkrétní tematický celek pomocí oken, jež mu nabízejí určité typy pomoci. Student, jestliže cítí potřebu pomo-

ci nebo má zájem vyzkoušet si nové alternativy na studované učivo, tak použije některé okno a postupuje v učení dál. Počítačový systém zaznamenává celý průběh jeho učení pro pozdější diagnostiku.

Mezi nejčastěji používané techniky měření autoregulace učení patří **sebeposuzovací techniky** (dotazníky, škály), **strukturované interview a ratingové techniky** (hodnocení učitele). Mezi techniky měření autoregulace řadíme převážně verbální techniky (protokol přemýšlení nahlas, úlohy na zjišťování chyb), obsahovou analýzu (analýzu náčrtů, nákresů a poznámek) a pozorování výkonu. (Hrbáčková, 210, s. 53) Sebeposuzovací škály nám podle Turnera (1995 cit. podle Hrbáčková, 2010, s. 53) umožňují zjistit, jak si studenti vysvětlují svoje jednání a tím vysvětlují kognitivní a nonkognitivní procesy učení studenta, jež jsou jinak těžko pozorovatelné. Pintrich et al. (1991 cit. podle Hrbáčková, 2010, s. 53) vytvořili dotazník **MSLQ** (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), který zjišťuje míru užívaných učebních strategií při studiu a úroveň motivační orientace studentů. Tvorba dotazníku trvala tři roky, přičemž byla testována validita, reliabilita a korelace s výkonem. Reliabilita byla velmi vysoká, její hodnota se pohybovala v rozmezí od 0,52 do 0,93. U tohoto dotazníku byla vytvořena rovněž zkrácená verze, která byla využívána při měření autoregulace u mladších studentů. Tato verze obsahovala 44 položek.

Další sebeposuzovací škálovou technikou je Academic Self-Regulation Questionnaire (**SRQ-A**), která je určena žákům základních a středních škol. Tento dotazník se zaměřuje na čtyři druhy motivace: vnitřní motivaci, regulaci skrze identifikaci, externí a introjektovou regulaci. Pomocí vzorce *„2 x vnitřní motivace + identifikovaná – introjektovaná – 2 x externí regulace“* můžeme vypočítat míru autoregulace u každého žáka. Rovněž je možné zjistit míru každé motivace zvlášť. Validita tohoto dotazníku byla testována na vzorku 1999 studentů. Tato verze obsahovala 32 položek. (Academic Self-Regulation Questionnaire, 2013)

Mezi zajímavé metody dle Hoffera et al. (1998 cit. podle Čáp a Mareš, 2001, s. 515) patří vedení **sebereflexivního deníku**, jenž nám umožňuje monitorovat průběh učení a nacvičování autoregulačních strategií. Žák si do deníku chronologicky zaznamenává, co dělal, jak to prožíval, čemu rozuměl a čemu nikoli, co se mu podařilo nebo nepodařilo. Deník si vede svědomitě a pak jej předkládá odborníkovi, který jej prostuduje a vepíše do něj své komentáře, upozornění a rady. Žák a vedoucí nejen určují žákův pokrok, ale dostávají i průběžnou zpětnou vazbu.

Použití učebních a motivačních strategií zjišťuje dotazník, jenž zkonstruoval Weinstein et al. (1987 cit. podle Hrbáčková, s. 54). Tento dotazník je standardizovaný a studentům je volně k dispozici spolu s manuálem k návodu použití. Dotazník zahrnuje deset oblastí: postoje a zájmy, motivace a sebedisciplína, time management, úzkost a obavy, koncentrace pozornosti, zpracování informací, výběr hlavní myšlenky, použití technik a materiálů, sebetestování, příprava na výuku a strategie přípravy na zkoušky.

Při diagnostice žákovy autoregulace musíme brát na zřetel, že u starších jedinců bude úroveň autoregulace vyšší než u mladších, jelikož jsou zde lepší předpoklady pro rozvoj metakognice a autoregulace. Starší studenti díky své jazykové vybavenosti dokážou lépe popsat a zhodnotit své autoregulační dovednosti, můžeme tedy u nich použít metody vycházející ze studentova sebepozorování a sebehodnocení. Při diagnostice autoregulace vycházíme ze tří pohledů. První pohled zkoumá, na jaké úrovni znalostí a dovedností žák danou strategii zvládl. Student by měl strategii popsat, pohovořit o ní, doložit, jak prakticky zvládl její části i strategii jako celek, jak ji umí prakticky použít a ví, kde je vhodné ji použít a kde naopak to vhodné není. Druhý pohled bádá, na jaké úrovni samostatnosti žák zkoumanou strategii zvládl. Zda to bylo v nejobtížnějších částech s dopomocí nějaké dospělé osoby či vrstevníka, anebo ji umí použít zcela samostatně. Třetí pohled zjišťuje, na jaké úrovni přenositelnosti do nových podmínek žák zkoumanou strategii zvládl. Žák by měl být schopen použít nacvičenou strategii i v mírně obměněné situaci nebo v situaci zcela nové, s níž se doposud nesetkal. (Čáp a Mareš, 2001, s. 514–515)

3 VYMEZENÍ POJMU POMÁHAJÍCÍ PROFESE

Pomáhající profese *„představují souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu tak, aby mohla být pomoc účinnější…“* (Hartl a Hartlová, 2000, s. 185).

Pomáhající profesi můžeme dle Kopřivy (2006, s. 14) jednoduše specifikovat jako povolání, jehož hlavní náplní je pomáhat lidem (lékař, zdravotní sestra, pedagog, sociální pracovnice, pečovatelka, psycholog). Podle Žilové (2012, s. 27) řadíme mezi pomáhající profese ty, s nimiž pracovník v rámci jejich realizace přichází do kontaktu s jedincem, který od něj očekává pomoc. Pracovník se snaží zjistit a analyzovat problémovou situaci a navrhuje možné řešení nebo situaci řeší v možném souladu s očekáváním jedince a bere v úvahu jeho osobní a společenské možnosti.

Pomáhající profese můžeme dělit a vnímat ze dvou hledisek. První hledisko je psychologické, které sleduje individuální charakteristiky a **osobnostní předpoklady** jedince pro úspěšný výkon profese. Druhý aspekt je sociologický, jenž poukazuje na problematiku společensko-ekonomické, kulturní a politické podmíněnosti vzniku, významu a působení profese. (Kraus, 2008, s. 197)

Cílem pracovníků v pomáhajících profesích je, aby klient převzal zodpovědnost za řešení své obtížné situace. Vztah ke klientovi je založený na porozumění, účasti, podpoře a úctě a bývá sdělován jak verbálně, tak neverbálně. Proto důležitou roli hrají osobnostní vlastnosti pracovníka v pomáhajících profesích, které se označují též jako **sociální kompetence**. (Kraus, 2001, s. 178) Patří zde především empatie, náklonnost, trpělivost a vlídnost. (Kopřiva, 2006, s. 15) Tyto vlastnosti by se měly stát trvalou složkou pracovníkovy osobnosti. Ideálním pracovníkem pomáhající profese je sociálně orientovaný zralý jedinec, vědom si svého životního směřování, s příznivým a realistickým sebepojetím, osobnost bez neurotických nebo psychopatických rysů, s dovedností sebereflexe vlastního rozhodování, jednání a emocí, otevřená podnětům, ochotná se sebevzdělávat a absolvovat pravidelné supervize. (Kraus, 2001, s. 178)

V dalších kapitolách se zaměříme na profesi sociálního pedagoga a andragoga, a to především z hlediska kompetencí, které by měli ovládat, což souvisí i s autoregulací učení, jelikož u těchto profesí se předpokládá, že se v nich musí jedinec neustále něčemu učit a roz-

víjet své dovednosti a schopnosti. Jedinec si umí stanovit sám svůj cíl, je motivován k tomu, aby jej splnil, což dokáže pomocí svých kognitivních schopností a výkonové motivace. Pro tyto profese je nutností i rozvoj osobnostních vlastností, úzce spjatých s autoregulací učení, jako je sebereflexe, sebepoznání, sebehodnocení a volní vlastnosti.

Kompetence by nám měly zaručit vhodné jednání v určitých situacích, přičemž je můžeme získat výcvikem, opakováním a použitím v různých reálných situacích. Kompetence však nejsou jen o znalostech, schopnostech a dovednostech, ale souvisí s vnitřní připraveností jedince a ochotou naučené znalosti použít v praxi. Mezi kompetence řadíme tedy i motivační stránku osobnosti, vztah k práci a ke kolektivu, sebedůvěru a jiné vlastnosti, jež se týkají jedincovy osobnosti. Psychologie dává do vztahu kompetence se senzomotorickou, kognitivní a emotivní stránkou osobnosti. (Beneš, 2008. s. 17)

3.1 Sociální pedagog

Profese sociálního pedagoga se jednoznačně řadí mezi pomáhající profese. Sociální pedagog se ocitá mezi dvěma potenciálními poli působnosti. Na jednu stranu jde o sociálně pedagogickou práci v intencích sociálního poradenství a sociální intervence, na druhou stranu je tato profese spojována s vychovatelstvím nebo primární prevencí. Tato profese je založena na potřebě pomáhat lidem a klade důraz na respektování individuálních potřeb klientů. (Procházka, 2012, s. 73)

Pracovní aktivity sociálního pedagoga jsou velmi široké a pestré, jsou svým způsobem neopakovatelné, stále se objevují nové situace, které se musí řešit. Pracovní činnosti sociálního pedagoga zasahují do těchto oblastí:

1. Výchovné působení ve volném čase jedince – nabídka vhodných volnočasových aktivit.
2. Poradenství – na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí se hledá pomoc a řešení.
3. Reedukační a resocializační péče – terénní práce, depistáž, screening. (Kraus, 2008, s. 199)

Sociální pedagog by měl dle Krause (2008, s. 101) disponovat těmito kompetencemi:

- **vědomosti širšího společensko-vědního základu** (obecná pedagogika, psychologie, sociologie, filozofie), biomedicíny (biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc) a poznatky z oblasti sociální práce, politiky a práva. Musí ovládat taktéž speciální znalosti (sociální pedagogiku, pedagogiku volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace a organizace) a vědomosti z oblasti managementu;
- dovednosti, mezi něž patří především **sociální komunikace** a diagnostika (prostředí, jedinec), umění vést dokumentaci, využívat metod sociálně pedagogické prevence a terapie, asertivní řešení problémů a realizace projektů;
- **osobnostní vlastnosti,** a to nejen psychické, jelikož i fyzické předpoklady zde hrají důležitou roli. Mezi nezbytné požadavky řadíme vnímavost na různé životní situace a prostředí, celkovou vyrovnanost, emocionální stabilitu, schopnost sebekontroly, kreativitu, originalitu a podstatné jsou rovněž morální požadavky (empatie, vlídnost, trpělivost).

Pro profesi sociálního pedagoga jsou nezbytné i **sociální dovednosti**, které definuje Švec (1998, s. 77–78) jako dovednosti, jež souvisí se sociální komunikací lidí a s řešením sociálních situací. Sociální situace chápeme jako dynamický systém sociálních interakcí subjektů (vychovatel a žák, manažer a podřízený) nebo sociálních skupin, který je omezen obsahem a podmínkami. Podle Smékala (1995, s. 8) jsou sociální kompetence založeny na sociální komunikaci, na schopnosti navázat a udržet konverzaci, dokázat pojmenovat problém v sociální situaci, zvolit a realizovat strategii k jeho řešení, umět získat klienta pro spolupráci. Za klíčovou sociální dovednost Švec (1998, s. 77−81) považuje sebereflexi, což znamená umění vyhodnotit účinky svého chování a jednání na druhé jedince. Jako další uvádí empatii, asertivitu, prosociální dovednosti a dovednost sociálně komunikativní. Schopnost empatie nám umožňuje vcítit se do druhého člověka, pochopit jeho emoce, prožívání, motivy a záměry, jež jedinec nevyjadřuje slovy přímým způsobem. Dovednost asertivity přispívá k úspěšné a efektivní mezilidské komunikaci. Podle andragogického slovníku (Průcha a Veteška, 2012, s. 37) je asertivita *„schopnost komunikovat a jednat tak, aby jedinec argumentoval a prosadil své názory, postoje, způsob řešení apod., s přihlížením k názorům a argumentům partnerů. Asertivní chování znamená také umět klidně a pře-*

svědčivě odmítat nesprávné názory.“ Další dovedností jsou podle Švece (1998, s. 80–81) **prosociální dovednosti**, které obsahují více dovedností a schopností. Řadíme zde: dovednosti empatické, autentické chování, dokázat akceptovat a spolupracovat s jinými lidmi, schopnost rozpoznat a analyzovat sociální situaci, v níž jiný subjekt potřebuje pomoc. Sociálně komunikativní dovednosti nám umožňují předávat si navzájem informace, postoje, očekávání a vstup do vzájemných interakcí. Komunikační kompetence podle Bakošové (2011, s. 139) souvisí se sebepoznáním, schopností tvořit otázky, správně naslouchat, dávat a přijímat zpětnou vazbu, nenálepkovat, převzít odpovědnost za sdělení kritiky a dokázat ji vyjádřit s taktem.

Sociální pedagog může vykonávat i profesi **výchovného pracovníka**. Vychovatele lze *„definovat jako osobu, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, dospělé) ve směru vytčených a žádoucích vzdělávacích cílů“* (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 85). Podle Masarykové (1991, s. 7–9) by měl pedagog volného času zvládat tyto dovednosti: diagnostické, poradenské, manažerské, dokázat uspokojit citové potřeby a rovněž musí být dobrý koordinátor, podněcovatel a organizátor převýchovy.

Profese vychovatele je bezprostředně spjata s vlastním životním stylem. Výchovný pracovník by měl být tvořivý, měl by umět pracovat sám na sobě. **Tvořivost** by měl přenášet a rozvíjet i u ostatních jedinců. Měl by si umět zorganizovat denní režim a vhodným způsobem využít svůj volný čas k aktivnímu odpočinku. Neboť jen ten z nás může být úspěšným vychovatelem, kdo žije správným způsobem života. (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 99)

3.2 Andragog

Andragog se zabývá vzděláváním dospělých, ovlivňuje proces a výsledky vzdělávací práce. V současnosti se začíná tato profese dostávat do popředí a můžeme pozorovat znatelné posuny v pojetí andragogické práce. Andragog se stává specialistou na sociálně psychologické intervence, které přesahují rámec tradiční výuky a poradenství ve vzdělávání. Andragog je koučem, trenérem, týmovým, skupinovým a individuálním supervizorem, poradcem pro praxi a podílí se taktéž i na rozvoji organizace a managementu. Mezi základní kvalifikační dovednosti kouče se řadí: schopnost diagnostické činnosti, základy klinické psychologie (zvládání stresu), psychologie vedení, supervize procesů učení, zpracování případové

analýzy, zkušenosti sám se sebou, se skupinovými procesy a při rozvoji týmů. (Beneš, 2008, s. 91–93)

Andragogický slovník (Průcha a Veteška, 2012, s. 29) definuje andragoga jako *„odborníka působícího v oblasti edukace dospělých, tj. uskutečňuje vzdělávací a výchovné procesy jak ve školním, tak mimoškolním prostředí. Andragog musí učení dospělého jedince chápat jako individuální, biologický a společensko-historický proces.“*

Vzdělávání dospělých je neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání. Jeho cílem je zdokonalit se ve znalostech a dovednostech, odborných předpokladech v rámci rekvalifikace nebo kursu. V centru pozornosti je učící se jedinec a jeho potřeby. Důraz je kladen na sebeřízené učení a jedinec je veden k odpovědnosti za vlastní vzdělávací dráhu, vytváří se autonomní jedinec. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 16–17)

Balvín (2011, s. 22) uvádí, že andragog by měl ovládat i pedagogiku, i když se zabývá vzděláváním dospělých a není připravován na vzdělávání dětí a mládeže. Samozřejmostí jsou znalosti o dospělosti, které jsou nutné i k vlastní sebereflexi, jež je nezbytná pro dobrý výsledek jeho práce.

Jelikož profese andragoga souvisí se vzděláváním, tak by měl ovládat i **pedagogické dovednosti**, což chápeme jako způsobilost subjektu (učitele) k řešení určité pedagogické situace. Pedagogická situace souvisí z projektováním, realizací a hodnocením výuky. Pedagogické dovednosti, a to zejména didaktické, řadíme k dovednostem vyššího řádu, neboť předpokládají:

- osvojení si znalostí z aprobačních předmětů;
- osvojení si **psychodidaktických dovedností**, což znamená, že dokáže transformovat vybrané vědomosti do podoby, která bude studentům srozumitelná. (Švec, 1998, s. 102)

Profese andragoga najde uplatnění v oblasti personální práce, poradenství, sociálně psychologické intervenci, manažer vzdělávání dospělých a také v dalších oborech. Andragog disponuje znalostmi z oblasti andragogiky, pedagogiky, psychologie, sociologie, sociální práce, práva a ekonomie. Měl by zvládat komunikační, manažerské, didaktické, poradenské a metodické kompetence. Mezi jeho základní osobnostní předpoklady patří: flexibilita, kreativita, iniciativa, prosociálnost, smysl pro empatii, sebereflexe a organizační zdatnost.

Mezi hlavní úkoly řadíme ve vzdělávací instituci nebo podniku přípravu koncepcí a projektů, zajištění výuky po stránce metodické, učebních pomůcek a studijních materiálů. (Ptáčková, 2005, s. 63)

Prosociální chování dle Bakošové (2011, s. 106) vychází z altruismu, což můžeme definovat jako nezištnou péči o blaho, lásku a pomoc jinému člověku. Toto chování je rovněž založeno na empatii. Jde o schopnost vcítit se do pocitů jiných a je složena ze dvou složek: kognitivní a afektivní.

Andragog by měl ovládat řadu kompetencí, mezi něž řadíme: psychosociální, androdidaktické (související se vzdělávacím procesem), odborné, metodické (příprava projektů), manažersko-organizační a marketingové. (Průcha a Veteška, 2012, s. 31)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

Tématem praktické části je autoregulace u pomáhajících profesí. Cílem výzkumu je zjistit míru autoregulace u studentů vybraných oborů pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně z pohledu autodeterminační teorie. Dílčím cílem je porovnání z hlediska vnitřní motivace, identifikované, externí a introjektované regulace.

4.1 Výzkumný problém

Na základě výzkumného cíle byl stanoven hlavní výzkumný problém:

Jaká je míra autoregulace učení u studentů vybraných oborů pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně?

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je míra autoregulace učení u studentů vybraných pomáhajících profesí?

1.1. Jaká je míra externí regulace u studentů vybraných pomáhajících profesí?

1.2. Jaká je míra introjektované regulace u studentů vybraných pomáhajících profesí?

1.3. Jaká je míra identifikované regulace u studentů vybraných pomáhajících profesí?

1.4. Jaká je míra vnitřní motivace u studentů vybraných pomáhajících profesí?

2. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry autoregulace učení podle formy studia?

H1 Míra autoregulace učení je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.

2.1. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry externí regulace podle formy studia?

H1a Míra externí regulace je vyšší u studentů prezenčního studia než u studentů kombinovaného studia.

2.2. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry introjektované regulace podle formy studia?

H1b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů prezenčního studia než u studentů kombinovaného studia.

2.3. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry identifikované regulace podle formy studia?

H1c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.

2.4. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry vnitřní motivace podle formy studia?

H1d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.

3. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry autoregulace učení podle typu studia?
H2 Míra autoregulace studentů je vyšší u studentů magisterského studia než bakalářského studia.

3.1. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry externí regulace podle typu studia?

H2a Míra externí regulace je vyšší u studentů bakalářského studia než u studentů magisterského studia.

3.2. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry introjektované regulace podle typu studia?

H2b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů bakalářského studia než u studentů magisterského studia.

3.3. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry identifikované regulace podle typu studia?

H2c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia.

3.4. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry vnitřní motivace podle typu studia?

H2d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia.

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

H3 Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra autoregulace.

4.1. Jaká je souvislost mezi externí regulací a věkem studentů?

H3a Čím vyšší je věk studentů, tím nižší je jejich míra externí regulace.

4.2. Jaká je souvislost mezi introjektovanou regulací a věkem studentů?

H3b Čím vyšší je věk studentů, tím nižší je jejich míra introjektované regulace.

4.3. Jaká je souvislost mezi identifikovanou regulací a věkem studentů?

H3c Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra identifikované regulace.

4.4. Jaká je souvislost mezi vnitřní motivací a věkem studentů?

H3d Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra vnitřní motivace.

5. Existuje významný rozdíl v úrovni míry autoregulace učení podle studijního prospěchu?

H4 Existují rozdíly v míře autoregulace podle studijního prospěchu.

5.1. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry externí regulace podle studijního prospěchu?

H4a Míra externí regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem nad 1,5 než u studentů s prospěchem do 1,5.

5.2. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry introjektované regulace podle studijního prospěchu?

H4b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem nad 1,5 než u studentů s prospěchem do 1,5.

5.3. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry identifikované regulace podle studijního prospěchu?

H4c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem do 1,5 než u studentů s prospěchem nad 1,5.

5.4. Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry vnitřní motivace podle typu studijního prospěchu?

H4d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů se studijním prospěchem do 1,5 než u studentů s prospěchem nad 1,5.

První výzkumná otázka je popisného charakteru. Další výzkumné otázky spadají do kategorie výzkumných otázek vztahových, kde se nám vyskytují dvě proměnné.

4.3 Proměnné

H1 Míra autoregulace učení je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.

První proměnnou je intervalová proměnná „míra autoregulace“, což je hodnota, která byla dosažena v testu SRQ–A. U dílčích hypotéz to bude „míra externí, introjektované a identifikované regulace a vnitřní motivace“.

Druhou proměnnou je „forma studia“, čímž se rozumí, zda student studuje prezenčně nebo kombinovaně. Jedná se o proměnnou nominální.

H2 Míra autoregulace studentů je vyšší u studentů magisterského studia než bakalářského studia.

První proměnnou je „míra autoregulace“, což je hodnota, která byla dosažena v testu SRQ–A. Jde o proměnnou intervalovou. U dílčích hypotéz to bude „míra externí, introjektované a identifikované regulace a vnitřní motivace“.

Druhou proměnnou je „typ studia“, čímž se rozumí, zda student studuje bakalářský nebo magisterský stupeň studia. Jedná se o proměnnou nominální.

H3 Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra autoregulace.

První proměnnou je intervalová proměnná „míra autoregulace“, což je hodnota, která byla dosažena v testu SRQ–A. U dílčích hypotéz to bude „míra externí, introjektované a identifikované regulace a vnitřní motivace“.

Druhou proměnnou je „věk studentů“, který se pohybuje od 19 let do 53 let. Proto se jedná o data ordinální.

H4 Existují rozdíly v míře autoregulace podle studijního prospěchu.

První proměnnou je intervalová proměnná „míra autoregulace“, což je hodnota, která byla dosažena v testu SRQ–A. U dílčích hypotéz to bude „míra externí, introjektované a identifikované regulace a vnitřní motivace“.

Druhou proměnnou je „studijní prospěch“, čímž se rozumí, zda student dosáhl studijního prospěchu do průměru 1,5 nebo nad 1,5. Jde o proměnnou nominální.

4.4 Pojetí výzkumu a výzkumný vzorek

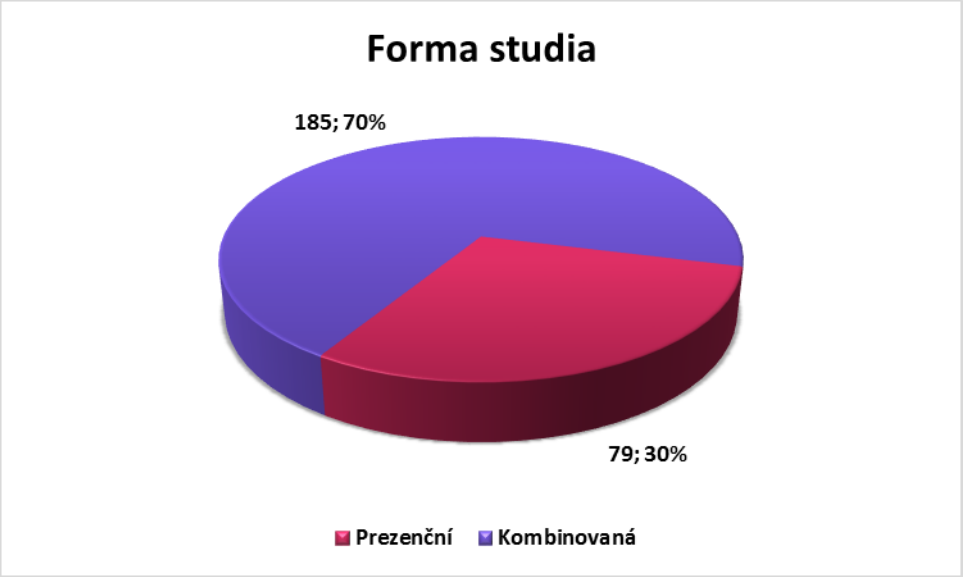
Vzhledem k charakteru výzkumného problému byl zvolen kvantitativní druh výzkumu.

K volbě kvantitativního výzkumu vedl záměr výzkumného šetření, kterým chceme zjistit, jaká je míra autoregulace učení u studentů vybraných oborů pomáhajících profesí na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

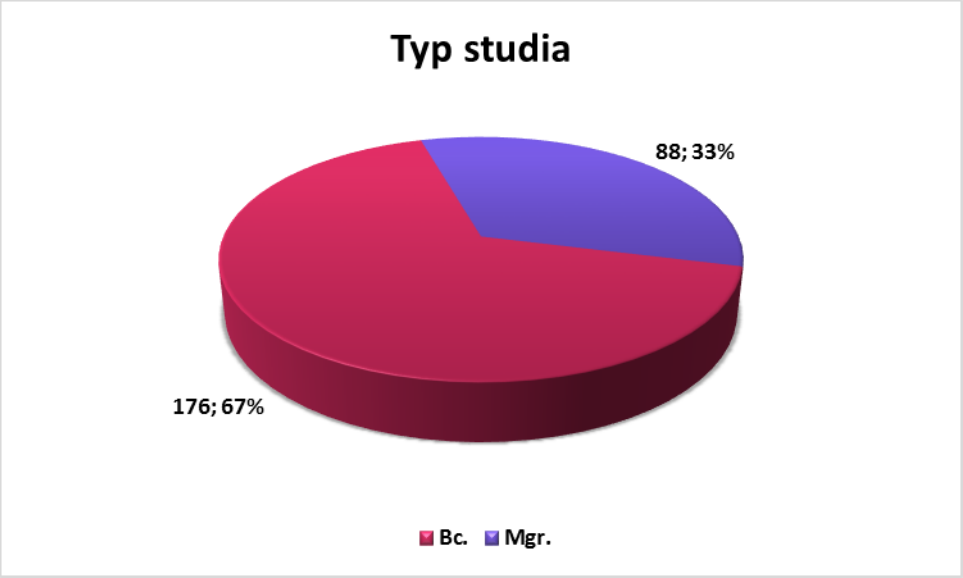
Základní výzkumný soubor tvoří studenti prezenčního i kombinovaného studia bakalářského a magisterského oboru Sociální pedagogiky a Andragogiky studujících na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jedná se o výběr záměrný. Vzhledem k velikosti vybraného vzorku a typu jeho výběru však nelze výsledky zobecnit na celou populaci.

Celkový počet respondentů je 264 studentů.

Z níže uvedeného výsečového grafu je patrné, že převažující skupinu respondentů tvoří studenti kombinované formy studia (70%) a menší zastoupení mají studenti prezenční formy studia (30%).

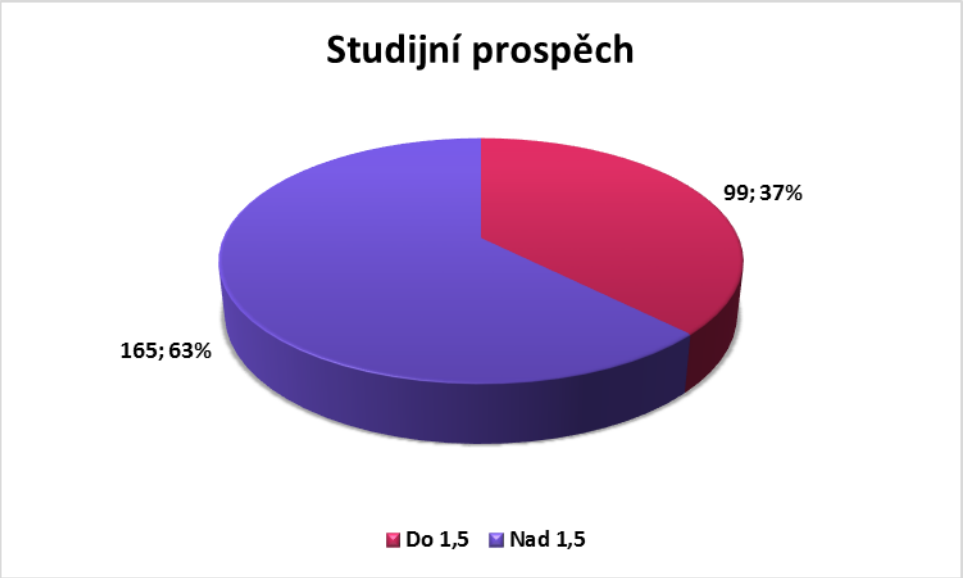


Graf č. 1: Rozložení respondentů podle formy studia



Graf č. 2: Rozložení respondentů podle typu studia

Z výsečového grafu respondentů podle typu studia je patrné, že větší část respondentů zastupují studenti bakalářského typu studia (67%). Navazující magisterské studium zastupuje respondentů méně (33%).



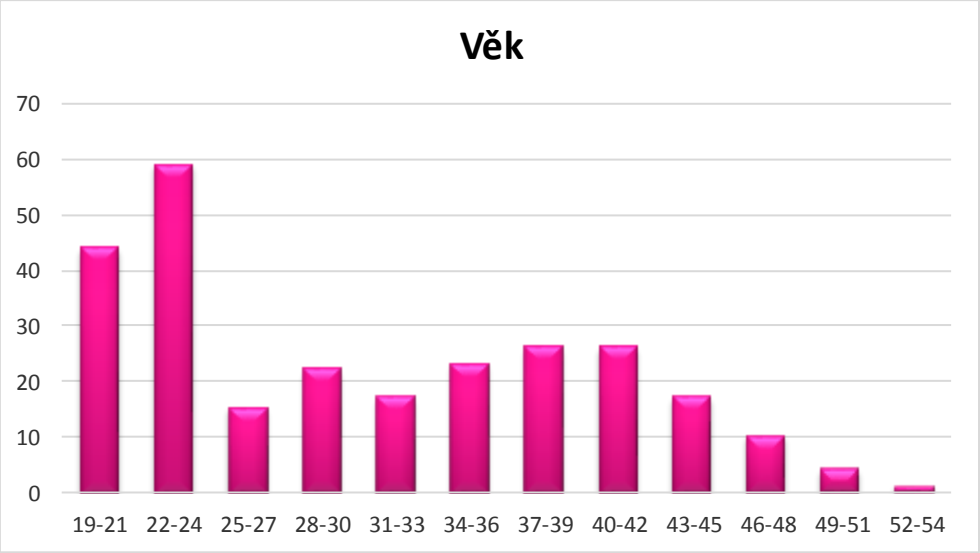
Graf č. 3: Rozložení respondentů podle studijního prospěchu

Z výsečového grafu znázorňujícího rozložení respondentů podle prospěchu je patrné, že převažují respondenti s prospěchem nad průměr 1,5 – 63%, zastoupení respondentů s prospěchem do 1,5 je 37%.

Tabulka č. 1 uvádí rozložení respondentů podle věku. Jelikož byl při dotazníkovém šetření získán velký počet různých hodnot a tabulka četností by se pro velký počet řádků stávala nepřehlednou, byla data seskupena do intervalů. Hloubku intervalu jsme vypočítali podle vzorce: h ≈ 0,08 * R, přičemž R je variační šíře (34). Vypočítaná hodnota byla 2,72, přičemž tato hodnota byla zaokrouhlena na celé číslo 3.

Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů podle věku

Věk studentů	Četnost	Střed intervalu	Relativní četnost	Kumulativní četnost
19-21	44	20	0,167	44
22-24	59	23	0,224	103
25-27	15	26	0,057	118
28-30	22	27	0,083	140
31-33	17	32	0,064	157
34-36	23	35	0,087	180
37-39	26	38	0,099	206
40-42	26	41	0,099	232
43-45	17	44	0,064	249
46-48	10	47	0,038	259
49-51	4	50	0,015	263
52-54	1	53	0,004	264
	∑264		**∑1,000000000**	



Graf č. 4: Rozložení respondentů podle věku

Z výše uvedených dat v tabulce i grafu jsou nejpočetnější zastoupenou skupinou respondenti ve věku 22 až 24 let, jenž tvoří 22% (59) z celkového zkoumaného vzorku studentů. Naopak nejmenší skupinou jsou respondenti nejstarší ve věku 52 až 54 let, kteří zaujímají pouze 0,03% (1) z celkového zkoumaného vzorku studentů.

4.5 Výzkumná technika

Cílem výzkumu je zjištění míry autoregulace u studentů pomáhajících profesí a dále tyto výsledky porovnat s formou a typem studia, věkem respondentů a studijním prospěchem. Pro tyto účely byla zvolena výzkumná technika – dotazník. Tato metoda byla vybrána především s ohledem na zvolený vzorek a jeho počet. Respondenti byli kontaktováni emailem. Dotazník se vyplňoval elektronicky. Sběr dat pro výzkum probíhal v měsících listopad 2013 až únor 2014 na UTB ve Zlíně, přičemž byli osloveni všichni studenti oboru Sociální pedagogiky a Andragogiky.

Jako nástroj byl použit zahraniční test Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ–A), jenž byl vytvořen odborníky zabývajícími se autoregulací učení R. Ryane a J. Connellem pro studenty základních a středních škol. Jelikož se jedná o dotazník převzatý, jenž byl již testován na studentech, tak nemusíme v zájmu spolehlivosti (validity) dělat předvýzkum.

4.5.1 Konstrukce dotazníku

Dotazník autoregulace učení je tvořen úvodní částí (6 otázek), jenž zkoumá základní údaje o respondentovi. Další otázky (32) jsou zaměřeny na zjištění úrovně autoregulace učení. Otázky byly tvořeny tak, že zkoumají čtyři úrovně regulace:

1. **Externí regulace** – amotivace, souvisí s odměnou, na základě vnějšího požadavku (otázky č. 8, 12, 15, 20, 26, 29, 34, 37).
2. **Introjektovaná regulace** - druh vnější motivace, snaha vyhnout se pocitu viny, přijetí regulace, která není ještě vlastní, kontrolovaná motivace (otázky č. 7, 10, 16, 18, 23, 24, 32, 35, 36).
3. **Identifikovaná regulace** - založena na autonomii, přibližuje se vnitřní motivaci (otázky č. 11, 14, 17, 19, 22, 27, 30).
4. **Vnitřní motivace** – (otázky č. 9, 13, 21, 25, 28, 33, 38).

Hlavní část dotazníku je konstruována jako ordinální škála o 7 úrovních: 1 – znamená nejméně výstižné a 7 – nejvíce výstižné. Škála byla zvolena vzhledem ke sledovanému cíli, pro nějž je důležité odhalit míru autoregulace učení se záměrem určit rozdíly mezi jednotlivci. Odpovědi respondenti formulují na základě sebeposuzování. Původní dotazník byl určen žákům základních a středních škol, proto při jeho překladu z anglického do českého jazyka byl formulován tak, aby vyhovoval pro studenty vysokých škol. Celý dotazník je uveden jako příloha PI.

Míra autoregulace učení se bude počítat podle vzorce:

2 x vnitřní motivace + identifikovaná regulace – introjektovaná regulace – 2 x externí regulace

Jednotlivé kategorie regulace budou u respondenta zprůměrovány a následně tyto hodnoty dosadíme do výše uvedeného vzorce. Průměrný index míry autoregulace se může pohybovat od hodnoty −10 po +10, přičemž u záporných čísel nebude u studentů vytvořena autoregulace k učení vůbec. Čím vyšší kladná hodnota, tím vyšší míra autoregulace u studenta.

Vytvořené otázky jsou rozdělené podle jednotlivých kategorií:

Tabulka č. 6: Rozdělení otázek podle druhu regulace

Externí regulace
15. Je dobře, když si mě vyučující ve výuce všímá.
20. Učím se, protože musím.
29. Mám radost, když dostanu dobrou známku.
12. Učím se, protože se to ode mne očekává.
26. Okolí ode mne očekává, že studium zvládnu.
31. Studuji spíše kvůli ostatním, než kvůli sobě.
34. Snažím se zvládnout učivo, abych udělal(a) zkoušku.
37. Po každé úspěšně vykonané zkoušce se odměním.
8. Učím se proto, abych neměl(a) problémy.
Introjektovaná regulace
24. Je pro mě důležité, aby si spolužáci mysleli, že jsem chytrý(á).
32. Je pro mě důležité, aby si vyučující mysleli, že jsem dobrý(á) student(ka).
7. Je pro mě důležité, abych byl(a) dobrý(á) student(ka).
10. Cítil(a) bych se špatně, kdybych se nepřipravil(a) na zkoušku.
16. Chci být ve studiu lepší než většina mých spolužáků.
36. Jsem na sebe hrdý(á), když mám výborné studijní výsledky.
23. Pouštím se do náročných témat, protože bych měl(a) špatný pocit, že jsem to nezkusil(a).
35. Stydím se, když se mi něco nepodaří.
18. Když neuspěji napoprvé u zkoušky, cítím se špatně.
Identifikovaná regulace
14. Je pro mě důležité studovat průběžně z odborné literatury.
11. Učím se tak, abych porozuměl(a) studovanému oboru.
17. Chci se učit nové věci.
19. Studium je zábavné.
27. Zajímá mě, jak si při studiu vedu (jaké odborné úrovně dosahuji).
30. Je pro mě důležité porozumět náročným tématům.
22. O studované problematice se bavím se svými spolužáky.
Vnitřní motivace
9. Učení mě baví.
38. Studium je pro mě důležité.
21. Přednášky a semináře jsou pro mě zajímavé.
25. Pouštím se do náročnějších úkolů, než je po mně vyžadováno.
33. Obor, který studuju, mě baví.
28. Rád(a) studuji problematiku, která je náročná.
13. Baví mě psát seminární práce a plnit zadané úkoly.

4.6 Způsob zpracování dat

Všechna data z dotazníku byla zpracována metodou popisné statistiky. Pro zpracování dat byly použity programy Microsoft Excel a Statistica verze 12. Zjištěná data byla uspořádána a vložena do tabulek četností. U každého jednotlivého studenta byla spočítána výsledná bodová hodnocení pro všechny čtyři regulace a z nich poté výsledná hodnota míry autoregulace učení. S uvedenou tabulkou pak bylo pracováno při vyhodnocení výzkumných otázek a ověřování hypotéz. Výsledky byly vkládány do tabulek a graficky znázorněny.

Pro **zjištění průměrné míry autoregulace učení a jednotlivých regulací u studentů vybraných pomáhajících profesí** byla zvolena vzhledem k intervalovým datům směrodatná odchylka. Výpočet směrodatné odchylky byl proveden pomocí programu Statistica. Pro grafické znázornění výsledků byly použity histogramy a krabicový graf, který nám názorně ukázal rozložení jednotlivých úrovní regulací u studentů pomáhajících profesí. Byly stanoveny výzkumné dílčí otázky (VO1.1, VO1.2, VO1.3, VO1.4).

Pro **zjištění rozdílů mezi druhem studia v celkové úrovni a v úrovni jednotlivých regulací** byl vzhledem k proměnným (intervalové, nominální) použit neparametrický test, jelikož u tohoto vzorku nebyla splněna homogenita rozptylu, proto bylo prováděno testování pomocí U-testu Manna a Whitneyho. Pro výpočet U-testu byla použita funkce M-W U.TEST pro dvě nezávislé skupiny v programu Statistica. K této otázce byla stanovena hypotéza H1, která zní: *„Míra autoregulace učení je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia“*, dále byly vytvořeny i dílčí otázky a k nim příslušné dílčí hypotézy (H1a, H1b, H1c, H1d).

Pro **zjištění statisticky významných rozdílů v celkové úrovni a v úrovni jednotlivých regulací podle typu studia** byl vzhledem k proměnným (intervalové, nominální) použit Studentův t-test. Nejdříve byla provedena kontrola správného použití. U základního souboru byl splněn požadavek homogenity rozptylu u obou skupin, měření byla navzájem nezávislá a data byla metrická. Shodnost rozptylu byla testována pomocí Levenova testu. Pro výpočet Studentova t-testu byla použita funkce T.TEST pro nezávislé skupiny v programu Statistica. K této otázce byla stanovena hypotéza H2, která zní: *„Míra autoregulace učení je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia“*, dále byly vytvořeny i dílčí otázky a k nim příslušné dílčí hypotézy (H2a, H2b, H2c, H2d).

Pro **zjištění souvislosti mezi úrovní autoregulace učení a jednotlivými regulacemi s věkem studentů** byl na základě typu proměnných (ordinální, intervalové) použit Pearsonův koeficient korelace, kterým jsme zkoumali, jak těsně spolu souvisí úroveň autoregulace, externí regulace, introjektované regulace, identifikované regulace, vnitřní motivace a věk studentů. K této otázce byla stanovena hypotéza H3, která zní: *Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra autoregulace,* dále byly vytvořeny i dílčí otázky a k nim příslušné dílčí hypotézy (H3a, H3b, H3c, H3d).

Pro **zjištění statisticky významných rozdílů v celkové úrovni a v úrovni jednotlivých regulací podle studijních výsledků při studiu** byl vzhledem k proměnným (intervalové, nominální) použit Studentův t-test. Nejdříve byla provedena kontrola správného použití. U základního souboru byl splněn požadavek homogenity rozptylu u obou skupin, měření byla navzájem nezávislá a data byla metrická. Shodnost rozptylu byla testována pomocí Levenova testu. Pro výpočet Studentova t-testu byla použita funkce T.TEST pro nezávislé skupiny v programu Statistica. K této otázce byla stanovena hypotéza H4, která zní: *Existují rozdíly v míře autoregulace podle studijního prospěchu,* dále byly vytvořeny i dílčí otázky a k nim příslušné dílčí hypotézy (H4a, H4b, H4c, H4d).

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Tato kapitola obsahuje výsledky kvantitativního výzkumu, které nám odpoví na výzkumné otázky a k nim náležející hypotézy.

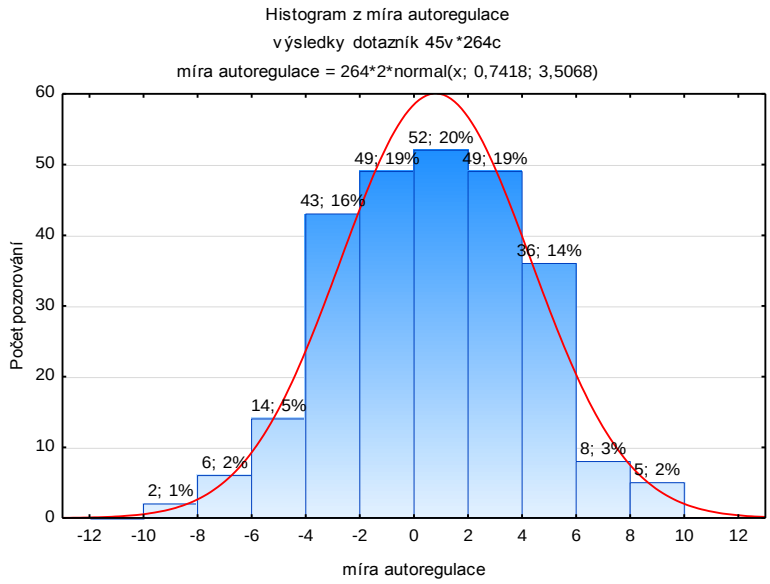
5.1 Míra autoregulace učení u studentů

VO1: Jaká je míra autoregulace učení u studentů vybraných pomáhajících profesí?

Tabulka č. 7: Popisné statistiky: autoregulace učení

Proměnná	Popisné statistiky (autoregulace)							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Míra autoregulace	264	0,742	0,818	Vícenás.	3	-8,270	9,968	3,507

Výše uvedená tabulka představuje popisnou charakteristiku celkové úrovně autoregulace učení studentů pomáhajících profesí. Seznamujeme se taktéž s mediánem, modem a četností modu, minimem a maximem dosažených bodů a směrodatnou odchylkou. V tabulce uvádíme průměrnou hodnotu vypočítaného indexu (0,742) dosažené míry autoregulace učení, tzn. průměrný počet dosažených bodů (–10 až +10) ve všech oblastech autoregulace učení. Jedná se o index neutrální, jelikož se pohybuje mezi hodnotou 0 až 1, ale z výsledku můžeme usoudit, že autoregulační dovednosti u studentů jsou, ale ne v takové míře, v jaké by se daly předpokládat u studentů pomáhajících profesí. V těchto profesích dle našeho mínění důležitou roli zaujímá celoživotní vzdělávání, k němuž je nezbytná vysoká míra autoregulace.



Graf č. 5: Histogram úrovně autoregulace

Z výše uvedeného grafu lze usoudit, že větší polovina studentů (58%) dosahuje úrovně autoregulace v rozmezí od 0 do 10 bodů, čímž se potvrzuje, že u studentů jsou autoregulační dovednosti.

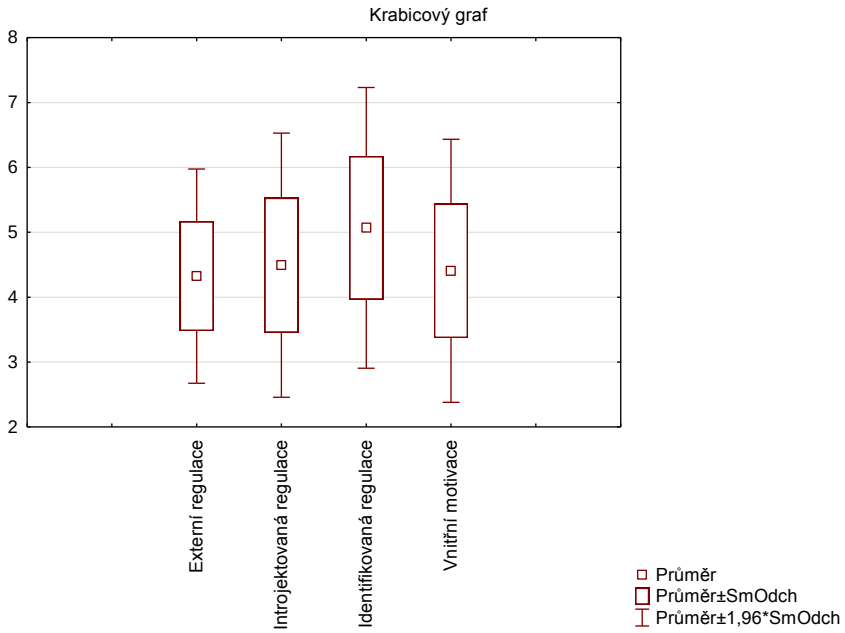
Dále nás bude zajímat, jak souvisí s mírou autoregulace jednotlivé druhy regulací.

Tabulka č. 8: Popisné charakteristiky, úroveň regulací autoregulace učení

Proměnná	Popisné statistiky (motivace)							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Externí regulace	264	4,325	4,222	4,222	25	2	6,444	0,843
Introjektovaná regulace	264	4,493	4,611	5,111	17	1,222	7	1,039
Identifikovaná regulace	264	5,069	5,286	5,429	31	1	7	1,104
Vnitřní motivace	264	4,408	4,429	4,286	21	1,286	7	1,034

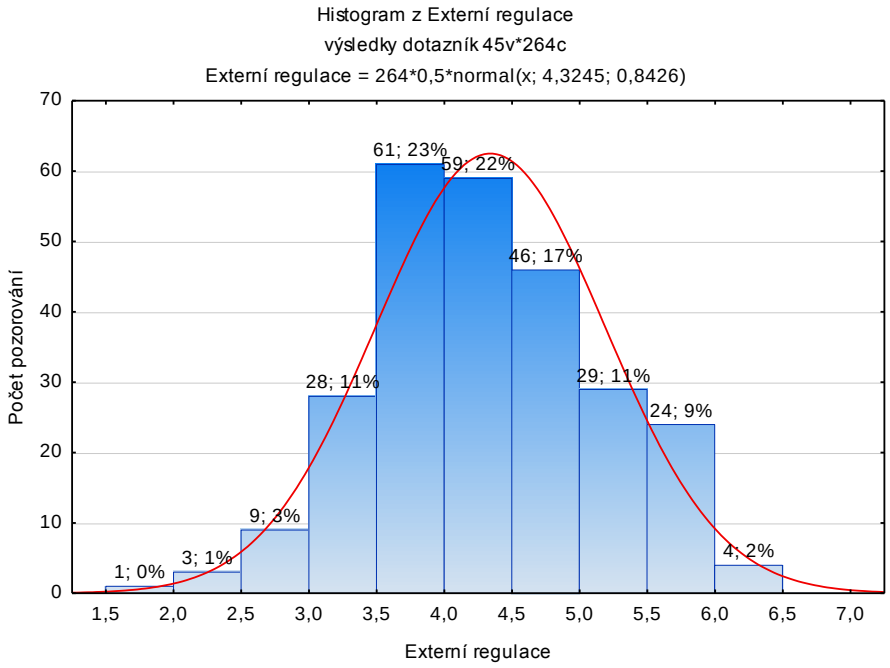
Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky čtyř regulací (externí, introjektované a identifikované regulace, vnitřní motivace) u studentů pomáhajících profesí. V tabulce uvádíme aritmetický průměr u všech regulací, tzn. průměrný počet dosažených bodů (1–7) v každé oblasti příslušné regulace. Seznamuje nás taktéž s mediánem, modem a četností modu, minimem a maximem dosažených bodů a směrodatnou odchylkou. Pokud

se podíváme na graf níže, zjistíme, že studenti používají v největší míře identifikovanou regulaci. Střední hodnota se pohybuje nad bodem 5. Nejnižší střední hodnotu jsme zaznamenali v oblasti využívání externí regulace, průměr je přibližně 4,325 bodů.



Graf č. 6: Krabicový graf úrovní regulace

VO1.1: Jaká je míra externí regulace u studentů vybraných pomáhajících profesí?

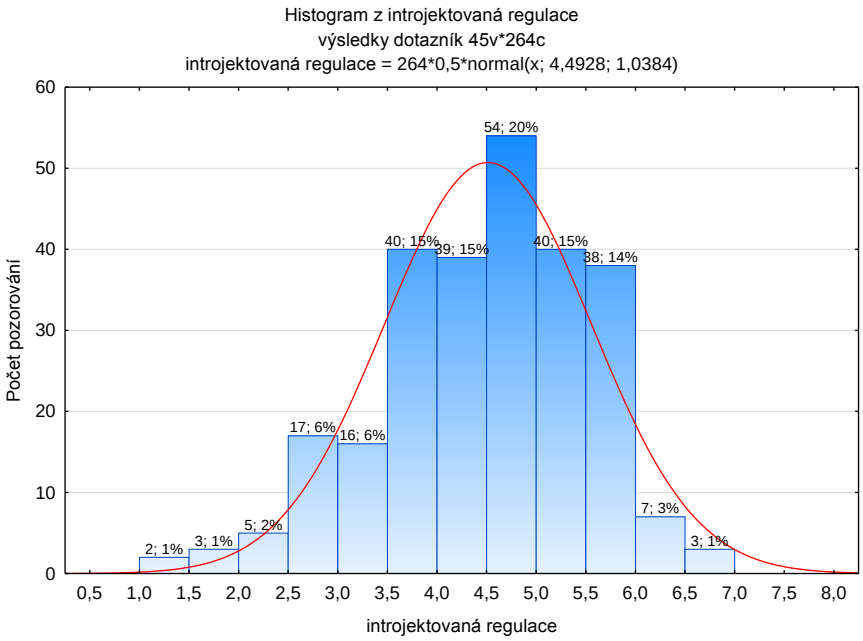


Graf č. 7: Histogram úrovně externí regulace

Průměrná míra využití externí regulace se pohybuje kolem hodnoty 4,325 bodů. Největší počet studentů se nachází v rozmezí od 3,5 do 4 bodů (23% všech studentů). Pod hodnotou 3,5 se pohybuje pouze 15% (40) studentů ze zkoumaného souboru.

VO.1.2: Jaká je míra introjektované regulace u studentů vybraných pomáhajících profesí?

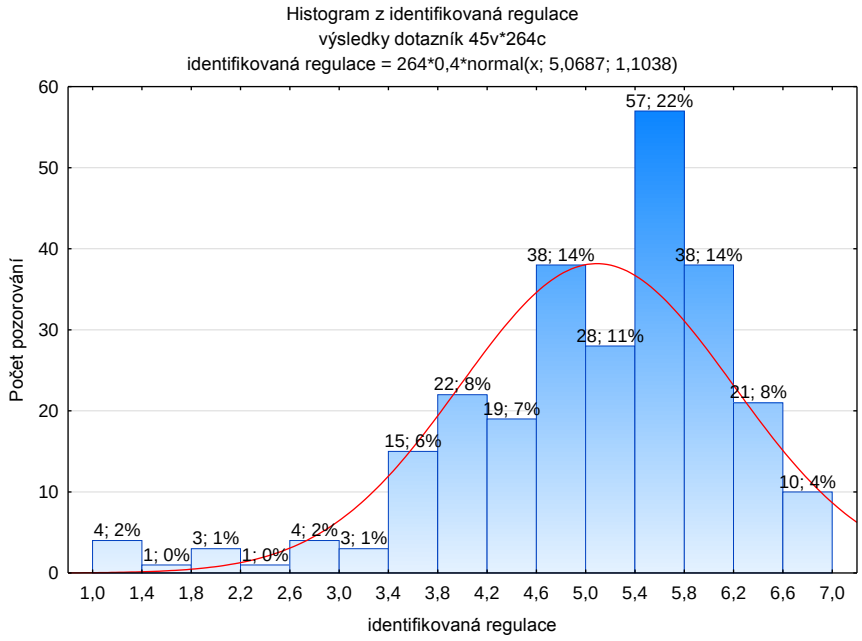
Z grafu níže je patrná průměrná míra použití introjektované regulace, která se přibližuje hodnotě 4,493. V rozmezí od 4,5 do 5 se vyskytuje největší počet studentů (20%). Pod hodnotou 4,5 se pohybuje menší polovina 46% (122) studentů ze zkoumaného vzorku.



Graf č. 8: Histogram úrovně introjektované regulace

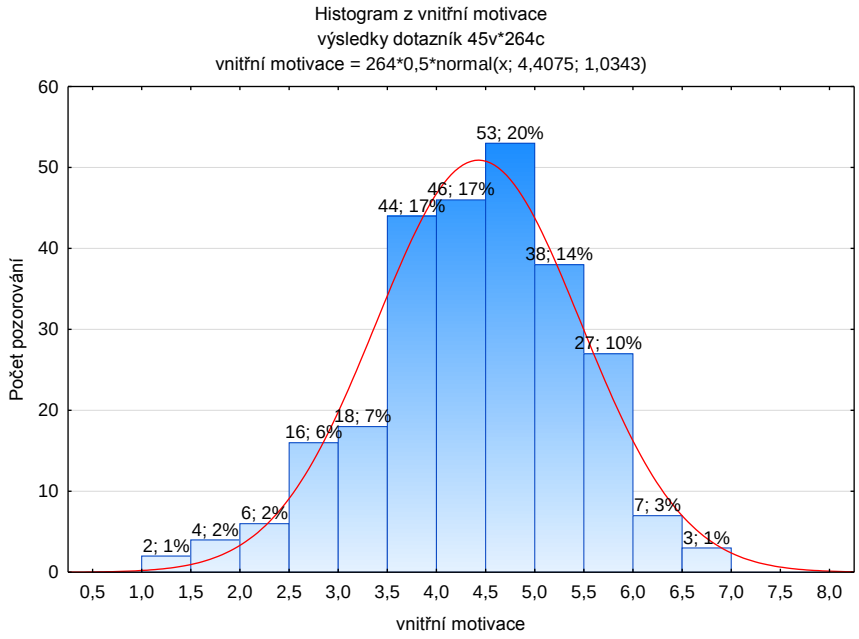
VO1.3: Jaká je míra identifikované regulace u studentů vybraných pomáhajících profesí?

Z níže uvedeného grafu je patrné, že průměrná hodnota identifikované regulace se pohybuje přibližně kolem 5,069 bodů, což je nejvýše dosažená hodnota u všech zkoumaných druhů regulací. Nejvyšší úrovně této motivace dosáhli studenti v rozmezí od 5,4 do 5,8 bodů (22%). Nad hodnotu 5,8 se pohybuje 26% (69) studentů ze zkoumaného souboru.



Graf č. 9: Histogram úrovně identifikované regulace

VO1.4: Jaká je míra vnitřní motivace u studentů vybraných pomáhajících profesí?



Graf č. 10: Histogram úrovně vnitřní motivace

Průměrné míra vnitřní motivace u studentů pomáhajících profesí činí v průměru přibližně 4,408 bodu. V rozmezí hodnot od 4,5 do 5 se vyskytuje největší počet studentů (20%). Nad hodnotu 5 bodů se pohybuje 28% (75) studentů ze zkoumaného souboru.

5.2 Analýza rozdílů míry autoregulace podle formy studia

VO2: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry autoregulace učení podle formy studia?

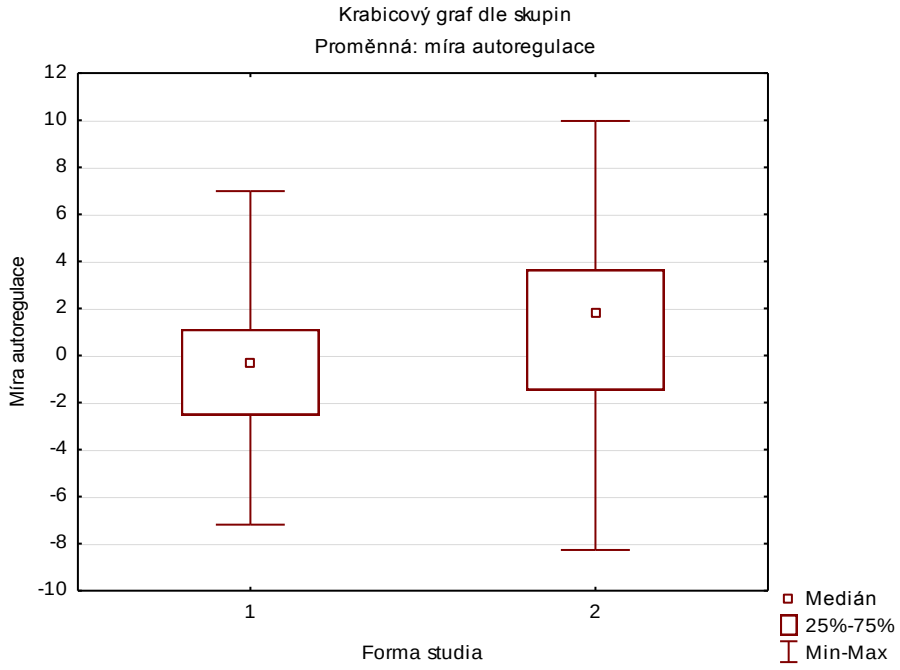
H1 Míra autoregulace učení je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.

Tabulka č. 9: Analýza rozdílů v úrovni autoregulace podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (výsledky dotazník) Dle proměn. forma studia Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
	Sčt poř. (skup. 1)	Sčt poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
Míra autoregulace	26880,00	8100,00	4940,000	4,167	0,001	4,167	0,001	185	79

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly (p = 0,001) v míře autoregulace mezi prezenční a kombinovanou formou studia. Můžeme tedy **přijmout hypotézu H1**. Tuto skutečnost si vysvětlujeme tak, že studenti kombinované formy studia si již uvědomují, že vzdělání je pro ně důležité a často souvisí s jejich profesí, v níž se chtějí zdokonalit. Taktéž mají více zkušeností, což souvisí i s věkem studentů, kdy se předpokládá, že studenti kombinované formy studia budou starší.

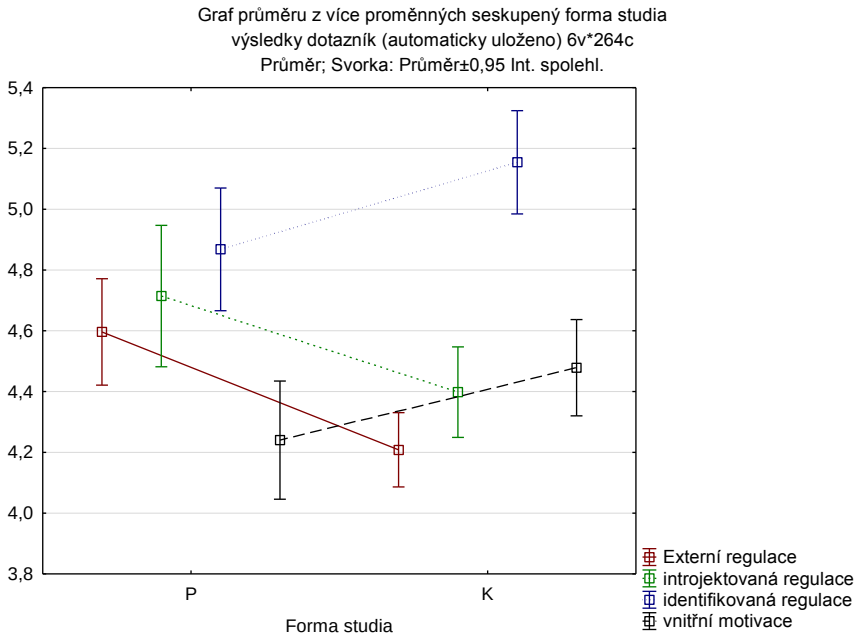
Níže uvedený graf nám přehledně poukazuje na rozdíly v míře autoregulace učení u studentů prezenčního (1) a kombinovaného (2) studia. Žáci prezenčního studia dosahují průměrné míry autoregulace učení přibližně –0,6 bodů, kdežto studenti kombinované formy studia se pohybují přibližně na hodnotě 1,3 bodů.



Graf č. 11: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle formy studia

Osa X: 1 = prezenční forma studia; 2 = kombinovaná forma studia

Dále nás bude zajímat, jak souvisí s formou studia jednotlivé druhy regulací.



Graf č. 12: Svorkový graf rozdílů mezi jednotlivými regulacemi z hlediska formy studia

Osa X: P = prezenční forma studia; K = kombinovaná forma studia

Z výše uvedeného grafu je patrné, že významné rozdíly zaznamenáváme u studentů pomáhajících profesí rovněž ve všech regulacích, které mají vliv na autoregulaci učení. V externí a inktrojektované regulaci dosahují vyšších hodnot studenti prezenčního studia. V úrovni identifikované a vnitřní motivace můžeme sledovat naopak vzestup u studentů kombinované formy studia, což souvisí s přijetím hypotézy H1, kdy u studentů kombinované formy studia očekáváme vyšší míru autoregulace.

VO2.1: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry externí regulace podle formy studia?

H1a Míra externí regulace je vyšší u studentů prezenčního studia než u studentů kombinovaného studia.

Z výsledků analýzy vyplývá, že v úrovni externí regulace existují významné rozdíly (p = 0,001) mezi studenty prezenční a kombinované formy studia, což **potvrzuje hypotézu H1a**. Studenti prezenčního studia dosahují vyšší úrovně externí regulace než studenti kombinovaného studia.

Tabulka č. 10: Analýza rozdílů v úrovni externí regulace podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (výsledky dotazník) Dle proměn. forma studia Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
	Sčt poř. (skup. 1)	Sčt poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
Externí regulace	22664,00	12316,00	5459,000	-3,253	0,001	-3,256	0,001	185	79

VO2.2: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry introjektované regulace podle formy studia?

H1b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů prezenčního studia než u studentů kombinovaného studia.

Tabulka č. 11: Analýza rozdílů v úrovni introjektované regulace podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (výsledky dotazník) Dle proměn. forma studia Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
	Sčt poř. (skup. 1)	Sčt poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
Introjektovaná regulace	22994,00	11986,00	5789,000	-2,672	0,008	-2,674	0,008	185	79

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly (p = 0,008) v míře introjektované regulace mezi prezenční a kombinovanou formou studia. Můžeme tedy **přijmout dílčí hypotézu H1b.**

VO2.3: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry identifikované regulace podle formy studia?

H1c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.

Tabulka č. 12: Analýza rozdílů v úrovni identifikované regulace podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (výsledky dotazník) Dle proměn. forma studia Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
	Sčt poř. (skup. 1)	Sčt poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
Identifikovaná regulace	26154,00	8826,00	5666,000	2,889	0,004	2,893	0,004	185	79

Z výsledků analýzy vyplývá, že v úrovni externí regulace u studentů pomáhajících profesí existují významné rozdíly (p = 0,004) mezi prezenční a kombinovanou formou studia. Dílčí hypotézu **H1c** tedy **přijímáme.** Míra identifikované regulace je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenční formy studia.

VO2.4: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry vnitřní motivace podle formy studia?

H1d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů kombinovaného studia a než u studentů prezenčního studia.

Tabulka č. 13: Analýza rozdílů v úrovni vnitřní motivace podle formy studia

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (výsledky dotazník) Dle proměn. forma studia Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
	Sčt poř. (skup. 1)	Sčt poř. (skup. 2)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
Vnitřní motivace	25638,50	9341,50	6181,50	1,981	0,048	1,983	0,048	185	79

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly (p = 0,048) v míře vnitřní motivace mezi prezenční a kombinovanou formou studia. **Hypotézu H1d** tedy **přijímáme.** Vnitřní motivace je vyšší u studentů kombinovaného studia.

5.3 Analýza rozdílů míry autoregulace podle typu studia

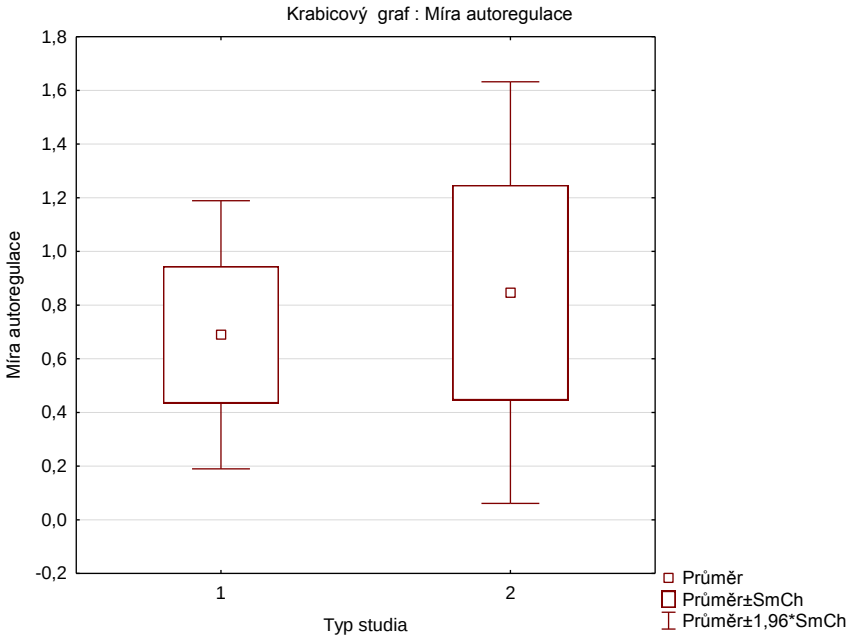
VO3: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry autoregulace učení podle typu studia?

H2 Míra autoregulace učení je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia.

Tabulka č. 14: Analýza rozdílů v úrovni míry autoregulace učení podle typu studia

Proměnná	t-testy; grupováno:typ studia Skup. 1: Bc. Skup. 2: Mgr.								
	Průměr (Bc.)	Průměr (Mgr.)	t	sv	p	Poč.plat (Bc.)	Poč.plat. (Mgr.)	Sm.odch. (Bc.)	Sm.odch. (Mgr.)
Míra autoregulace	0,690	0,847	-0,342	262	0,732	176	88	3,383	3,760

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly (p = 0,732) v míře autoregulace mezi studenty bakalářského a magisterského stupně studia. Hypotéza **H2** se nám tedy **nepotvrdila**. Platí tedy, že míra autoregulace učení nesouvisí s typem studia.



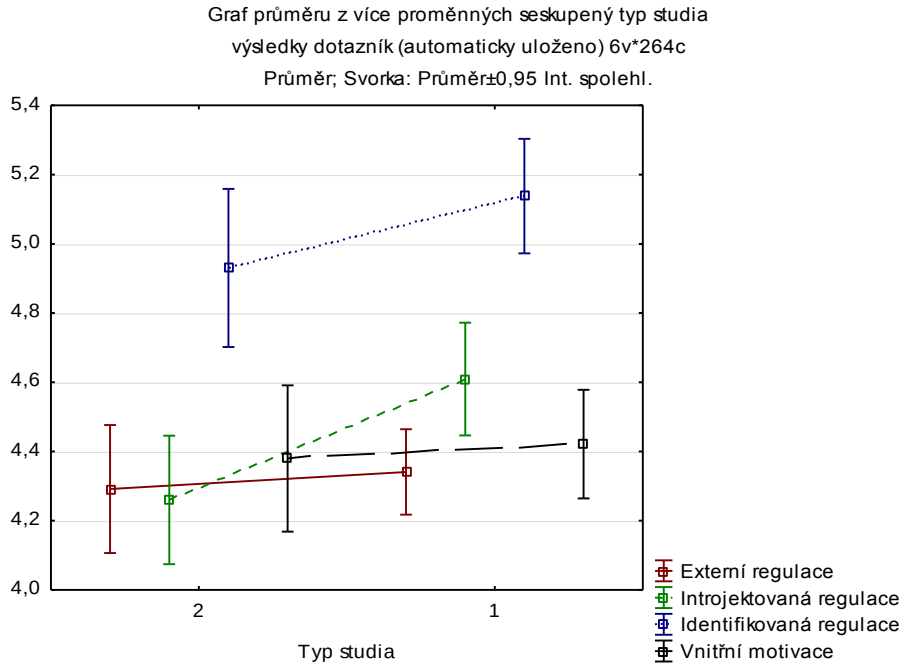
Graf č. 13: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle typu studia

Osa X: 1 = Bakalářský stupeň studia; 2 = Magisterský stupeň studia

Graf výše nám ukazuje, že míra autoregulace nesouvisí s typem studia, poněvadž zde nejsou žádné významné rozdíly. Průměrná míra autoregulace se pohybuje mezi hodnotami přibližně od 0,690 (Bc.) do 0,847 (Mgr.). Přičemž by se dalo předpokládat, že platí čím vyšší vzdělání, tím vyšší míra autoregulace, poněvadž student studující magisterský stupeň by měl být více motivovaný ke svému sebevzdělávání a cílevědomý ke splnění svého cíle. Tyto osobnostní charakteristiky souvisí zajisté s autoregulačním procesem.

Dále budeme zkoumat souvislost jednotlivých regulací na typ studia.

Z níže uvedeného grafu je rovněž patrné, že významné rozdíly zaznamenáváme podle typu studia u studentů pomáhajících profesí v inktrojektované regulaci, přičemž výrazně nižší jsou u magisterského stupně studia. V úrovni vnitřní motivace, identifikované a externí regulace nejsou u zkoumaného vzorku studentů zaznamenány významné rozdíly podle typu studia.



Graf č. 14: Svorkový graf rozdílů mezi jednotlivými regulacemi z hlediska typu studia

Osa X: 1 = bakalářský typ studia; 2 = magisterský typ studia

VO3.1: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry externí regulace podle typu studia?

H2a Míra externí regulace je vyšší u studentů bakalářského studia než u studentů magisterského studia.

Z výsledků analýzy vyplývá, že v úrovni externí regulace neexistují významné rozdíly (p = 0,655) mezi studenty bakalářského a magisterského stupně studia. Hypotézu **H2a odmítáme**. Úroveň externí regulace nesouvisí s typem studia.

Tabulka č. 15: Analýza rozdílů v úrovni externí regulace podle typu studia

Proměnná	t-testy; grupováno:typ studia Skup. 1: Bc. Skup. 2: Mgr.								
	Průměr (Bc.)	Průměr (Mgr.)	t	sv	p	Poč.plat (Bc.)	Poč.plat. (Mgr.)	Sm.odch. (Bc.)	Sm.odch. (Mgr.)
Externí regulace	4,341	4,292	0,447	262	0,655	176	88	0,829	0,873

VO3.2: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry introjektované regulace podle typu studia?

H2b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů bakalářského studia než u studentů magisterského studia.

Z tabulky níže vyplývá, že existuje statisticky významný rozdíl (p = 0,010) v míře introjektované regulace mezi studenty bakalářského a magisterského typu studia. Hypotézu **H2b přijímáme.** Platí, že u studentů bakalářského studia je míra introjektované regulace vyšší než u studentů magisterského studia.

Tabulka č. 16: Analýza rozdílů v úrovni introjektované regulace podle typu studia

Proměnná	t-testy; grupováno:typ studia Skup. 1: Bc. Skup. 2: Mgr.								
	Průměr (Bc.)	Průměr (Mgr.)	T	sv	p	Poč.plat (Bc.)	Poč.plat. (Mgr.)	Sm.odch. (Bc.)	Sm.odch. (Mgr.)
Introjektovaná regulace	4,609	4,260	2,603	262	0,010	176	88	1,095	0,876

VO3.3: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry identifikované regulace podle typu studia?

H2c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia.

Z výsledků analýzy vyplývá, že v úrovni identifikované regulace neexistují významné rozdíly (p = 0,150) mezi studenty bakalářského a magisterského typu studia. Dílčí hypotézu **H2c** tedy **zamítáme.**

Tabulka č. 17: *Analýza rozdílů v úrovni identifikované regulace podle typu studia*

Proměnná	t-testy; grupováno:typ studia Skup. 1: Bc. Skup. 2: Mgr.								
	Průměr (Bc.)	Průměr (Mgr.)	t	sv	p	Poč.plat (Bc.)	Poč.plat. (Mgr.)	Sm.odch. (Bc.)	Sm.odch. (Mgr.)
Identifikovaná regulace	5,138	4,930	1,445	262	0,150	176	88	1,113	1,078

VO3.4: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry vnitřní motivace podle typu studia?

H2d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia.

Tabulka č. 18: Analýza rozdílů v úrovni vnitřní motivace podle typu studia

Proměnná	t-testy; grupováno:typ studia Skup. 1: Bc. Skup. 2: Mgr.								
	Průměr (Bc.)	Průměr (Mgr.)	T	sv	p	Poč.plat (Bc.)	Poč.plat. (Mgr.)	Sm.odch. (Bc.)	Sm.odch. (Mgr.)
Vnitřní motivace	4,421	4,380	0,306	262	0,760	176	88	1,054	0,999

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly (p = 0,760) v míře vnitřní motivace mezi studenty bakalářské a magisterského stupně studia. **Hypotézu H2d** tedy **odmítáme**.

5.4 Analýza rozdílů míry autoregulace podle věku

VO4: Jaká je souvislost mezi autoregulací učení a věkem studentů?

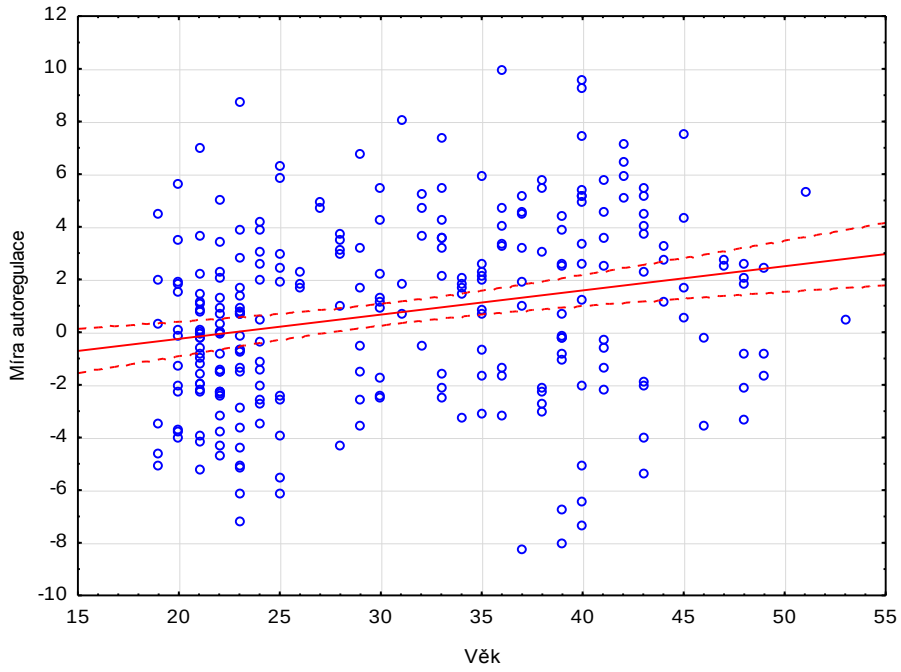
H3 Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra autoregulace.

Tabulka níže nám ukazuje, že věk studentů souvisí s autoregulací. Hypotézu **H3** tedy můžeme **přijmout.** Souvislost autoregulace s věkem si vysvětlujeme tím, že autoregulace je dovednost (Krykorková, 2010), které se učíme v průběhu celého svého života a tudíž čím starší jedinec, tím vyšší je míra autoregulace.

Tabulka č. 19: Srovnání míry autoregulace s věkem

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=264 (Celé případy vynechány u ChD)		
	Průměry	Sm.odch.	Věk
Míra autoregulace	0,742	3,507	0,234

Níže uvedený graf blíže ukazuje vývoj míry autoregulace učení v jednotlivých věkových obdobích.



Graf č. 15: Grafické srovnání míry autoregulace s věkem studentů

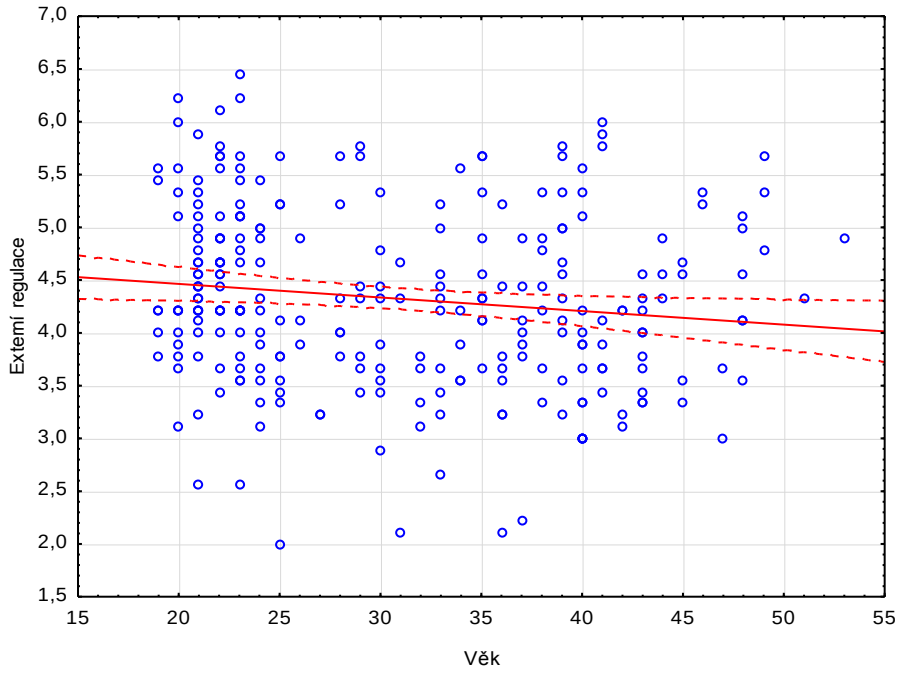
VO4: Jaká je souvislost mezi externí regulací a věkem studentů?

H3a Čím vyšší je věk studentů, tím nižší je jejich míra externí regulace.

Z analýzy vyplynulo, že existují souvislosti mezi externí regulací a věkem studentů. Jelikož je hodnota (–0,136) záporná, bude mít externí regulace klesající tendenci, která je patrná i z níže uvedeného bodového grafu. Hypotézu **H3a** tedy **přijímáme.**

Tabulka č. 20: Srovnání míry externí regulace s věkem

	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=264 (Celé případy vynechány u ChD)		
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Věk
Externí regulace	4,32449	0,842621	-0,136



Graf č. 16: Grafické srovnání míry externí regulace s věkem studentů

VO4: Jaká je souvislost mezi introjektovanou regulací a věkem studentů?

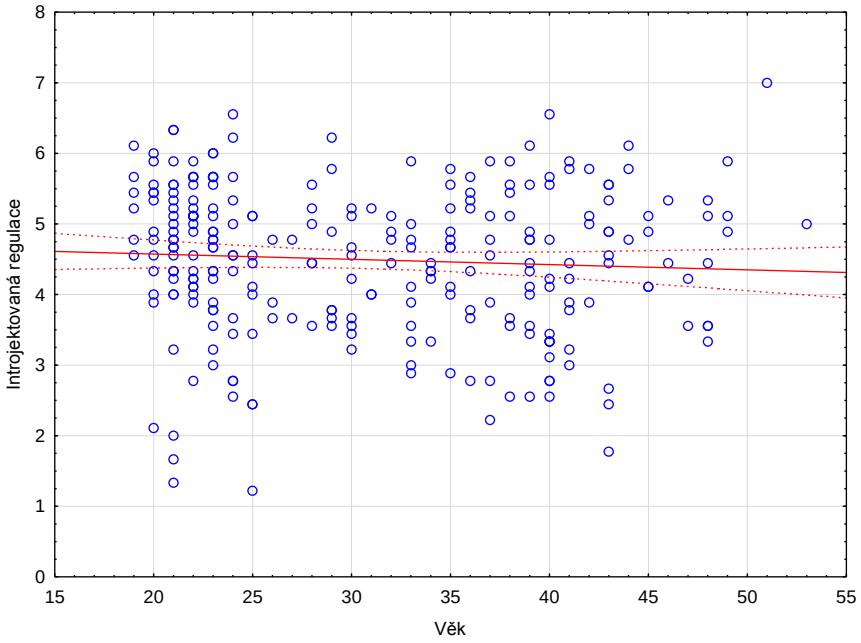
H3b Čím vyšší je věk studentů, tím nižší je jejich míra introjektované regulace.

Z analýzy vyplynulo, že neexistují souvislosti mezi introjektovou regulací a věkem studentů. Jelikož je hodnota (–0,064) záporná, bude mít externí regulace mírně klesající tendenci, která je patrná i z níže uvedeného bodového grafu. Hypotézu **H3b** tedy **zamítáme.**

Tabulka č. 21: Srovnání míry introjektované regulace s věkem

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=264 (Celé případy vynechány u ChD)		
	Průměry	Sm.odch.	Věk
Introjektovaná regulace	4,493	1,038	-0,064

Níže uvedený graf nám názorně ukazuje na neexistující souvislost míry introjektované regulace s věkem.



Graf č. 17: Grafické srovnání míry introjektované regulace s věkem studentů

VO4: Jaká je souvislost mezi identifikovanou regulací a věkem studentů?

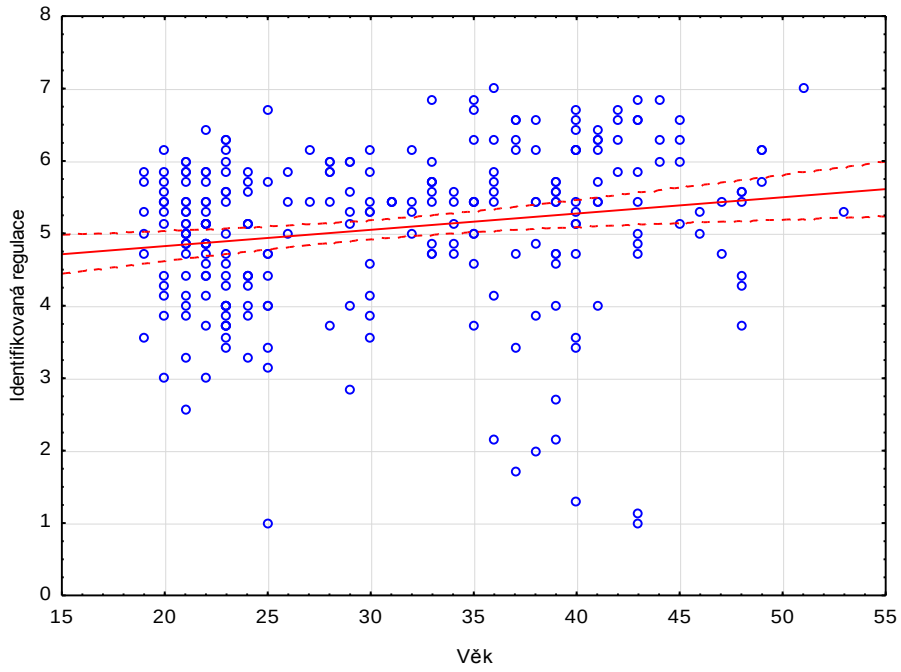
H3c Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra identifikované regulace.

Výsledky korelace ukazují, že mezi identifikovanou regulací a věkem studentů existuje souvislost. Jelikož je hodnota (0,182) kladná, bude mít identifikovaná regulace stoupající tendenci, která je patrná i z níže uvedeného bodového grafu. Úroveň identifikované regulace souvisí s věkem studentů. Hypotézu **H3c přijímáme**.

Tabulka č. 22: Srovnání míry identifikované regulace s věkem

	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=264 (Celé případy vynechány u ChD)		
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Věk
Identifikovaná regulace	5,069	1,104	0,182

Graf níže nám znázorňuje souvislost identifikované regulace s věkem studentů, jenž má stoupající tendenci, což znamená, že s věkem je míra identifikované regulace vyšší.



Graf č. 18: Grafické srovnání míry identifikované regulace s věkem studentů

VO4: Jaká je souvislost mezi vnitřní motivací a věkem studentů?

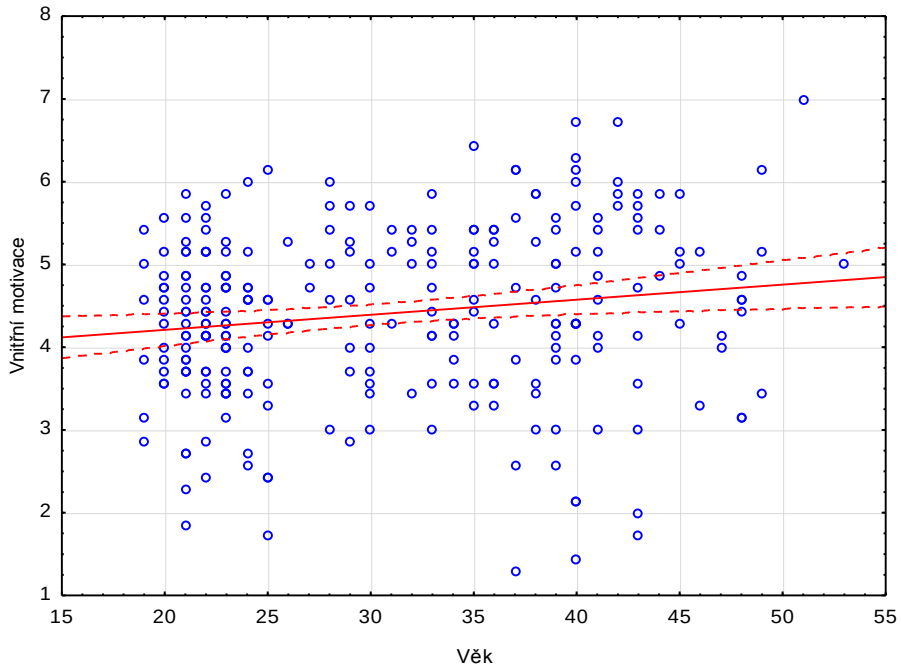
H3d Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra vnitřní motivace.

Výsledky korelace ukazují, že mezi vnitřní motivací a věkem studentů existuje souvislost, a jelikož se jedná o kladný index (0,157), tak vnitřní motivace s věkem stoupá. Hypotézu **H3d přijímáme.**

Tabulka č. 23: Srovnání míry vnitřní motivace s věkem

	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=264 (Celé případy vynechány u ChD)		
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Věk
Vnitřní motivace	4,408	1,034	0,157

Níže uvedený graf nám znázorňuje souvislost mezi vnitřní motivací a věkem studentů pomáhajících profesí.



Graf č. 19: Grafické srovnání míry vnitřní motivace s věkem studentů

5.5 Analýza rozdílů míry autoregulace podle studijních výsledků

VO5: Existuje významný rozdíl v úrovni míry autoregulace učení podle studijního prospěchu?

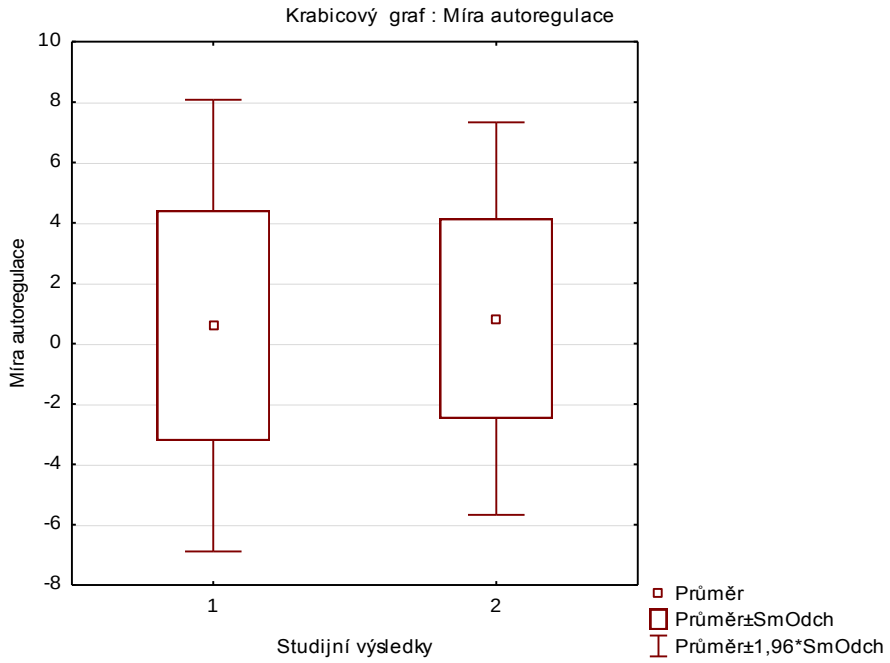
*H4 Existují rozdíly v míře autoregulace podle studijního prospěchu***.**

Z níže uvedené tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly (p = 0,604) v míře autoregulace podle studijního prospěchu. **Hypotézu H4** tedy **odmítáme** a platí, že autoregulace učení nesouvisí se studijními výsledky studentů. Je překvapující, že toto tvrzení neplatí, poněvadž autoregulace učení souvisí se školní úspěšností žáků a lepších studijních výsledků dosahují jedinci s vyšší mírou autoregulace.

Tabulka č. 24: Analýza rozdílů v úrovni autoregulace učení podle studijního prospěchu

Proměnná	t-testy; grupováno:studijní výsledky Skup. 1: do 1,5 Skup. 2: nad 1,5								
	Průměr (do 1,5)	Průměr (nad 1,5)	t	sv	p	Poč.plat (do 1,5)	Poč.plat. (nad 1,5)	Sm.odch. (do 1,5)	Sm.odch. (nad 1,5)
Míra autoregulace	0,597	0,829	-0,520	262	0,604	99	165	3,816	3,317

Graf nám ukazuje, že úroveň autoregulace učení se pohybuje u všech studentů na hodnotách přibližně od 0,6 do 0,8 bodů, což je statisticky nevýznamný rozdíl.

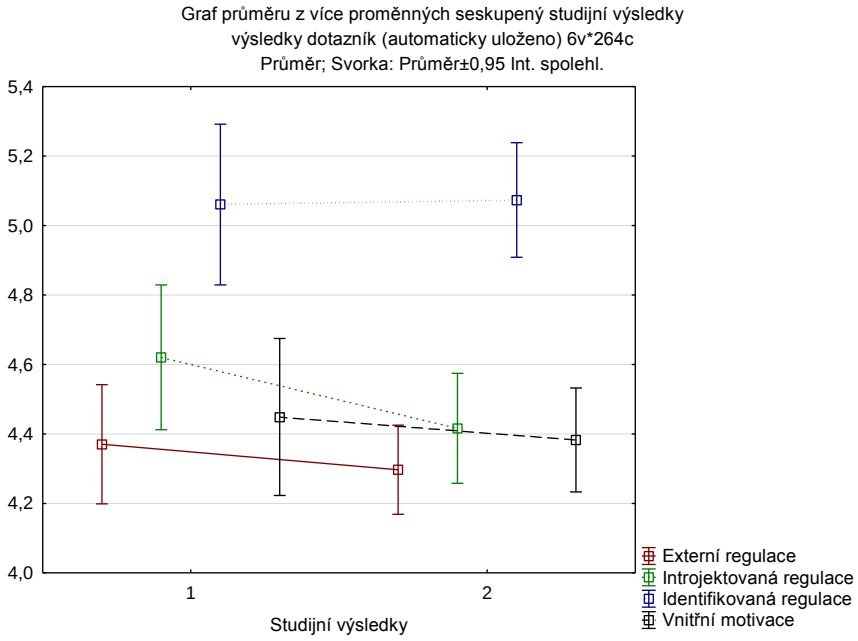


Graf č. 20: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle studijních výsledků

Osa X: 1 = studijní prospěch do 1,5; 2 = studijní prospěch nad 1,5

Dále se budeme zabývat i jednotlivými druhy regulací vzhledem ke studijním výsledkům studentů pomáhajících profesí.

Z níže uvedeného grafu je rovněž patrné, že nezaznamenáváme významné rozdíly v jednotlivých regulacích u studentů pomáhajících profesí v souvislosti s výsledky studijního prospěchu. Mírný vzestup můžeme sledovat o introjektované regulace, která je vyšší u studentů s prospěchem do 1,5. Přičemž bychom předpokládali, že tito studenti budou více využívat vnitřní motivaci.



Graf č. 21: Svorkový graf rozdílů mezi jednotlivými regulacemi z hlediska studijního prospěchu

Osa X: 1 = průměrný studijní prospěch do 1,5; 2 = průměrný studijní prospěch nad 1,5

VO5.1: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry externí regulace podle studijního prospěchu?

H4a Míra externí regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem nad 1,5 než u studentů s prospěchem do 1,5.

Tabulka č. 25: Analýza rozdílů v úrovni externí regulace podle studijních výsledků

Proměnná	t-testy; grupováno:studijní výsledky Skup. 1: do 1,5 Skup. 2: nad 1,5								
	Průměr (do 1,5)	Průměr (nad 1,5)	t	sv	p	Poč.plat (do 1,5)	Poč.plat. (nad 1,5)	Sm.odch. (do 1,5)	Sm.odch. (nad 1,5)
Externí regulace	4,370	4,297	0,685	262	0,494	99	165	0,860	0,834

Z výsledků analýzy vyplývá, že v úrovni externí regulace neexistují významné rozdíly (p = 0,494) mezi studenty se studijním prospěchem do průměru 1,5 nebo nad 1,5. Hypotézu **H4a odmítáme** a platí, že úroveň externí regulace nesouvisí s výsledky studia.

VO5.2: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry introjektované regulace podle studijního prospěchu?

H4b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem nad 1,5 než u studentů s prospěchem do 1,5.

Tabulka č. 26: Analýza rozdílů v úrovni introjektované regulace podle studijních výsledků

Proměnná	t-testy; grupováno:studijní výsledky Skup. 1: do 1,5 Skup. 2: nad 1,5								
	Průměr (do 1,5)	Průměr (nad 1,5)	t	sv	p	Poč.plat (do 1,5)	Poč.plat. (nad 1,5)	Sm.odch. (do 1,5)	Sm.odch. (nad 1,5)
Introjektovaná regulace	4,621	4,416	1,553251	262	0,122	99	165	1,045	1,030

Z tabulky vyplývá, že neexistuje statisticky významný rozdíl (p = 0,122) v úrovni introjektované regulace mezi studenty se studijním prospěchem do průměru 1,5 nebo nad 1,5. Hypotézu **H4b odmítáme.**

VO5.3: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry identifikované regulace podle studijního prospěchu?

H4c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem do 1,5 než u studentů s prospěchem nad 1,5.

Tabulka č. 27: Analýza rozdílů v úrovni identifikované regulace podle studijních výsledků

Proměnná	t-testy; grupováno:studijní výsledky Skup. 1: do 1,5 Skup. 2: nad 1,5								
	Průměr (do 1,5)	Průměr (nad 1,5)	t	sv	p	Poč.plat (do 1,5)	Poč.plat. (nad 1,5)	Sm.odch. (do 1,5)	Sm.odch. (nad 1,5)
Identifikovaná regulace	5,061	5,074	-0,092	262	0,927	99	165	1,160	1,072

Z tabulky vyplývá, že neexistuje statisticky významný rozdíl (p = 0,927) v úrovni identifikované regulace u studentů podle jejich studijních výsledků. Hypotéza **H4c** se nepotvrdila a proto ji **zamítáme.**

VO5.4: Existuje významný rozdíl mezi úrovní míry vnitřní motivace podle typu studijního prospěchu?

H4d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů se studijním prospěchem do 1,5 než u studentů s prospěchem nad 1,5.

Tabulka č. 28: Analýza rozdílů v úrovni vnitřní motivace podle studijních výsledků

Proměnná	t-testy; grupováno:studijní výsledky Skup. 1: do 1,5 Skup. 2: nad 1,5								
	Průměr (do 1,5)	Průměr (nad 1,5)	t	sv	p	Poč.plat (do 1,5)	Poč.plat. (nad 1,5)	Sm.odch. (do 1,5)	Sm.odch. (nad 1,5)
Vnitřní motivace	4,449	4,383	0,502	262	0,616	99	165	1,133	0,973

Z výsledků analýzy vyplývá, že v úrovni vnitřní motivace neexistují významné rozdíly (p = 0,616) mezi studenty se studijním prospěchem do průměru 1,5 nebo nad 1,5. Hypotézu **H4d odmítáme**.

5.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit úroveň míry autoregulace u studentů vybraných pomáhajících profesí. Za tímto účelem byl použit test SRQ–A.

Celková míra autoregulace u studentů pomáhajících profesí byla vyhodnocena jako neutrální, jelikož se její index pohybuje mírně nad hodnotou 0. Z celkového počtu od –10 až 10 bodů byla průměrná hodnota indexu u těchto studentů zjištěna přibližně 0,75. Přičemž nejvíce využívaná byla identifikovaná regulace a nejméně používaná externí regulace. U studentů pomáhajících profesí by se vzhledem k náročnosti profese na sebevzdělávání dalo předpokládat, že míra autoregulace u nich bude vyšší.

Při srovnání míry autoregulace s formou studia vykazovaly větší úspěšnost v průměrných výsledcích míry autoregulace studenti kombinovaného studia (přibližně 1,3 bodů), což se i potvrdilo a výsledky byly vyhodnoceny jako statisticky významné. U kombinované formy studia studenti méně využívali externí a introjektovou regulaci a naopak více byla využita identifikovaná regulace spolu s vnitřní motivací. Tato skutečnost zcela jistě souvisí i s věkem studentů, jelikož se dá předpokládat, že u kombinovaného studia bude věk studentů vyšší a u prezenčního nižší, což se nám potvrdilo i v analýze.

Bylo zjištěno, že není statisticky významný rozdíl v míře autoregulace mezi studenty bakalářského a magisterského stupně studia, i když průměrné výsledky nám poukazují na větší míru autoregulace u studentů magisterského stupně studia. Rovněž byla analyzována souvislost s regulacemi a byly prokázány statisticky významné rozdíly v používání introjektované regulace mezi studenty bakalářského a magisterského stupně studia, přičemž vyšší výskyt této regulace byl zjištěn u studentů bakalářského stupně studia.

Potvrdil se nám předpoklad, že míra autoregulace se s věkem zvyšuje, což bylo zkoumáno pomocí korelace. Chtěli jsme si ověřit, jak věk studentů ovlivňuje používání různých regulací. Bylo zjištěno, že s vyšším věkem studentů klesá externí regulace, naopak je tomu u identifikované regulace a vnitřní motivace, která se s věkem zvyšuje.

Přestože mnoho autorů (Mareš, Zimmerman) poukazuje na souvislost mezi úrovní autoregulace učení a úspěšností žáka, v našem výzkumu nebyly rozdíly v míře autoregulace u studentů s prospěchem do průměru 1,5 a nad 1,5 prokázány. Taktéž žádná z regulací nevykazovala statisticky významné rozdíly u úspěšnějších a méně úspěšných studentů pomáhajících profesí.

Tabulka č. 29: Shrnutí výzkumu – ověření hypotéz

Hypotéza	**Ověření**
H1 Míra autoregulace učení je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.	**PŘIJATA**
H1a Míra externí regulace je vyšší u studentů prezenčního studia než u studentů kombinovaného studia.	**PŘIJATA**
H1b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů prezenčního studia než u studentů kombinovaného studia.	**PŘIJATA**
H1c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.	**PŘIJATA**
H1d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů kombinovaného studia než u studentů prezenčního studia.	**PŘIJATA**
H2 Míra autoregulace studentů je vyšší u studentů magisterského studia než bakalářského studia.	**ZAMÍTNUTA**

H2a Míra externí regulace je vyšší u studentů bakalářského studia než u studentů magisterského studia.	**ZAMÍTNUTA**
H2b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů bakalářského studia než u studentů magisterského studia.	**PŘIJATA**
H2c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia.	**ZAMÍTNUTA**
H2d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů magisterského studia než u studentů bakalářského studia.	**ZAMÍTNUTA**
H3 Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra autoregulace.	**PŘIJATA**
H3a Čím vyšší je věk studentů, tím nižší je jejich míra externí regulace.	**PŘIJATA**
H3b Čím vyšší je věk studentů, tím nižší je jejich míra introjektované regulace.	**ZAMÍTNUTA**
H3c Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra identifikované regulace	**PŘIJATA**
H3d Čím vyšší je věk studentů, tím vyšší je jejich míra vnitřní motivace.	**PŘIJATA**
H4 Existují rozdíly v míře autoregulace podle studijního prospěchu**.**	**ZAMÍTNUTA**
H4a Míra externí regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem nad 1,5 než u studentů s prospěchem do 1,5.	**ZAMÍTNUTA**
H4b Míra introjektované regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem nad 1,5 než u studentů s prospěchem do 1,5.	**ZAMÍTNUTA**
H4c Míra identifikované regulace je vyšší u studentů se studijním prospěchem do 1,5 než u studentů s prospěchem nad 1,5.	**ZAMÍTNUTA**
H4d Míra vnitřní motivace je vyšší u studentů se studijním prospěchem do 1,5 než u studentů s prospěchem nad 1,5.	**ZAMÍTNUTA**

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na problematiku autoregulace učení u studentů vybraných pomáhajících profesí. Bylo vycházeno z předpokladu, že u těchto studentů je rozvoj autoregulace nezbytný, jelikož jde o profese, kde se bez celoživotního vzdělávání neobejdeme. Autoregulace učení je ovlivněna celou řadou vnějších a vnitřních faktorů, na nichž záleží její rozvoj a které byly zastoupeny alespoň částečně v dotazníku.

Práce se zaměřuje na srovnání míry autoregulace u studentů podle formy a typu studia, podle věku a studijního prospěchu. Míra autoregulace byla zjišťována pomocí testu SRQ–A, který byl upraven pro vysokoškolské podmínky studia. Prostřednictvím sebeposuzovacích technik byli analyzovány rozdíly v různých regulacích – vnitřní motivaci, externí, introjektované a identifikované regulaci.

Index celkové míry autoregulace učení se u studentů pomáhajících profesí pohybuje okolo hodnoty 0,75. Náš předpoklad byl, že míra autoregulace bude u těchto studentů vyšší. Výsledný index si vysvětlujeme tím, že v našem školství se velmi málo využívá ve vyučovacím procesu metod, jež vedou k rozvoji autoregulace učení.

Studenti kombinované formy studia vykazují vyšší výsledky oproti studentům prezenční formy studia, jež nevykazují žádné autoregulační dovednosti. S tímto tvrzením souvisí i náš další předpoklad, který se potvrdil, a to, že s věkem studentů pomáhajících profesí se míra autoregulace zvyšuje.

Překvapivě nebyly potvrzeny žádné rozdíly mezi bakalářským a magisterským stupněm studia, což by se dalo očekávat. Taktéž se nepotvrdil statisticky významný rozdíl mezi studenty s lepším studijním prospěchem a studenty s horším studijním prospěchem.

U všech studentů byla velmi nízká vnitřní motivace, což pravděpodobně bylo příčinou tak nízké míry autoregulace učení. Nedostatky této úrovně autoregulace spatřujeme především v systému našeho školství. Současný učitel ve výuce nezařazuje autoregulační dovednosti takovým způsobem, aby se staly součástí každodenního života jedince. I když se rozvoj autoregulačních dovedností dostává do školních vzdělávacích programů, často se stává, že učitelé nejsou na takovou výuku dostatečně připraveni. Proto za klíčové považujeme profesní rozvoj učitelů zaměřený na nácvik rozvoje autoregulačních dovedností žáků nebo studentů. Pedagogové by si měli taktéž uvědomit důležitost rozvoje autoregulačních dovedností, které se dají zvyšovat, jak dokazuje výzkum Foltýnové (2009), která zjistila, že

systematickým nácvikem metakognitivních strategií se zvýšila u zkoumaných žáků míra autoregulačních dovedností.

Diplomová práce bude poskytnuta Univerzitě Tomáše Bati a výsledky výzkumu mohou být podnětem k zamyšlení nad současným průběhem výuky. Tato práce chtěla upozornit nejen pedagogy, ale i širokou veřejnost, na problematiku autoregulace učení a její současné pojetí v našem vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Academic Self-Regulation Questionnaire. 2013. [online]. [cit. 2013-09-11]. Dostupné z: http://www.motivationtostudy.eu/DOCUMENTI/ASSESSMENT/A-SRQ_motivation%20questionnaire.pdf

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011.*Teórie sociálnej pedagogiky: Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty.* Bratislava: Slovenská pedagogická společnost SAV, 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.

BALVÍN, Jaroslav, 2011. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých.* Praha: Hnutí R, 95 s. ISBN 978-80-86798-16-5.

BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BOEKAERTS, Monigue. Self-regulated learning:where we are today. *International Journal of Educational Research*, č. 31. [online]. 1999, s. 445–457 [cit. 2014-02-11]. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.3516&rep=rep1&type=pdf

BRICHCÍN, Milan, 1999. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 423 s. ISBN 80-7184-753-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jiří, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Univerzita Karlova, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

DVOŘÁK, Dominik, 2005. *Efektivní učení ve škole.* Praha: Portál, 142 s. ISBN 8071785563.

ĎURIČ, Ladislav, 1974. *Úvod do pedagogické psychologie.* Praha: SPN, 286 s. ISBN 14-699-79.

FOLTÝNOVÁ, Darina, 2009. *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení*. In: Pedagogická orientace 19 (2), 72–88 s. ISSN 1211-4669.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Zdeněk a Isabella PAVELKOVÁ, 1992. *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy.* In: Pedagogika 42 (2), 197–208 s.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 228 s. ISBN 80-7178-888-0.

HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů.* Praha: Hnutí R, 72 s. ISBN 978-80-86798-17-2.

HOFFER, B. K. et al., 1998 cit. podle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., aktualiz. vyd. Praha: SPN, 254 s. ISBN 14-566-84.

HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010 *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

HRBÁČKOVÁ, Karla, 2009. *Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy*. In: Pedagogická orientace, 19(4), 74–91 s. ISSN 1211-4669.

IRAN-NEJAD, A., 1990 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK, 2008. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 4., aktualiz. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 163 s. ISBN 978-80-7041-371-5.

KOHOUTEK, Rudolf, 1998. *Osobnost a sebepoznání studentů.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, 99 s. ISBN 80-7204-087-1.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Vyučovací a učební styly i strategie*. [online]. 2010 [cit. 2014-01-11]. Dostupné z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie

KRYKORKOVÁ, Hana, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

KUHL, J. a K. KRASKA, 1996 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

KULIČ, V., 1992 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

KULIČ, Václav, 1971. *Chyba učení.* Praha: SPN, 248 s. ISBN 14-299-71.

LAN, W. Y., 1998 cit. podle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 199 s. ISBN 80-7367-176-X.

MAREŠ, Jiří, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

MASARIKOVÁ, Alice, 1992. *Osobnost pedagoga volného času.* In: Vychovávateľ XXXVII (9), 7 – 9 s.

NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie.* Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.

NAKONEČNÝ, Milan, 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 232 s. ISBN 8085603349.

PARIS, S. G. a P. WINOGRAD, 2003 cit. podle HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010 *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

PIAGET, J., 1972 cit. podle STERNBERG, Robert J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 632 s. ISBN 80-7178-376-5.

PINTRICH, P. R. A., 2004 cit. podle MAREŠ, Jiří, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

PINTRICH, P. R. et al., 1991 cit. podle HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010 *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 294 s. ISBN 9788024739601.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PTÁČKOVÁ, Lucie, 2005. *Úvod do andragogiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 69 s. ISBN 80-7040-817-0.

ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti*. 5., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

SIMONS, P. R. J., 1996 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

SMÉKAL, Vladimír, 1995. *Sociální kompetence: (sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení)*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU, 18 s.

STERNBERG, Robert J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 632 s. ISBN 80-7178-376-5.

ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 99 s. ISBN 80-7315-092-1.

ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno: Masarykova univerzita. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

TURNER, J. C., 1995 cit. podle HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010 *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 159 s. ISBN 9788024717708.

WEINSTEIN, C. E. et al., 2003 cit. HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010 *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

WINNE, P. H. a D. B. STOCKLEY, 1998, cit. podle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ZIMMERMAN, Barry J., 2005 cit. podle Hladík, Jakub a Soňa Vávrová. 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů.* Praha: Hnutí R, 72 s. ISBN 978-80-86798-17-2.

ŽILOVÁ, Anna. *Pomáhajúce profesie učiteľ a vychovávateľ a sociálna spôsobilosť empatie.* Vychovávateľ, 2002, č. 8. s. 27–30. ISSN 0139-6919.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod A podobně

MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire

SQR - A Academic Self-Regulation Questionnaire

UTB Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Rozložení respondentů podle formy studia 48

Graf č. 2: Rozložení respondentů podle typu studia 48

Graf č. 3: Rozložení respondentů podle studijního prospěchu 49

Graf č. 4: Rozložení respondentů podle věku 50

Graf č. 5: Histogram úrovně autoregulace 56

Graf č. 6: Krabicový graf úrovní regulace 57

Graf č. 7: Histogram úrovně externí regulace 57

Graf č. 8: Histogram úrovně introjektované regulace 58

Graf č. 9: Histogram úrovně identifikované regulace 59

Graf č. 10: Histogram úrovně vnitřní motivace 59

Graf č. 11: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle formy studia 61

Graf č. 12: Svorkový graf rozdílů mezi jedn. regulacemi z hlediska formy studia 61

Graf č. 13: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle typu studia 65

Graf č. 14: Svorkový graf rozdílů mezi jedn. regulacemi z hlediska typu studia 66

Graf č. 15: Grafické srovnání míry autoregulace s věkem studentů 69

Graf č. 16: Grafické srovnání míry externí regulace s věkem studentů 70

Graf č. 17: Grafické srovnání míry introjektované regulace s věkem studentů 71

Graf č. 18: Grafické srovnání míry identifikované regulace s věkem studentů 72

Graf č. 19: Grafické srovnání míry vnitřní motivace s věkem studentů 73

Graf č. 20: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle studijních výsledků 74

Graf č. 21: Svorkový graf rozdílů mezi jedn. regulacemi z hlediska stud. prospěchu..... 75

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Přístupy k autoregulaci učení 13

Tabulka č. 2: Kognitivní aktivity podle Thomase 21

Tabulka č. 3: Druhy vnější motivace 27

Tabulka č. 4: Faktory autoregulačního procesu 30

Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů podle věku 49

Tabulka č. 6: Rozdělení otázek podle druhu regulace 52

Tabulka č. 7: Popisné statistiky: autoregulace učení 55

Tabulka č. 8: Popisné charakteristiky, úroveň regulací autoregulace učení 56

Tabulka č. 9: Analýza rozdílů v úrovni autoregulace podle formy studia 60

Tabulka č. 10: Analýza rozdílů v úrovni externí regulace podle formy studia 62

Tabulka č. 11: Analýza rozdílů v úrovni introjektované regulace podle formy studia 63

Tabulka č. 12: Analýza rozdílů v úrovni identifikované regulace podle formy studia 63

Tabulka č. 13: Analýza rozdílů v úrovni vnitřní motivace podle formy studia 64

Tabulka č. 14: Analýza rozdílů v úrovni míry autoregulace učení podle typu studia 64

Tabulka č. 15: Analýza rozdílů v úrovni externí regulace podle typu studia 66

Tabulka č. 16: Analýza rozdílů v úrovni introjektované regulace podle typu studia..... 67

Tabulka č. 17: Analýza rozdílů v úrovni identifikované regulace podle typu studia..... 67

Tabulka č. 18: Analýza rozdílů v úrovni vnitřní motivace podle typu studia..... 68

Tabulka č. 19: Srovnání míry autoregulace s věkem..... 68

Tabulka č. 20: Srovnání míry externí regulace s věkem..... 69

Tabulka č. 21: Srovnání míry introjektované regulace s věkem..... 70

Tabulka č. 22: Srovnání míry identifikované regulace s věkem..... 71

Tabulka č. 23: Srovnání míry vnitřní motivace s věkem..... 72

Tabulka č. 24: Analýza rozdílů v úrovni autoregulace učení podle studijního prospěchu..... 73

Tabulka č. 25: Analýza rozdílů v úrovni externí regulace podle studijních výsledků..... 75

Tabulka č. 26: Analýza rozdílů v úrovni introjektované regulace podle studijních výsledků..... 76

Tabulka č. 27: Analýza rozdílů v úrovni identifikované regulace podle studijních výsledků..... 76

Tabulka č. 28: Analýza rozdílů v úrovni vnitřní motivace podle studijních výsledků..... 77

Tabulka č. 29: Shrnutí výzkumu – ověření hypotéz..... 78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení studenti,
předkládaný dotazník je součástí dlouhodobého výzkumu Autoregulace učení studentů pomáhajících profesí realizovaného na FHS UTB ve Zlíně. Cílem tohoto dotazníku je zjistit, proč studujete na vysoké škole a jaká je Vaše motivace k učení. Dotazník je anonymní, obsahuje 38 položek. V položkách 1 – 6 vyplňte základní údaje týkající se Vaší osoby, v položkách 7 – 38 zaznačte na škále míru Vašeho souhlasu s uvedeným výrokem (od 1 – naprosto nesouhlasím až po 7 – naprosto souhlasím).

Předem Vám děkujeme za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

1. Věk:

2. Pohlaví:
   a) žena
   b) muž

3. Ročník studia:
   a) 1.ročník
   b) 2.ročník
   c) 3.ročník

4. Forma studia:
   a) prezenční
   b) kombinovaná

5. Typ studia:
   a) Bc.
   b) Mgr.

6. Váš průměrný studijní prospěch:
   a) do 1,5
   b) nad 1,5

7. Je pro mě důležité, abych byl(a) dobrý(á) student(ka).

1	2	3	4	5	6	7

8. Učím se proto, abych neměl(a) problémy.

1	2	3	4	5	6	7

9. Učení mě baví.

1	2	3	4	5	6	7

10. Cítil(a) bych se špatně, kdybych se nepřipravila na zkoušku.

1	2	3	4	5	6	7

11. Učím se tak, abych porozuměl (a) studovanému oboru.

1	2	3	4	5	6	7

12. Učím se, protože se to ode mne očekává.

1	2	3	4	5	6	7

13. Baví mě psát seminární práce nebo plnit zadané úkoly.

1	2	3	4	5	6	7

14. Je pro mě důležité studovat z odborné literatury.

1	2	3	4	5	6	7

15. Je dobře, když si mě vyučující ve výuce nevšímá.

1	2	3	4	5	6	7

16. Chci být ve studiu lepší než většina mých spolužáků.

1	2	3	4	5	6	7

17. Chci se učit nové věci.

1	2	3	4	5	6	7

18. Když neuspěji napoprvé u zkoušky, cítím se špatně.

1	2	3	4	5	6	7

19. Studium je zábavné.

1	2	3	4	5	6	7

20. Učím se, protože musím.

1	2	3	4	5	6	7

21. Přednášky a semináře jsou pro mě zajímavé.

1	2	3	4	5	6	7

22. O studované problematice se bavím se svými spolužáky.

1	2	3	4	5	6	7

23. Pouštím se do náročných témat, protože bych měl(a) špatný pocit, že jsem to nezkusil(a).

1	2	3	4	5	6	7

24. Je pro mě důležité, aby si spolužáci mysleli, že jsem chytrý(á).

1	2	3	4	5	6	7

25. Pouštím se do náročnějších úkolů, než je po mně vyžadováno.

1	2	3	4	5	6	7

26. Okolí ode mne očekává, že studium zvládnu.

1	2	3	4	5	6	7

27. Zajímá mě, jak si při studiu vedu (jaké odborné úrovně dosahuji).

1	2	3	4	5	6	7

28. Rád(a) studuji problematiku, která je náročná.

1	2	3	4	5	6	7

29. Mám radost, když dostanu dobrou známku.

1	2	3	4	5	6	7

30. Je pro mě důležité porozumět náročným tématům.

1	2	3	4	5	6	7

31. Studuju spíše kvůli ostatním, než kvůli sobě.

1	2	3	4	5	6	7

32. Je pro mě důležité, aby si vyučující mysleli, že jsem dobrý(á) student(ka).
33.

1	2	3	4	5	6	7

34. Obor, který studuji, mě baví.

1	2	3	4	5	6	7

35. Snažím se zvládnout učivo, abych udělal(a) zkoušku.

1	2	3	4	5	6	7

36. Stydím se, když se mi něco nepodaří.

1	2	3	4	5	6	7

37. Jsem na sebe hrdý(á), když mám výborné studijní výsledky.

1	2	3	4	5	6	7

38. Po každé úspěšně vykonané zkoušce se odměním.

1	2	3	4	5	6	7

39. Studium je pro mě důležité.

1	2	3	4	5	6	7