

Metakognice u studentů pomáhajících profesí

Bc. Lenka Horčicová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Horčicová**

Osobní číslo: **H13917**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Metakognice u studentů pomáhajících profesí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k metakognici studentů pomáhajících profesí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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:

DUNLOSKY, John a Janet METCALFE. Metacognition. Los Angeles: SAGE, 2009. ISBN 978-1-4129-3972-0.

LARKIN, Shirley. Metacognition in Young Children. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0 415-46357-7.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-802-6201-748.

TARRICONE, Pina. The taxonomy of metacognition. Hove: Psychology Press, 2011. ISBN 978-1-84169-869-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

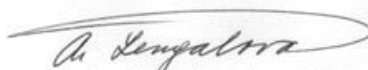
Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, 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 použítou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17. 4. 2015

Horina

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

3). 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 užit 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou metakognice u studentů pomáhajících profesí. Práce se zaměřuje na vymezení pojmu metakognice, teorie metakognice a metakognici v různých specifických oblastech učení. S tímto pojmem se úzce pojí i autoregulace učení, o které se také zmiňujeme. Poslední část je věnována tématice pomáhajících profesí a problémům s ní spojených. V empirické části zkoumáme úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí. Zabýváme se také tím, zda existuje souvislost mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problémů. Snažíme se ověřit, do jaké míry souvisí úroveň metakognice s motivací studenta nebo jeho školní úspěšností.

Klíčová slova: metakognice, autoregulace učení, pomáhající profese, motivace, syndrom vyhoření

ABSTRACT

The thesis addresses the issue of the metacognition of students in helping professions. It focuses on defining the concept of metacognition, theory of metacognition and metacognition in various specific areas of learning. This term is closely related to self-regulated learning, which will also be discussed. The final section is devoted to the topic of helping professions and problems associated with them. In the empirical part we assess the level of metacognition in students helping professions. We also examine a possible link between the student's level of metacognition and their approaches to problem solving. We attempt to determine to what extent the level of metacognition relates to student motivation or success at school.

Keywords: metacognition, self-regulated learning, helping professions, motivation, burnout syndrome

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady a pomoc při vypracování diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 METAKOGNICE	11
1.1 VYMEZENÍ POJMU METAKOGNICE.....	12
1.2 TEORIE METAKOGNICE	15
1.2.1 Flavellův model kognitivního monitorování.....	15
1.2.2 Koncepce metakognice od Brownové.....	16
1.2.3 Teorie mysli.....	16
1.3 STUDENTOVA METAKOGNICE VE SPECIFICKÝCH OBLASTECH A JEJÍ NÁCVIK.....	16
1.4 METAKOGNICE A ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	21
1.4.1 Faktory ovlivňující řešení problémů	22
1.4.2 Etapy řešení problémů.....	23
2 AUTOREGULACE UČENÍ	25
2.1 DIAGNOSTIKA AUTOREGULACE UČENÍ.....	27
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI UČENÍ.....	29
3 POMÁHAJÍCÍ PROFESE	32
3.1 OSOBNOST POMÁHAJÍCÍ PRACOVNÍKA	34
3.2 SYNDROM VYHOŘENÍ	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 REALIZACE VÝZKUMU	39
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	40
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	40
4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	41
4.4 TECHNIKA VÝZKUMU	44
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	45
4.6 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE	46
5 SHRUTÍ A DOPORUČENÍ	58
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	64
SEZNAM GRAFŮ	65
SEZNAM TABULEK	66
SEZNAM PŘÍLOH	67

ÚVOD

Téma metakognice se v současné době stává čím dále více populárnější a výzkumy se zaměřují na všechny věkové kategorie. Lidé si často ani neuvědomují, že metakognici ovládají. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o uvažování nad našimi myšlenkovými pochody a postupy v oblasti učení. Je zajímavé zamyslet se nad tím, jak se vlastně učíme, kde děláme chyby nebo jak postupujeme při dosahování našich vytyčených cílů.

Pokud si dokážeme metakognitivní dovednosti osvojit, stanou se z nás lidé, kteří se ve světě neztratí. Společnost na člověka klade mnohdy nesnadné požadavky a očekává, že si s nimi vždy poradí. Vyžaduje se od nás neustálá emoční vyrovnanost a profesionalita, a proto je nezbytné, abychom se metakognicí zabývali od útlého věku až po dospělost. Diplomová práce se zaměřuje na problematiku metakognice u studentů pomáhajících profesí.

Výzkum bude orientován na vysokoškolské studenty oborů pomáhajících profesí. Důvodem zvolení je, že jako studenti pomáhajících profesí bychom měli být odborníci na metakognici, protože nejdříve musíme porozumět sami sobě, abychom mohli porozumět druhým. Jelikož budeme pomáhat lidem, kteří se často ocitají v těžké životní situaci, musíme se nad jejich problémy umět kriticky zamyslet a zároveň nepodléhat nepatřičným emocím. Dobře naplánovaný a promyšlený postup je předpokladem úspěchu, a to bychom měli umět předat lidem.

Zvolení tohoto tématu se pro mne stalo opravdovou výzvou a jsem přesvědčená, že po dokončení této práce, budu na své postupy a učební strategie pohlížet jinak.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 METAKOGNICE

Ještě předtím než konkrétně vymežíme, co je a čeho se týká termín metakognice, pokusíme si odlišit samotné myšlení a učení se. Jelikož metakognice je ve stručnosti uvažování o myšlenkových pochodech během procesu učení, je důležité tyto pojmy objasnit. Najít jednoznačnou hranici mezi učením a myšlením je obtížné. Myšlení je spojováno s řečí, pozorností nebo vnímáním. Učení s pamětí. Všechny tyto procesy jsou navzájem propojené, ale můžeme je pomyslně vnímat i jako hierarchicky uspořádané. Na nejnižší úrovni stojí paměť. Pokud jedinec používá jen ji, vybavuje si jen informace, které nemusí být vždy vhodné v dané situaci či problému. Výše stojí učení, při kterém si osvojujeme návyky a uplatňujeme je v různých situacích. Nejvýše je myšlení, které vyžaduje komplikovanější kombinace zapamatovaných a naučených faktů. Zjednodušeně můžeme říci, že paměť je důležitá, abychom si zapamatovali informace, jména či data. Během učení si pak tyto znalosti osvojujeme a dokážeme je parafrázovat, interpretovat, užít v komunikaci s druhou osobou. Pojem přemýšlení naopak označuje vše, co jsme si zapamatovali a naučili se. Informace dokážeme vzájemně kombinovat, porozumět jim a osvětlit je druhým lidem. V procesu přemýšlení umíme aplikovat naučené znalosti do praxe nebo při řešení různých problémů. (Krejčová, 2013, s. 83 – 84)

Metakognice je poměrně novým pojmem, který vzbuzuje čím dál větší pozornost. Jedním z důvodů je to, že se vědci pokoušejí objevit a porozumět aspektům lidské podstaty, které nás odlišují od ostatních tvorů. Je to schopnost uvažovat nad našimi vlastními myšlenkami a dovednost užívat toto uvažování ke kontrole našich myšlenek a jednání. Tyto schopnosti jsou specifické pouze pro člověka. Vědecké výzkumy v oblasti metakognice se zaměřují na znalosti lidí ohledně jejich paměti, jejich schopnost sledovat a kontrolovat paměťové procesy. (Dunlosky, Metcalfe, 2009, s. 37) Samotná koncepce metakognice se vyvíjí už mnoho let. Zaměříme-li se na původ tohoto pojmu, zjistíme, že má své kořeny v kognitivní psychologii. V současné době je její pojetí rozvíjeno převážně v americké pedagogické psychologii. (Driessen, 2014, s. 561 – 562, Krykorková, Chvál, 2001). Velké množství zajímavých objevů bylo zaznamenáno v posledních třiceti letech, kdy vědci vytvořili mnoho metod, které odhalují její složitý charakter. Tyto metody byly vytvořeny, za účelem zkoumání metakognitivních procesů v odlišných oblastech, například metakognitivní změny během různých věkových etap nebo role metakognice ve studentském uvažování. (Dunlosky, Metcalfe, 2009, s. 38)

Někteří odborníci tvrdí, že metakognice je nadřazeným pojmem autoregulace. Pokud se budeme snažit naučit jedince autoregulaci učení, musíme jej nejdříve naučit metakognici. (Mareš, 1998 cit podle Foltýnová, 2009, s. 76) Metakognitivní dovednosti v sobě zahrnují kompetence k učení a myšlení. Díky těmto dovednostem je jednotlivec schopen kriticky myslet, pohotově se rozhodovat a řešit problémy. Pokud je osoba dobře vybavena metakognitivními dovednostmi, je schopna se více motivovat pro učení, ovládat své emoce a lépe zvládat konfliktní situace. (Dawson, 2008, s. 3) Tyto schopnosti se rozvíjí především v období dospívání, protože proces metakognice je v tomto období výrazně zkvalitněný. V adolescentním období dochází k razantním proměnám v oblasti kognice. Dospívající dokážou komplexněji a abstraktněji přemýšlet a rozvíjí se i jejich pozornost, paměť a poznávací procesy. (Krejčová, 2013, s. 98)

Právě takové schopnosti a dovednosti by měl mít někdo, kdo se rozhodl studovat pomáhající profese. V současné době jsou tyto zkušenosti velmi ceněné, a proto roste zájem ve využití hlavně ve školním prostředí. Odborníci vytváří takové postupy a metody, jejichž smyslem je umožnit studentům jednodušší vhled a orientaci v řešení situací a problémů. (Krykorková, Chvál, 2001, s. 191)

1.1 Vymezení pojmu metakognice

Ve většině definic pojem metakognice zahrnuje dva komponenty, kterými jsou vědomost a strategie. Vědomost se za metakognitivní pokládá tehdy, když je aktivně využita a zajistí dosažení určitého cíle. Metakognitivní vědomosti jsou znalosti člověka o vlastních poznávacích procesech, jak získává a zpracovává informace a jakým způsobem řeší problémové situace. Mezi takové vědomosti můžeme zařadit schopnost rozpoznat, že četba a porozumění odborného textu je náročnější než práce s literaturou ne odbornou. (Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2013, s. 15) Termín metakognice lze jednoduše popsat jako uvažování o svých myšlenkách a pochodech, má však mnoho dalších definic. Metakognicí označujeme schopnost člověka plánovat, sledovat a vyhodnocovat postupy, které užívá při učení a poznávání nových skutečností. Jedná se o činnost, kterou si člověk často uvědomuje. Na základě toho přichází k poznání, jakým způsobem postupuje, když poznává svět kolem sebe. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 122) Předpona meta- předurčuje, že jde o jev přesahující naše chápání (Krykorková, Chvál, 2001, s. 185). Obecně můžeme říci, že termín metakognice má širší význam. V edukačním kontextu se metakognice objevuje, mimo školního prostředí, v různých terapeutických nebo preventivních programech

(Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2013, s. 14). Nejčastěji je s metakognicí spojováno jméno John Flavell. Flavell rozlišil dva typy, ze kterých se metakognice skládá (Livingston, 2003, s. 2). Lze ji rozdělit na metakognitivní znalosti a metakognitivní regulaci. Dnešní autoři se od Flavellovi koncepcí příliš neliší, doplňují jeho klasifikaci o koncepci metakognitivního monitorování (Krykorková, Chvál, 2001, s. 185). Metakognitivní znalosti můžeme definovat jako procesy, v rámci nichž si člověk osvojuje nové skutečnosti, dovednosti a strategie, které využívá při učení. To zahrnuje také vědění, jak se rychle a správně se dobrat k cíli a naučené informace užít v praxi. (Driessen, 2014, s. 561 – 562) Flavell metakognitivní znalosti dále klasifikuje na vědomosti o osobách, strategiích a úkolech (Livingston, 2003, s. 2). Metakognitivní znalosti o osobách zahrnují přesvědčení o vnitřních i vnějších individuálních rozdílech jednotlivců. Týkají se obecných znalostí o tom, jak se konkrétní lidé učí a zpracovávají informace. Metakognitivní znalosti úkolů jsou znalosti o charakteristice úkolu a jeho způsobu zpracování. (Livingston, 2003, s. 2) Za metakognitivní znalosti strategií je považována informovanost a znalost dostupných postupů učení. Metakognitivní znalosti však mohou být i nepřesné a nemusí se spustit vždy, když je člověk potřebuje. (Dawson, 2008, s. 3) Metakognitivní regulace se zabývá sledováním úrovně znalostí a identifikací jejich nedostatků. Tento typ se užívá i na zjištění, zda je jiná strategie učení účinnější než ta, kterou student používá. Také určuje situace, kdy je vhodné přestat s učením. Je důležité, aby byly výsledky správně vyhodnoceny a bylo tak možné určit, zda nová strategie učení přinesla změny a byla pro člověka pozitivní. (Driessen, 2014, s. 561 – 562) Zatímco Flavell spojoval metakognici s pamětí, Brown a Baker ji definovali konkrétněji ve vztahu k úkolům souvisejícím se čtením. Brown a Baker rozdělili metakognitivní znalosti na statické a strategické. Statické znalosti se užívají ke slovnímu vyjádření poznání, zatímco strategické znalosti se skládají z postupů, které lidé uplatňují při korekci určitých poznávacích činností. Dílčími složkami zmíněných strategií jsou plánování, předpovídání, odhadování a sledování. Plánování spočívá v určení, jak úkol začít řešit. Dále je nutné předpovědět, jak dlouho bude trvat dokončení úkolu a stanovit si hypotézy, formulovanou tak, aby ji bylo možno potvrdit či vyvrátit. (Noushad, 2008, s. 4)

Pokud se zaměříme na další definice, můžeme narazit na otázku, jaké jsou rozdíly mezi kognicí a metakognicí a zároveň tedy kognitivními a metakognitivními strategiemi. Kognice je termín, kterým označujeme mentální procesy podílející se na získávání znalostí, porozumění myšlení či řešení problémů. Zatímco metakognice je znalost a

pochopení našich kognitivních procesů a schopností a zároveň jejich regulace. (McElwee, 2009, s. 5) Kognitivní strategií rozumíme individuální postup k dosažení určitého cíle, kterým může být například pochopení textu. Metakognitivní strategie je užívána ke zjištění toho, jak bylo cíle dosaženo, např. když osoba sama zhodnotí, jak porozuměla nějakému textu (Livingston, 2003, s. 4 – 5). Právě proces čtení je jedním ze základních oblastí zájmu. To, že si student dokáže uvědomit postup práce s textem, je považováno za významný cíl při nácviku čtení, protože až poté se čtení stane prostředkem získávání informací. Pokud bude student zaměřovat svou pozornost pouze na dekódování textu, bude sice umět dobře číst, ale čtení nebude plnit svou funkci. (Krejčová, 2013, s. 97) Ačkoliv mohou být tyto strategie pojímány odděleně, je prokazatelné, že spolu úzce souvisejí a veškeré snahy zkoumat je zvláště nepřinášejí odpovídající obraz. (Livingston, 2003, s. 4 – 5)

Propojenost metakognice a poznání je zřejmé. Metakognitivní dovednosti přicházejí do popředí, pokud se poznání stává problematické a úkoly jsou náročné na řešení. Většinou se jedná o nestandardní typy úkolů, u kterých student musí vyvinout větší snahu na jejich vyřešení. (Noushad, 2008, s. 6) Využití kognice a metakognice můžeme ukázat na příkladě řešení matematického problému. Dokončení matematického úkolu je kognitivním procesem s využitím kognitivních strategií, například odčítání a násobení. Metakognitivní chování se zabývá přímo výběrem a užitím těchto kognitivních strategií, např. proč byla zvolena právě tato strategie, proč tato strategie nefunguje a co je potřeba znát o daném úkolu. (Noushad, 2008, s. 15)

Důležitou charakteristikou metakognice je tzv. metajazyk, což je vyjádření a popis myšlenek a činů. Tato reflexe zahrnuje kritické posouzení procesu učení, uznání chyb, kterých se jedinec na cestě k dosažení cíle dopustil a hledání vztahů mezi původním porozuměním úkolu a konečným výsledkem. (Noushad, 2008, s. 7)

Metakognice, tedy uvažování nad myšlenkovým procesem, má své funkce, kterými jsou rozpoznávání, vyhodnocování a regulace myšlení. Metakognitivní povědomí se vztahuje ke znalostem jedince o jeho stylech učení, strategiích řešení problémů, nebo v jaké fázi se v rámci učení nachází. Metakognitivní hodnocení odkazuje na rozhodnutí učiněná v rámci myšlenkových procesů. Jedinci hodnotí své myšlenkové pochody nebo zvolené strategie. Metakognitivní regulace vychází ze znalostí vztahujících se k předešlým funkcím. (Noushad, 2008, s. 15) Na tom, jakou student zvolí strategii, styl učení či způsob řešení problému, má vliv i oblast, kterou student řeší. Jinou strategii zvolí, pokud se bude jednat o čtení textu nebo řešení určitého matematického problému. Učební styly se nejčastěji dělí

na vizuální, auditivní a kinestetické. Obecně lze říci, že někdo lépe přijímá informace skrze sluchové podněty, zatímco pro jiného jsou potřeba podněty vizuální. Další mají tendenci se při učení pohybovat, což se označuje jako styl kinestetický. (Krejčová, 2013, s. 147)

1.2 Teorie metakognice

Řada různých teoretiků vytvořila modely, které poskytují objasnění některých vybraných pojmů důležitých v procesu metakognice. V následujících podkapitolách si představíme Flavellův model kognitivního monitorování. Flavell ve své koncepci popisuje metakognitivní zkušenosti, kognitivní cíle nebo kognitivní strategie jako základ metakognice. Podobně se na tuto problematiku zaměřila i Brownová, i když svoji práci nepopisuje konkrétně jako model metakognice, řada jejích analýz tomu nasvědčuje. Dalšími autory jsou Borkowski a Pressley, kteří přišli s Good Strategy User modelem, kde popisují znalosti metakognitivních strategií. Širší pohled v rámci teorií metakognice má i Kuhnův model meta-vědění, který v sobě zahrnuje pojmy metastrategie a meta-vědění. Vybrali jsme pouze některé modely, které objasní koncepční rámec metakognice a taxonomii metakognice. (Tarricone, 2011, s. 127 – 128)

1.2.1 Flavellův model kognitivního monitorování

Flavellův model kognitivního monitorování je rozdělen do čtyř kategorií metakognice. Těmito kategoriemi jsou metakognitivní znalosti, metakognitivní zkušenosti, kognitivní cíle a kognitivní strategie. Tyto kategorie jsou zásadní pro regulaci a sledování různých úkolů nebo problémů. Metakognitivní znalosti zahrnují jedincovo poznání, porozumění, nebo přesvědčení o situaci, osobě, úkolu nebo strategii, které následně ovlivňuje jeho výsledky. To, zda je strategie efektivní nebo ne, je ovlivněno zkušenostmi v uplatňování rozdílných strategií během řešení problémů či úkolů. Metakognitivní znalosti lze rozdělit na deklarativní a procesní. Mohou mít různou úroveň složitosti, přehlednosti, komplexnosti či přesnosti. Na řešení problémů může mít vliv výběr, hodnocení a ukončení kognitivních strategií. Zaměřeny na úkol, metakognitivní znalosti v sobě zahrnují dvě podkategorie, kterými jsou informace o úkolu a požadavky úkolu. Metakognitivní zkušenosti jsou kognitivní a afektivní stavy, které zahrnují povědomí, myšlenky, intuici, pocity nebo úsudky během řešení problému. Kognitivní cíle jsou buď explicitní, nebo implicitní, jejichž cílem je usnadnit zahájení, průběh a dokončení úkolu či problému. Metakognitivní strategie jsou postupy, které slouží k usnadnění kognitivních cílů. Metakognitivní

zkušenosti samy o sobě mohou podnítit získávání a uplatňování strategií s cílem usnadnit dosažení úkolu. Zároveň však metakognitivní strategie a využití monitorovacích procesů mohou podněcovat metakognitivní zkušenosti. Podle Flavella se tyto čtyři kategorie navzájem ovlivňují a přispívají tak k úspěšnému dosažení úkolu. Kognitivní monitoring usnadňuje proces, aplikace a řízení znalostí, které umožňují dosažení cílů. (Tarricone, 2011, s. 128 – 133)

1.2.2 Koncepce metakognice od Brownové

Velká část práce o metakognici se zaměřuje převážně na oblast čtení, ve které byl vytvořen termín meta-porozumění. Brownová identifikovala současné kategorie metakognice kognitivní znalosti a kognitivní regulace. Podle Brownové je základem metakognice znalosti. Kognitivní znalosti se definují jako jedincovo vědomí o jeho vlastním poznání. To zahrnuje znalosti o učebních přednostech a slabostech a o strategiích a jejich vhodném uplatnění. V koncepci jsou popisovány metakognitivní dovednosti, kterými jsou uvědomění, předpovídání, plánování, zkoumání, hodnocení nebo sledování. Tyto dovednosti jsou základem pro úspěšné řešení problémů. Brownová ve své koncepci zmiňuje i proces reflexe. Reflexe je základní zprostředkovatel metakognitivních dovedností prostřednictvím sebehodnocení, autoregulace a dotazováním se sebe sama. (Tarricone, 2011, s. 134 – 142, 155)

1.2.3 Teorie mysli

Teorie mysli odkazuje na schopnost přemýšlet sám o sobě i druhých. Je nezbytná pro porozumění sociálnímu světu a pozici jednotlivce v něm. Jinými slovy můžeme říct, že se jedná o schopnost uvědomit si, co si druhý myslí, co chce a v co věří. (Larkin, 2010, s. 31) Teorie mysli je dáována do souvislosti s dětmi předškolního věku a existuje velké množství testů, které ověřují, jak děti tuto teorii ovládají.

Pracování s myslí je důležité jak pro děti předškolního věku, tak pro studenty na střední nebo vysoké škole. Čím dříve se s dítětem začne pracovat a naučí se orientovat ve své mysli, tím jednodušší práci na sobě samém bude mít ve vyšším věku.

1.3 Studentova metakognice ve specifických oblastech a její nácvik

Metakognice se u člověka nevyvine bez vnější iniciativy, je potřeba ji trénovat a zlepšovat. Osvojování si čtení je chápáno jako nepřetržitý proces, který začíná bezprostředně po

narození. Dítě se neučí číst až v první třídě, ale už mnohem dříve, kdy se učí mluvit a zároveň chápat, že nějaký obrázek ukazuje varování nebo konkrétní předmět. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 124) Procvičování metakognice je vhodné u malých dětí i dospělých. Na nácviku metakognice se podílí nejen sám jedinec, ale i pedagog a prostředí, kde se jedinec vzdělává. (Krejčová, 2013, s. 100) V posledních letech se pojem metakognice dostal do širšího povědomí pedagogů po celém světě. Důvodem bylo, že mezinárodní srovnávací testy obsahovaly metakognici v některých otázkách pro žáky. (Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2013, s. 21) Metakognici je potřeba chápat jako prostředek učení. Student by si neměl pouze stanovovat pouze kroky, jak problém řešit, ale měl by si spíše, na co je potřeba se soustředit, čemu věnovat větší pozornost, které úkoly může kombinovat. Během řešení úkolů by se student sebe měl ptát, co daná zkušenost znamená, proč je tento postup lepší než ten druhý. Vhodné jsou skupinové diskuze o způsobech práce, protože studenti společně hledají nové postupy a vysvětlují, jakou strategii zvolili při určitém problému. Důležitá je i kontrola práce. Nejde pouze o opětovné projití textu, ale spíše o nalezení nového pohledu a definování toho, co je potřeba přepracovat. Student by si na každé kontrole měl vždy najít něco jiného. (Krejčová, 2013, s. 100 – 101)

V rámci nácviku zlepšení učení a metakognice bychom mohli zmínit i Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, která je stále aktuální pro oblast vzdělávání. Student si stanovuje a plní cíle, které zlepšují jeho schopnost učit se. Bloomova taxonomie je zaměřena na oblast poznávacích myšlenkových procesů. Upravená taxonomie zahrnuje dvě kognitivní úrovně. První kognitivní úroveň je zaměřena na učení s porozuměním. Prvním cílem je zapamatování a vybavení. Student by měl umět látku identifikovat, definovat, pojmenovat nebo doplnit. Druhým cílem je porozumění, kdy je student schopný vyjádřit problém vlastními slovy, problematiku vysvětlit nebo logicky odvodit. Zde se pracuje se základními informacemi, které má student k dispozici. Třetím cílem je aplikace, která obsahuje schopnosti látku demonstrovat, uspořádat nebo použít. Druhá kognitivní úroveň se zaměřuje na metakognitivní rozvoj. V Bloomově taxonomii do ní spadají procesy analýzy, hodnocení a tvorby. V rámci analýzy se jedinci učí pojmem nebo řešení problémů. Hodnocení posouzení apeluje na studenta, aby se uměl obhájit, argumentovat, porovnat či navrhl nové postupy. Poslední cíl v sobě zahrnuje plánování, konstruování nebo vytváření nových originálních skutečností. (Slavík, 2011, s. 66 – 67)

Jako specifické oblasti studentovi metakognice jsme vybrali čtení, psaní a matematické operace, protože jsou to základy školního vzdělávání. Pozornost, v rámci učení, se

věnovala i tomu, proč se někteří studenti zdají být při studiu více nadaní na učení, zatímco jiní mají při stejných nárocích potíže. V polovině roku 1970 se vědci domnívali, že důvodem pomalého učení je malá paměťová kapacita mozku, která jim komplikuje uspět mezi ostatními spolužáky. Avšak Anna Brown a Joseph Campione měli na tuto problematiku zcela odlišný názor. Tvrdili, že příčinou zpomaleného učení jsou nedostatky v metakognici. Ann Brown přizpůsobila nové metody zkoumání a zlepšení studentova monitorování a pochopení textu během učení. Čtení je pravděpodobně největším základem celého vzdělávání. Pokud člověk neumí číst a psát, není schopný pochopit základní složky vzdělávání, jako je věda, literatura nebo dějiny. Není tedy překvapením, že jedny z prvních výzkumů v oblasti metakognice byly provedeny právě v oblasti čtení. Mezi průkopnické dílo patří práce Ann Brown a Ellen Markman. Ann Brownová byla inovátorem v historii metakognice. Definovala metakognitivní procesy z pohledu dětského vývoje a zlepšování výsledků studentů. V rámci svého výzkumu získala několik cen a přenesla myšlenku metakognice do prostředí pedagogů. Ann Brownová zkoumala nejen oblast metakognice, ale i schopnost čtení textu. Ellen Markmanová představila metodu, která pomáhala s porozuměním a odhalením nesrovnalostí v instrukcích a textech. Došla k závěru, že prvotní impuls nebyl náležitě přijat, a proto jedinec nemohl posoudit, zda úkol chápe správně. To mohlo způsobit, že měli problém dosáhnout cíle. Metoda umožnila nový pohled na to, proč mají lidé často potíže porozuměním textu. (Dunlosky, Metcalfe, 2009, s. 213 – 214)

Právě pochopení je klíčovým pojmem pro čtení a učení textu. Problematika chápání textu se rozvinula během srovnávání slabých a dobrých čtenářů. Odborníci si všímali odlišností v oblasti monitorování, porozumění a znalosti strategií. (Myers, Paris, 1978 cit podle Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2013, s. 31) V obecné rovině by porozumění šlo charakterizovat jako proces, při kterém osoba mentálně konstruuje smysl a význam toho, co o dané problematice ví a co vnímá. Při čtení textu je možné rozeznávat úroveň slov, vět nebo celého textu. Porozumění může mít několik složek. První složkou je úsilí po významu, kdy se student snaží zorientovat ve skutečném světě i světě symbolů. Snaží se pochopit souvislost mezi těmito jevy a dobrat se k obecnému i konkrétnímu významu. Druhou složkou je mentální konstruování, které chápe porozumění jako aktivní děj, jehož cílem je sestavit takovou mentální zásobu, která by byla pro jedince užitečná a použitelná. Porozumění je závislé na vnějších (čas, materiální pomůcky) a vnitřních (zájmy, očekávání, nálada) vlivech. Je výsledkem komplikovaných interakcí mezi těmito vlivy.

Další složkou je otevřenost procesu, protože porozumění je otevřený a cyklický proces, kdy nové informace doplňují a mění dosavadní. Posledním komponentem je zasazení informací do kontextu. Kontext vždy ovlivňuje vnímání, význam a smysl dané informace. (Čáp, Mareš, 2001, s. 480)

S metakognicí při čtení souvisí i tzv. exekutivní funkce, což můžeme přeložit jako schopnost plánovat, rozhodovat se a realizovat stanovené postupy. Objevují se zde tři komponenty exekutivních funkcí metakognice a seberegulace. Jedná se o metakognitivní poznatky, motivační přesvědčení a schopnost seberegulace. Mezi metakognitivní poznatky patří uvědomění mentálních aktivit žáka po dobu čtení, povaha materiálu nebo očekávání výsledků. Žák dokáže rozpoznat, z jakého materiálu se bude učit, a jakým způsobem ho použije. Dickson a kolektiv sestavili model metakognice při čtení a následující tabulka ukazuje, jak ji kategorizovali. (Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2013, s. 32 – 33)

Tab. 1. Model metakognice při čtení podle Dickson a kol.

Metakognice při čtení	Metakognitivní poznatky	<p>„Poznání sebe sama jako studenta. Nároky úlohy. Nároky úloh a očekávané výsledky. Jak, kdy a proč použít jednotlivé strategie. Zdroje na správné vyřešení úloh.</p>
	Motivační přesvědčení	<p>Všeobecné schopnosti člověka. Kompetence vyřešit specifické čitatelské úlohy. Schopnost kontrolovat a měnit akademické výsledky. Příčiny a následky akademických úspěchů a selhání. Zisky z používaných strategií.</p>
	Seberegulace	<p>Koordinace metakognitivních poznatků. Plánování. Monitorování chování při čtení. Identifikace příčin neporozumění textu během čtení. Oprava chyb při čtení.“</p> <p style="text-align: right;">(Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2013, s. 32 – 33)</p>

I když mnoho studií tvrdí, že jsou studenti dobrými strategickými čtenáři, nemusí to být vždy pravda. Postupy studentů nemusí být vždy strategické, a tudíž mohou nastat

komplikace při kontrole učení a porozumění textu. (Dunlosky, Metcalfe, 2009, s. 220 – 221)

Další specifickou oblastí je psaní, které je velmi úzce spojeno s dovedností číst. První pokusy zaznamenat proces psaní byly formou informačního přemýšlení nahlas. Spisovatelé popisovali průběh tvorby nového textu. Jako nejpůvodnější uvádíme model Hayese a Flowera z roku 1980. Ten zachycuje tři hlavní procesy pracujících odborných spisovatelů. Jsou jimi plánování, překládání a přezkoumání. Během plánování si spisovatelé stanovují cíle, vytváří nápady a uspořádávají myšlenky do ucelené struktury. Fáze překladu zahrnuje převedení nápadů do psané podoby. Přezkoumání obsahuje následné přečtení textu a posouzení, zda byly splněny počáteční cíle. (Dunlosky, Metcalfe, 2009, s. 224)

Všechny tyto fáze ukazují důležitost metakognice, a to nejen u spisovatelů, ale i u ostatních jedinců, v našem případě studentů. Psaní různorodých textů je důkazem toho, jak je důležité přemýšlet nad svými myšlenkami a postupy. Při produkování odborného textu postupujeme rozdílně, než při tvorbě než při tvorbě textu neodborného. Absolventi pomáhajících profesí se v rámci svého oboru často podílejí na rozličných metodikách, individuálním a osobitým plánování nebo zprávách o klientech. Proto je důležité, aby si uměli postup správně naplánovat a ucelit. Měli by vědět, co v textu uvést, aby se dal použit pro širší veřejnost a zároveň měl logickou strukturu. Studenti, kteří se více zaměřují na plánování a pozorování vlastního psaní, mají prokazatelně lepší hodnocené eseje. To nám dokazuje, že užití metakognitivních strategií má pozitivní vliv na lepší školní výsledky. (Conner, 2007 cit podle Dunlosky, Metcalfe, 2009, s. 226) Studenti často stráví spoustu času pokusy řešit problém, ale velmi málo času tráví nad přemýšlením o daném problému. Proto jsou pro úspěšné řešení problémů, v oblasti matematiky, důležité metakognitivní dovednosti a znalosti. U studentů by se měl být podporován vývoj postojů a schopností v rámci procesu matematického učení. Stejně jako u čtení a psaní i zde existují jisté modely autoregulace učení v matematickém procesu. V této oblasti se řeší zásadní otázka, která se zabývá tím, zda mohou studenti přijít na to, jak sledovat a regulovat řešení matematického problému, a to způsobem, který zlepšuje jejich autoregulaci a výkon. Odpověď zní ano. Mnoho technik bylo v této oblasti využito. Proběhla šetření, která se zaměřovala na autoregulaci v matematice. Výsledky ukázaly, že pokud se zaměří na metakognitivní dovednosti studenta, může se zvýšit jeho osobní zdatnost, sebemonitorování a v nejméně ideálním případě i výkon během řešení matematických problémů. (Dunlosky, Metcalfe, 2009, s. 226 - 227)

1.4 Metakognice a řešení problémů

Během učebního procesu se často objevují problémy, které studentovi znesnadňují dosažení cíle. Metakognice v sobě zahrnuje nejen přemýšlení o vlastním procesu učení, ale i přemýšlení o možných způsobech řešení problémů. Problém bychom mohli definovat jako situaci, kdy známe cíl, ale neznáme prostředky, jak ho dosáhnout. Pokud řešíme problém, myšlením se pokoušíme dostat z nepříznivé situace a dosáhnout něčeho pozitivního. (Plháková, 2003, s. 285) Díky myšlení je jedinec schopen pochopit vzájemné vztahy a souvislosti mezi jevy, dokáže zpracovat a využít informace a vytvořit z nich nové poznatky. Proces myšlení je zpracován mnoha autory, kteří rozlišují různé druhy. Guilfor rozlišuje myšlení na konvergentní a divergentní. Konvergentní myšlení je zaměřené na jedno řešení podle logického postupu. Naopak divergentní myšlení umožňuje řešení problémů různými způsoby. Bruner rozeznává myšlení analytické a intuitivní. Analytické myšlení je plně uvědomované a má jasně vymezený postup. Intuitivní myšlení je jen málo uvědomovaný proces. (Kosíková, 2011, s. 37)

Problémy se mohou dělit i na akademické a praktické. Akademický problém je takový, který je exaktně vymezený, a jsou dostupné všechny možné informace, které přispívají k jeho vyřešení. Typickým příkladem mohou být problémy matematické a logické. Naopak praktické problémy nejsou vždy zcela přesné a potřebujeme získat více informací. Odpovědi může být více a příkladem jsou umělecké a kreativní problémy. (Vacínová, Langová a kol., 2007, s. 29) Problémy můžeme řešit mnoha metodami a jeden z nejjednoduchších postupů, jak řešit problém, je metoda pokusu a omylu. Nejvíce ji lidé využívají, pokud o dané situaci mají málo informací. (Plháková, 2003, s. 285) Metoda pokusu a omylu spadá do kategorie nižších stupňů řešení problémů. Vyšším stupněm řešení problémů se myslí etapovité řešení, kdy se pokus a omyl objevuje jen na rovině našich představ. Nejvyšší úroveň řešení problémů je spojena s analýzou prostředků, kdy jedinec musí cíl i prostředky myšlenkově analyzovat a pak uplatnit. (Telcová, 2002, s. 58)

S úspěšným řešením problémů souvisí i to, jaký si student zvolí učební styl. Tomu je nadřazen kognitivní styl, který značí obecné způsoby zpracování informací. Často se kognitivní styl vymezuje na dvou škálách. První dělí kognitivní styl na celostní versus sekvenční způsob zpracování sdělení. Na druhé škále proti sobě stojí vizuální styl a styl, který užívá k řešení problémů verbalizaci. To znamená, že některým jedincům vyhovuje, když jsou informace podávány verbálně, jiným stačí tabulky, grafy nebo obrazové

materiály. Příkladem může být jedinec, který dává přednost informacím sdělovaným pomocí příběhů, doplněným o obrázky. Jedná se o kombinaci celostního stylu s tendencí vizualizace. (Krejčová, 2013, s. 146)

Řešení problémů je ovlivněno mnoha faktory. Obvykle se dělí na pozitivní a negativní. Mezi pozitivní faktory patří flexibilita myšlení, pozitivní motivace, nutné vědomosti, uměřené riskování nebo vytvoření systematického plánu, jak problém řešit. Negativními faktory řešení problémů jsou rigidita, která má spojitost s funkční fixací, chaotické řešení nebo nedostatek vědomostí a dovedností. (Telcová, 2002, s. 59)

1.4.1 Faktory ovlivňující řešení problémů

Faktorům ovlivňující rychlost a kvalitu řešení problémů se věnovala řada psychologů. Podle nich zde patří úroveň porozumění problému, dřívější učení, odbornost a tvořivost. Porozuměním problému se myslí vytvoření přesné mentální reprezentace (Plháková, 2003, s. 286). Mentální reprezentace znamená něco, co nahrazuje v našem vědomí něco jiného. Může probíhat formou mentálních obrazů nebo ve formě symbolické. Někteří psychologové si myslí, že mentální reprezentace neukládáme v podobě představ, ale jen v podobě výroků. Tento pojem je velmi významný v kognitivní psychologii. (Vacinová, Langová a kol., 2007, s. 29, 36) U slovně vymezených problémů je potřeba pochopit význam všech pojmů a jejich vzájemnou souvislost. Jestliže problém nejde vyřešit jednoduchou cestou, může ke správnému porozumění pomoci i jiné uspořádání pojmů či symbolů. Aby studenti dosahovali lepších výsledků, je potřeba, aby vynakládali větší úsilí pochopení problému a neřešili problém naslepo. Dalším faktorem, který znesnadňuje pochopení problému, může být situace, kdy je text zahlcen množstvím informací, které jsou nepodstatné a pouze jedince mystifikují. (Plháková, 2003, s. 287)

Ukázalo se, že na kvalitu řešení problémů má vliv i to, zda má student ucelené a vzájemně propojené znalosti a dovednosti. Nemá-li student dostatek znalostí, má problém rozpoznat, které údaje jsou skutečně důležité. Má potíže najít podstatu problému a při řešení užívá špatné strategie. Jednou takovou strategií je právě pokus a omyl. Negativem dřívějšího učení je lpění na osvědčených myšlenkových postupech, které často brání v hledání nových strategií řešení. (Plháková, 2003, s. 288) Toto bývá označováno jako mentální nastavení, které může mít různou formu. Zablokování je druh mentálního nastavení, při kterém se jedinec drží osvědčené strategie, která obvykle funguje, avšak při řešení daného problému není vhodná. Další formou je funkční fixace, kterou ve 30. letech 20. století

dokázal Karl Duncker. Jedná se o situaci, kdy je jedinec přesvědčen o tom, že se konkrétní předmět dá použít pouze na věc, pro kterou je určený. (Vacínová, Langová a kol., 2007, s. 32; Plháková, 2003, s. 289)

Odborníkem je člověk, který má v určité oblasti rozsáhlé a dobře propojené znalosti a je schopen je užívat v praxi. Člověk se nestane expertem hned, ale vyžaduje to velké úsilí. Absolvent často překypuje množstvím teoretických znalostí, ale dokud tyto znalosti neuplatní v praxi, nemůže být považován za odborníka. Problémem u čerstvých absolventů je, že často nedostanou šanci své nově nabyté znalosti uplatnit ve svém oboru. Charakteristické myšlení odborníků se vyznačuje tím, že excelují převážně ve svém oboru, řeší odborné problémy rychle a přesně, mají ve srovnání s laiky skvělou krátkodobou paměť, umí si vytvářet propracované mentální reprezentace a mají rozvinutou schopnost monitorovat sami sebe. V rámci procesu sebemonitorování si dokážou uvědomit, zda se jim problém daří vyřešit nebo ne. Během řešení problémů pozorují, jestli je zvolená strategie účinná nebo je potřeba ji změnit. (Plháková, 2003, s. 292)

Poslední faktorem je tvořivost, kterou bychom mohli definovat jako určitý druh mentální činnosti. Obecně tvořivost znamená produkci něčeho nového, osobitého, ale zároveň hodnotného a použitelného. (Nakonečný, 2013, s. 538) Vyřešení problému tvůrčím přístupem často vzbudí překvapení, protože se ukazuje, že vše nemusí jít pouze logickým postupem. Jádrem tvůrčí činnosti je fantazie založená na představách, které jsou vytvořené z určitých podnětů vnímaných našimi smysly. Tyto představy jsou uloženy v centrálním nervovém systému v podobě paměťových stop. (Vacínová, Langová a kol., 2007, s. 53) Tématem tvořivosti se zabývá mnoho autorů, kdy jedním z nich je i Todd Lubart. Podle něj má na vznik kreativity podíl několik faktorů. Mezi tyto faktory patří inteligentní schopnosti, styl myšlení, osobnostní rysy, vnitřní motivace nebo prostředí. (Plháková, 2003, s. 297)

Jestliže se vyskytne problém, existuje několik etap, které se zaměřují na úspěšné vyřešení daného problému.

1.4.2 Etapy řešení problémů

Jako první je nutné si problém identifikovat, což znamená vyjasnit si určité problémové prvky. Příkladem v rámci pomáhajících profesí může být setkání s osobou se sluchovým postižením. V tomto případě musíme vyřešit způsob komunikace s danou osobou. Dalším krokem je analýza struktury, v rámci níž definujeme problém a analyzujeme dostupné

možnosti. V našem příkladě, zda najmeme někoho, kdo ovládá znakovou řeč, nebo zda se budeme dorozumívat pomocí moderních technologií. Pro úspěšné řešení je důležité mít dostatek informací. Jestliže je vše splněno, může dojít k formulování strategie řešení. Vhodný postup volíme vzhledem k osobě samotné, ale i k místu, kde se setkáme. Realizace strategie umožňuje organizace údajů, které jsou k dispozici. Během vlastního řešení neustále sledujeme, zda se blížíme ke stanovenému cíli, protože se mohou objevit nepředpokládané překážky. Dotyčná osoba může onemocnět, tlumočnick nemusí dorazit nebo nastanou neočekávané komplikace na domluveném místě. Závěrečnou etapou je zhodnocení celého řešení. (Vacínová, Langová a kol., 2007, s. 30).

2 AUTOREGULACE UČENÍ

Jak už bylo zmíněno v předchozí části, metakognice a autoregulace jsou úzce propojeny. Dalo by se tedy říct, že pokud chceme, aby byla autoregulace úspěšná, je nutné ovládat metakognici. (Krykorková, © 2011). V této podkapitole se termínem autoregulace budeme hlouběji zabývat. Autoregulaci učení můžeme označit jako schopnost řízení vlastního vzdělávání. V současné době se tomuto jevu věnuje mnohem menší pozornost než vnějšímu učení, kterému se věnují učitelé, rodiče, učebnice nebo masmédiá. (Čáp, Mareš, 2001, s. 505) V souvislosti s oběma pojmy se vyskytuje termín kognitivní svébytnost, který se utváří v procesech autoregulace, metakognice a kulturní kognice (Krykorková, © 2011). Metakognice je svými znaky zakotvena v kognitivní psychologii a autoregulace je spojována s charakteristikou osobnosti, která klade důraz na sebevýchovu a svébytnost (Kosíková, 2011, s. 33). Tento termín zdůrazňuje vzájemnou provázanost vnitřních i vnějších složek, které vycházejí z oblasti kognice, osobnosti jedince a dějů probíhajících v sociálních vztazích. Obecně lze říci, že kognitivní svébytnost v sobě zahrnuje nejen schopnost poznávat, učit se a třídit informace, ale i kladný osobní postoj jedince k danému úkolu. (Krykorková, © 2011) Kognitivní svébytnost je také úzce spojena s psychodidaktickým přístupem učitele (Kosíková, 2011, s. 33).

V odborné literatuře se věnuje pozornost, zlepšení studentova výkonu v rámci kognitivních operací i uplatnění jeho prekonceptů, vrozených schopností a nadání. (Helus, 1982 cit podle Čáp, Mareš, 2001, s. 505) Autoregulace chování a učení je důležitá k tomu, aby se jedinci stali samostatnějšími, nepotřebovali rady od ostatních a dokázali se sami vzdělávat. Pokud člověk ovládá procesy autoregulace, předpokládáme, že se sám dokáže řídit své chování a přebírat odpovědnost za sebe a své činy. (Mareš, 2013, s. 222) Dále si jsou studenti, kteří ovládají autoregulaci, vědomi svých znalostí, přesvědčení a vůle (Tarricone, 2001, s. 170). Je nezbytné říci, že se jedná o složitý proces, kterému se lidé postupně učí a velmi záleží na okolních podmínkách. Lidé by si měli uvědomit, zda vytvářejí vhodné podmínky svým blízkým a nechávají jim prostor pro vlastní činnost a rozhodnutí. (Mareš, 2013, s. 222)

Můžeme se setkat se dvěma přístupy k autoregulaci. První přístup je pedagogický, který se zaměřuje na oblast vzdělávání dospělých. V tomto případě je autoregulace označována pojmem self-direction, ve smyslu vnitřní kontroly a řízení. Takto pojímanou autoregulaci definujeme ve třech dimenzích. Jedná se o dimenzi sociologickou, pedagogickou a

psychologickou. Sociologická dimenze se soustřeďuje na situaci, při níž student pracuje na úlohách nezávisle na učiteli nebo okolí. Jedná pouze na základě sebe sama. V rámci pedagogické dimenze student učí sám sebe, což můžeme označit jako proces sebeučení. U psychologické dimenze jsou důležité především psychologické aspekty vzdělávání. (Mareš, 2010, s. 16) Druhý přístup je pojímán psychologicky a pokrývá výchovu a vzdělávání všech věkových kategorií. Autoregulace je nazývána termínem self-regulation. Tématika self-regulation proniká do oblastí kognitivní psychologie, psychologie motivace, sociální psychologie, psychologie učení i psychologie osobnosti. Pokud je člověk vybaven vysokou úrovní autoregulace, vykonává činnosti samostatně a svobodně, a to z toho důvodu, že je on sám považuje za zajímavé a přínosné. Naopak lidé s nízkou mírou autoregulace provádějí aktivity jen proto, že cítí tlak okolí a nepocítují z činnosti žádné uspokojení (Deci, Ryan, 1996 cit podle Mareš, 2013, s. 223). Úspěšnou autoregulaci ovlivňuje i vztah člověka k sobě samému, jeho touha zdokonalovat se. V takovém případě můžeme mluvit o primárně vnitřních zdrojích, tzv. osobnostní autoregulaci. Člověk se chce rozvíjet a něco se sebou udělat. Mezi primárně vnější zdroje bychom mohli zařadit rodiče, přátele nebo pedagogy. (Mareš, 2013, s. 223 – 224)

V rámci psychologického přístupu se setkáme s několika teoriemi vystihujícími pojem autoregulace. Hlavním důvodem je, že tento termín spadá do mnoha psychologických disciplín a oblastí výzkumu, které se liší tradicí i specifičností. Nyní si vymežíme čtyři teorie, které mohou být uplatnitelné ve školní praxi. První model autoregulace učení je postaven na principu tří fází, které se neustále opakují. Jedná se o fáze plánování činnosti, vykonávání činnosti a kontrolu průběhu a nakonec sebereflexe. Během celého koloběhu, jedinec hodnotí nejen danou činnost, ale i sám sebe. Druhá teorie je postavena na podobném základu s tím rozdílem, že je obohacena o další fázi. Jedná se o promýšlení, monitorování, kontroly a reflexe výsledků činnosti. Cílem je nejen objasnit dění, proces, ale také zjistit oblasti, na které se autoregulace zaměřuje. Jedinec tedy užívá autoregulaci, za účelem promyšleně řídit svou činnost. Pokud tento proces vztáhneme na učení, vzniká nový typ, který se označuje jako autoregulace učení. Autoregulaci učení se věnuje třetí model. Popisuje hlavní složky, které vedou k úspěšnému učení. Učení je spojováno s cíli jedince, jeho motivací, vůlí či emocemi. Model autoregulace učení se skládá ze tří složek, těmi jsou regulace způsobu zpracování poznatků, vycházející z výzkumů stylů učení, regulace procesu učení, plynoucí z výzkumů metakognice a regulace jedincova „já“. Poslední teorie vychází ze struktury lidského chování při autoregulaci, přesněji z teorie o

strukturu behaviorální autoregulace. To, jak se jedinec chová, se projevuje při dosahování cílů. Chování je kontrolováno a vedeno zpětnou vazbou. Jestliže tedy chceme lépe porozumět žákovi nebo studentovi, musíme porozumět jeho osobním cílům. Problém může nastat v tom, že většinou je kladen důraz na cíle, které jedinci stanovil někdo jiný, například rodič, učitel nebo zaměstnavatel. (Mareš, 2013, s. 226 – 230) Je důležité uvědomit si, že každý jedinec má jiný žebříček hodnot a také jiné priority. Člověk je osobnost, na což bychom měli myslet a přizpůsobit tomu i kladené požadavky.

Už na základní škole můžeme vidět snahu, ať už ze strany žáka tak i učitele. Zde se pak setkáváme s žáky, kteří mají různé stupně rozvoje autoregulačních dovedností. (Čáp, Mareš, 2001, s. 510) Rozdíly mezi začátečníky a pokročilými se ve fázi plánování činnosti projevují tak, že začátečníci si stanovují nespécifické cíle, jsou orientováni na výkon, zatímco pokročilí si stanovují uspořádané a konkrétní cíle, jsou zaměřeni na průběh učení nebo mají vnitřní motivaci. Ve fázi vykonání činnosti a kontroly si začátečníci nestanovují jasný plán, nevěří si a kontrolují jen výsledky. Pokročilí mají jasnou představu, věří si a kontrolují i průběh činnosti. V rámci sebereflexe se začátečníci vyhýbají sebehodnocení a příčiny úspěchu a neúspěchu připisují schopnostem, kdežto pokročilí užívají sebehodnocení a příčiny úspěchu a případného neúspěchu hledají ve zkušenostech a strategiích. (Zimmerman, Schunk, 1998, s. 6 cit podle Čáp, Mareš, 2001, s. 511)

Autoregulace učení může být chápána i jako způsob, v rámci níž se hlavním aktérem procesu učení stává přímo samotný student nebo žák, a to po stránce činnostní, motivační i metakognitivní. Student usiluje o dosažení určitého cíle, užívá různé strategie učení, které korespondují s prostředím a situací, ve které dochází k učení. (Pintrich, 2005 cit podle Hladík, Vávrová, 2011, s. 9)

2.1 Diagnostika autoregulace učení

Diagnostiku ovlivňují čtyři základní psychologické proměnné, jimi jsou regulační, kognitivní, motivační a behaviorální. Proces diagnostiky je velmi složitý, protože musíme brát v úvahu počet diagnostikovaných strategií. Příkladem takových strategií jsou kognitivní učební strategie, metakognitivní strategie, strategie vedoucí k poznání sebe samého nebo motivační strategie. O prvních dvou jsme se již zmiňovali v první kapitole. Také musíme brát na vědomí věkové rozdíly zkoumané populace, zda se jedná o žáky základní školy, střední nebo vysoké školy. Při diagnostice autoregulace musíme brát v úvahu alespoň tři pohledy. Nejdříve zkoumáme, na jaké úrovni dovedností a znalostí

student danou strategii zvládnul. Úroveň může být několik. Může se jednat o takovou, kdy student o dané strategii ví, umí ji popsat a mluvit o ní nebo o úroveň, kdy ji student dokáže konkrétně předvést, ví, jak vypadá a je schopný ji uplatnit v praxi. Další úroveň je oproti předchozí doplněna o znalost, proč se strategie používá a kdy a za jakých okolností ji může použít. V rámci tohoto pohledu se můžeme setkat se dvěma pojmy, kterými jsou produkční a aplikační deficit. Produkční deficit je stav, v němž student sice o existenci konkrétní strategie ví, umí si ji představit, ale není schopen si vybavit přesný postup a uplatnit jej v praxi. Aplikačním deficitem se rozumí, když jedinec o daném postupu ví, umí jej přesně popsat, ale nemá ho zažitý a nezvládá jej v situaci vhodně uplatnit. Druhý pohled zjišťuje, na jaké úrovni samostatnosti student danou strategii dokázal. Zabývá se tím, zda student strategii zvládl s velkou pomocí zkušeného dospělého nebo vrstevníka, s menší dopomocí nebo ji zdolal naprosto sám. U třetího pohledu se zjišťuje, na jaké úrovni je žák schopen přenosu nově nabyté zkušenosti. Zkoumá se, zda student dokáže užít strategii jen v naučené situaci nebo mírně jiné či ve zcela nové. (Čáp, Mareš, 2001, s. 514)

V rámci zjišťování míry autoregulace máme možnost uplatnit několik diagnostických metod. Můžeme si je rozdělit na kvalitativní a kvantitativní. Mezi kvalitativní metody bychom mohli zařadit pozorování, analýzu žakových dokumentů, například poznámky, nákresy, kresby na okrajích sešitu, dále pak rozhovory se studenty o postupech, které používají nejčastěji, nejraději nebo studentovo přemýšlení nahlas, kde mluví o tom, co dělá, jak se rozhoduje. Dobrou metodou, která zjišťuje uplatňování autoregulačních strategií, je sebereflexe. (Mareš, 2010, s. 23) Mezi základní kvantitativní metody patří dotazníky, posuzovací škály nebo testy (Čáp, Mareš, 2001, s. 515). Při použití dotazníku se jedná o předem připravené otázky nebo tvrzení, které jsou promyšleně sestaveny, a jedinec na ně odpovídá podle svého názoru, jak dané postupy využívá (Chráska, 2007, s. 163). Vhodným způsobem je kombinace kvantitativních a kvalitativních metod. Jedná se o metodu automonitorovacího protokolu, kterou uplatnil W. Y. Lan v roce 1998. Protokol má podobu tabulky, do které se průběžně zapisuje. Vyžaduje čas věnovaný jednotlivým pojmům zaměřených na učení. Další metodu navrhli P. Winne a D. Stockley. Metoda nese název STUDY a jedná se o softwarový systém pro projektování adaptivních výukových prostředků. Metoda pomáhá k podpoře a diagnostice učení. Program je umístěn v počítači, na kterém student pracuje a má k dispozici nabídku různých pojmů, které mu při učení probírané látky mohou pomoci. Počítačový program studentovi pomáhá i monitoruje jeho průběh učení, což je důležité pro pozdější diagnostiku. (Čáp, Mareš, 2001, s. 516)

Pokud provádíme diagnostiku žákovy autoregulace, měli bychom být připraveni na to, že studenti středních a vysokých škol mají lepší dispozice k rozvíjení metakognice a autoregulace, než žáci nižších stupňů. Ačkoliv u těchto jedinců můžeme očekávat vyšší úroveň autoregulace, může dojít i k opačnému efektu, a to k větší míře rezistentnosti vůči změně, na rozdíl od mladších žáků. S vyšším věkem a zkušenostmi se u studentů vyskytuje stereotypnost a neochota měnit to, co je zaběhnuté. (Hofferová, 1998 cit podle Mareš, 2010, s. 23)

2.2 Faktory ovlivňující autoregulaci učení

V předchozí kapitole jsme se zaměřovali na diagnostiku autoregulace učení a nyní se budeme věnovat faktorům, které ji ovlivňují. Mezi ně patří motivace, kognitivní strategie, metakognitivní strategie a prostředí. Bez těchto činitelů by nemohla probíhat úspěšná autoregulace učení.

Prvním faktorem je motivace, která hraje klíčovou roli v autoregulaci učení. „Motivace vyjadřuje aktuální stav být motivován jako celek emocionálních a kognitivních procesů, které řídí a podněcuje chování.“ (Schneider, Schmalt, 1994 cit podle Nakonečný, 2011, s. 381) Můžeme ji rozdělit na vnější (pobídky) a vnitřní (motivy). Obě motivace jsou navzájem provázané a jedna nemůže zcela fungovat bez druhé. (Hladík, Vávrová, 2011, s. 24 - 25) Mezi obecné vnější činitele patří motivující pobídky, jako jsou peníze, různé výhody nebo pocty (Nakonečný, 2011, s. 404). Vnější pobídkou v rámci autoregulace učení je učitel. Během studia na vysoké škole se kromě učitele připojují i další faktory, kterými jsou například požadavky zaměstnavatele nebo nabídka na trhu práce. Efektivní autoregulace učení je podmíněna přeměnou vnější motivace na vnitřní. Pokud student nemá dostatečnou vnitřní motivaci, nemůže autoregulace úspěšně probíhat. Vnitřní motivace spočívá v tom, že student přistupuje k úkolu s chutí a rád řeší danou problematiku. (Hladík, Vávrová, 2011, s. 24 - 25)

Vnitřní motivace je pro studenty pomáhajících profesí zvláště důležitá, protože jsou tato povolání náročná, jak po psychické stránce, tak po fyzické. Student pomáhající profese musí být pro svou práci motivovaný, protože pomáhá lidem, kteří jsou na něm často závislí. Jakmile ji jedinec ztratí, druhý člověk to vycítí a může mu přestat důvěřovat. V těchto případech je vhodné rozvíjení vnitřní motivace různými aktivitami, které se orientují na potřeby jedince (Hladík, Vávrová, 2011, s. 24 - 25).

První složkou motivace je osobní zdatnost, kterou bychom mohli podle Alberta Bandury definovat jako přesvědčení o vlastní schopnosti učit se a řešit zadané úlohy. Během zjišťování vztahu osobní zdatnosti a učení studentů, identifikovali Linnenbrinková a Pintrich tři oblasti, které vstupují do této souvislosti. Jedná se o oblasti chování, kognitivní aktivity a motivace. Chování je na první pohled zřejmé a ukazuje studentovu snahu nebo vytrvalost. Lidé s vysokou mírou osobní zdatnosti jsou vytrvalí při řešení úkolů a nebojí se požádat o pomoc. To, zda bude student úspěšný, je podmíněno i kognitivními aktivitami, při kterých student užívá mnohé učební strategie, přemýšlí nad svým učením a kriticky posuzuje vlastní práci. Poslední složku, kterou je motivace, jsme rozebrali v předchozí části. (Hladík, Vávrová, 2011, s. 26 - 27) Dalším činitelem, který se podílí na utváření motivace, je atribuce úspěchu a neúspěchu, neboli kauzální atribuce (Nakonečný, 1998, s. 459). V psychologii se kauzální atribucí myslí analýza příčin konkrétního jednání. Atribuční teorie zaznamenaly rozvoj v sedmdesátých a osmdesátých letech a našly si své místo v psychologii. Jsou často využívány v sociální, kognitivní nebo pedagogické psychologii. Za zakladatele je považován Fritz Heider. Atributem označujeme přívlastek nebo vlastnost blíže specifikované skutečnosti. Atribuce je tedy proces usuzování vlastnosti nějakého předmětu, jevu či chování. Kauzální znamená „příčinný“. (Plevová, 2007, s. 9, 11) Kauzální atribuce zobrazuje snahu jedince přisuzovat svým úspěchům a neúspěchům určité vnější a vnitřní příčiny (Nakonečný, 1996, s. 25). Je důležité vědět, jaké příčiny vedou k jednotlivým následkům. Pokud známe příčinu určitého chování, můžeme ho poté změnit. Pokud pochopíme vztah mezi příčinou a důsledkem budeme schopni lépe zvládat stresové situace. (Plevová, 2007, s. 11) Poslední částí motivace je vnímaná hodnota úkolu. Pokud je učební cíl v souladu se studentovými potřebami, zvyšuje se jeho motivace k učení (Hladík, Vávrová, 2011, s. 28)

Druhým faktorem jsou kognitivní strategie, které jsou spíše prostředkem učení. Usnadňují nebo komplikují studentovo učení a ovlivňují kvalitu výsledku. Charakteristika kognitivních strategií je spojována s učebními strategiemi, které tvoří souhrn kognitivních postupů. Těmi se student řídí během řešení nějakého učebního úkolu. (Hladík, Vávrová, 2011, s. 11) Téma nového přístupu ke strukturování učiva a učebních strategií zaznamenalo rozvoj na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let. Zlepšení učebních strategií by se mělo projevit ve schopnostech výběru učiva, zapamatování si nebo uchování informací v paměti či vybavení si učiva. (Čáp, Mareš, 2001, s. 447) Každý student má svou učební strategii, která se odvíjí od vnitřní nebo vnější motivace, zkušeností či konkrétního

úkolu. Postup, který student zvolí, by ho měl úspěšně dovést ke splnění stanoveného cíle. (Hladík, Vávrová, 2011, s. 30)

Tím, že si student sám zvolí nějakou učební strategii, přebírá zodpovědnost za své učení a možné změny, které tento proces přinese. Nejdůležitější je zamyšlení se nad tím, zda je užívaná taktika vhodná. Často se stává, že student používá určitou strategii učení, o které ví, že není moc efektivní, ale neví, jak by strategii změnil. Čím vyšší věk, tím hůře se může styl učení měnit. Pokud student užívá danou strategii několik let, nemusí se vždy změna podařit. Dříve než student začne užívat novou strategii, měl by se zamyslet a vyzkoušet si, která bude nevhodnější.

Metakognici a metakognitivním strategiím se v diplomové práci věnuje celá kapitola. Jedná se o proces získávání informací o svém učení, což vede studenta k pochopení kognitivních procesů a k řízení vlastního procesu učení. (Hladík, Vávrová, 2011, s. 32)

Posledním faktorem, který má vliv na úspěšnou autoregulaci učení, je prostředí. Oproti předešlým faktorům, které se týkaly vnitřní stránky jedince, má prostředí spíše vnější vliv. Prostor je nedílnou součástí mnoha vědeckých disciplín a má hodně pojetí. Společně mají pouze to, že se jedná o předměty či jevy, které existují kolem nás, nezávisle na našem vědomí. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 99) Aby bylo učení kvalitní, je potřeba vytvořit takové prostředí, které tomu bude odpovídat. Učební prostředí, což je soubor vnějších vlivů zasahujících do procesu učení a může se jednat o osvětlení prostoru, hluk v místnosti, dostupnost informací a pomůcek, počet osob v místnosti, velikost místnosti nebo samotná místnost. (Hladík, Vávrová, 2011, s. 36) Na přemýšlení a učení má vliv mnoho socializačních činitelů. Samozřejmě jedním z nejzákladnějších je rodina, která je prvním přirozeným společenským prostředím a má na jedince vliv po celý život. V rámci tématu diplomové práce je nezbytné zmínit hlavně školní prostředí, které má vliv na utváření rolí jedince nejen ve školním prostředí, ale i veřejném životě a profesní oblasti. (Klapilová, 1996, s. 27, 39)

3 POMÁHAJÍCÍ PROFESE

Už v historii nacházíme znaky pomáhajících profesí, kde tuto roli zastával šaman, který pomáhal ostatním v situacích duchovního a emocionálního rozladění. Hlavním aspektem byla šamanova magická moc, která u jedince vyvolávala duševní a emocionální stabilitu. Šamanova role se postupně měnila v důsledku změn ve společnosti. I v křesťanství nalezneme prvky pomoci druhým. Základní myšlenka křesťanství je postavena na altruismu a pomoci bližnímu. (Géringová, 2011, s. 21 – 23) Altruistické chování odpovídá morálním hlediskům a je opakem sobectví. Popisuje se tak, že přináší prospěch druhému člověku a pomáhající za něj nic neočekává. Někdy se definuje i jako dobrovolné chování, které nelze vykonávat jako profesi a příjemcem je jedinec, ne organizace. Podobným termínem je prosociální chování, které má širší pojetí. Jedná se o chování, které prospívá druhým a zároveň pomáhající něco získává. Odměnou pro pomáhajícího je dobrý pocit nebo posílení morálního sebehodnocení. Rozdílnost mezi pojmy altruismus a prosociální chování je v prožívání a záměru každého jedince. Často dochází k tomu, že se tyto pojmy nerozlišují. Předpokladem altruistického jednání je empatie, která znamená vcítění se do druhé osoby a poznání stavu člověka v krizi. (Čáp, Mareš, 2001, s. 343)

Pomáhající profese zahrnuje skupinu povolání, která jsou založená na pomoci druhým lidem. Jsou jimi zdravotnické profese, pedagogické profese nebo profese založené na sociální pomoci. Obecně se jedná o systém, kde na jedné straně stojí pomáhající a na druhé ten, komu má být pomoci. (Géringová, 2011, s. 21) Jedinci, kteří se rozhodnou studovat nějakou zdravotnickou profesi, musí počítat s tím, že se jedná o velmi náročné povolání, a to jak po psychické, tak fyzické stránce. Pracuje se s lidmi, kteří mají obavy z různých výkonů, které ani neohrožují jejich život, s lidmi, kteří jsou nemocní nebo umírají. Nedílnou součástí může být i práce s blízkou osobou pacienta, který trpí nějakou nemocí. (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 55) Jednotlivce, kteří pracují v pedagogické sféře, bychom mohli shrnout pod pojmem pedagogičtí pracovníci. Pedagogický pracovník je osoba, která vyučuje a vychovává děti, mládež nebo dospělé ve školách nebo školských zařízeních. Má odbornou a pedagogickou způsobilost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 160) Pedagogickým pracovníkem, kterým se diplomová práce zabývá, je učitel v mateřské škole. Nejen učitelé, ale i jiní pomáhající pracovníci svou kvalifikaci získávají ze dvou zdrojů, kterými jsou formální vzdělávání a praktické zkušenosti při výkonu profese. Charakteristické pro povolání učitele je termín, který se do určité míry překrývá s pojmem kvalifikace, a tím je pedagogická způsobilost. Rozdílem je, že učitel sice dosáhl

kvalifikace, ale nemusí být způsobilý k výkonu dané profese. Pedagogická způsobilost není jen to, co se učitel naučí při studiu, ale i to, jak je jedinec osobnostně vybaven pro výkon učitelského povolání. (Průcha, 2002, s. 31 – 32)

V současné době by jedinec, který chce pracovat v oblasti pomáhajících profesí, měl mít vysokoškolské vzdělání. Vzdělávání na vysoké škole umožňuje svobodný rozvoj studenta v oblasti jeho profesionálních dovedností a schopností, které jsou nutné pro kvalitní výkon jeho profese. Vzdělávání na vysoké škole je pojímáno jako ovlivňování studentovi psychiky s cílem vybavit ho potřebnými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které budou mít teoretický základ a bude je umět užít v praxi. (Telcová, 2002, s 99)

Podle Géringové (2011, s. 36) chybí na vysokých školách, které se zabývají vzdělávání budoucích pomáhajících pracovníků, vzdělávání zaměřené na rozvoj a budování osobnosti, například učení se zvládat stres, komunikace ve skupině nebo předcházet syndromu vyhoření.

Dnešní společnost a vzdělávání klade na studenta mnohem větší nároky než dříve, proto je potřeba, aby byli schopní si stanovit, které úkoly jsou prioritní a jak nejlépe se je naučit. K tomu právě pomáhá, když jedinec umí monitorovat své myšlenky. Rychlost učení a trvalost vědomostí je ovlivněna i individuálními dispozicemi kognitivního procesu, kterými jsou paměť, pozornost nebo myšlení (Telcová, 2002, s 99).

Student zaujímá vysokoškolské role, které bychom mohli popsat jako role osobnosti, role učícího se jedince a role klienta. Osobnost studenta bereme jako jedinečnou individualitu s danou fyzickou, psychickou i sociální charakteristikou. To, jak se jedinec chová a jedná je způsobeno jeho individuálními dispozicemi a sociálním prostředím. Student jako učící se jedinec má zájem o vzdělávání, které je spojeno s přípravou na budoucí povolání. Typická je určitá motivace, kognitivní styl a intelektuální výbava. Poslední role je role klienta, který je brán jako odběratel vzdělávacího programu a je subjektem vysokoškolské výuky. Má právo, aby mu byly sdělovány nejnovější vědecké poznatky a fakta. (Slavík, 2012, s. 120)

Student, který se rozhodl studovat na vysoké škole, může mít mnoho motivů. Hlavním motivem, pro studenta pomáhající profese, by mělo být, že bude chtít pomáhat lidem v různých obtížných životních situacích. Motivace je různá a na základě toho Elton rozlišil 4 typologie studentů. První skupinou jsou studenti, kteří mají zájem o učení, rádi získávají nové znalosti a baví je jejich obor. Poté jsou studenti, kteří studují za nějakým účelem, například kvůli titulu, rodině nebo uznání. Třetí typologií jsou studenti, kteří studují kvůli

potřebě výkonu. Chtějí být lepší než ostatní, rádi soutěží a často se s druhými srovnávají. Poslední kategorií jsou studenti, pro které hraje velkou roli sociální motivace, tedy potřeba být s ostatními, být součástí nějakého kolektivu. (Slavík, 2012, s. 19 – 20)

Vašutová popisuje 3 typy studentů podle přístupu k učení. Jedná se o povrchní přístup, kdy student pouze plní úkoly, aby se vyhnul neúspěchu. Učí se většinou to, co řekne vyučující a převážně vše nazpaměť. Pro tohoto studenta je typické, že je svědomitý, ale nejde do jádra podstaty a učivo nevidí v souvislostech. Druhý je hloubkový přístup, který se zakládá na důkladném učení a porozumění. Někdy se může stát, že student ví o dané látce více než vyučující a vyžaduje náročnější úlohy nebo výzvy. Poslední přístup je utilitární a charakterizuje studenty, kteří se snaží dosáhnout úspěchu za každou cenu. Těmto studentům nevadí studovat nepoctivě a volí tu nejjednodušší cestu. Utilitární přístup se může vyskytnout u předmětů, které studenti považují za zbytečné nebo příliš složité. (Slavík, 2012, s. 20)

Ať už je jedinec jakýkoliv typ, nelze popřít, že je osobnost. Člověk, který se rozhodne v životě pomáhat druhým, by měl mít spoustu kvalitních vlastností a schopností, protože ty jsou pro práci ve zdravotnictví, školství nebo sociální práci nezbytné.

3.1 Osobnost pomáhající pracovníka

Pojem osobnost má ve společnosti obvykle hodnotící charakter a bývá spojován převážně s někým, kdo je výjimečný nebo v něčem vyniká (Nakonečný, 1998, s. 498). Příkladem mohou být různí sportovci, herci nebo jiné celebrity. Z psychologického hlediska je však osobností každý člověk. Každý jedinec je složen z biologické, psychosociální a duchovní složky osobnosti. Biologická složka definuje člověka po stránce těsné, schopnosti pohybovat se nebo umět používat jednotlivé části svého těla. Psychologická složka dává člověku schopnost sebepoznání, sebepojetí a pomáhá mu lépe chápat změny, které se objevují v různých obdobích dospělosti. Díky sociální sféře se jedinec zařazuje do společnosti, učí se v ní žít a osvojuje si nové vědomosti, dovednosti a znalosti. (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 11)

Definice osobnosti je velké množství, proto jsme vybrali jednu, která se poměrně hodí k našemu tématu. „Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů. (...) Osobnost je dána především tím, co činí, jak se

staví k druhým lidem, ale také tím, jak dovede komunikovat se svým nitrem a kontrolovat svou činnost svým svědomím a tím, jak uvědoměle, odpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života.“ (Smékal, 2009, s. 28 cit podle Kelnarová, Matějková, 2014, s. 12)

Osobnost charakterizuje mnoho vlastností, které se projevují stálým chováním člověka. Rozdíly existují jak mezi pohlavími, tak jednotlivými věkovými kategoriemi. (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 11) Každá pomáhající profese vyžaduje různý soubor vlastností, kterými by měl být pomáhající vybaven. Učitel by měl disponovat organizačními schopnostmi, určitou mírou autority, vtipem, ale i empatií a citlivostí k dětským potřebám. (Géringová, 2011, s. 25) Pro učitelky v mateřské škole už není dostačující pouze umět zpívat, kreslit, cvičit nebo znát pedagogicko-psychologická specifika dětí. Musí umět reagovat na situace, které vyžadují více než profesní a odborné znalosti. Důležitou schopností je akceptace osobnosti dítěte, rodičů i svých kolegů. Měly by rozvíjet svou sebekontrolu a seberegulaci, a to nejen u sebe, ale i dětí. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 28 – 30) Zdravotní pracovník by měl mít rozvinuté převážně komunikační a sociální schopnosti, protože se dostane do styku s různými typy klientů (Géringová, 2011, s. 25). Pokud si student zvolí vzdělávat se ve zdravotnickém oboru, musí předpokládat, že budoucí práce na něj bude klást velké požadavky. Budoucí zdravotní pracovník by měl mít znalosti z psychologie, pedagogiky, práva, sociologie nebo ekonomiky. Důležitou roli hraje i autoregulace, a to hlavně autoregulace vlastního myšlení a autoregulace emocí. Autoregulace vlastního myšlení se projevuje v situacích, kdy se něco špatného sděluje klientovi nebo jeho rodině. Pomáhající pracovník by si měl nejdříve důkladně promyslet, co řekne a až poté to dotyčnému sdělit. Se sdělováním špatných zpráv souvisí i to, že by se měl pracovník naučit nepřenášet negativní emoce na pacienty. Pomáhající pracovník si musí osvojit schopnost zvládat emoce a pocity. (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 57 – 62) Sociální pracovník uplatňuje převážně svou empatii, citlivost, ale také komunikační dovednosti a schopnost adekvátně řešit situaci (Géringová, 2011, s. 25). Podstatnou součástí je i schopnost tvořivě a flexibilně řešit problémy, protože některé problémy nabízejí více řešení, která vždy nemusejí být funkční. (Řezníček, 2000, s. 25)

Můžeme tedy říct, že pomáhající pracovník se pohybuje v určité roli. Během našeho života projde člověk množstvím různých rolí, které souvisí s místem, společností nebo časem. Role pomáhajícího pracovníka má jasně vymezená pravidla. Ideální pomáhající pracovník by měl mít vlastnosti, kterými jsou ochota, vlídnost, klid a vyrovnanost, empatie, „zapálenost“ pro věc a měl by mít rád svou práci. (Géringová, 2011, s. 25, 36)

Velmi záleží na tom, jak se pomáhající pracovník zapojí do vztahu s klientem. Míra zapojení může přinést uspokojení z práce, pocit naplnění, ale zároveň pocit vyhoření. (Géringová, 2011, s. 25) Studenti, kteří se rozhodli pracovat v oblasti pomáhajících profesí, musí s touto situací počítat a v rámci studia by se měli učit, jak tomu předcházet.

3.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je nejčastěji spojován právě s pomáhajícími povoláními. Nejdříve se pojem vyhoření užíval v souvislosti s pracovním prostředím, kde o mnoho lidí v krizových situacích pečovalo velmi málo pracovníků. Syndrom vyhoření je velmi závažný problém, ale pokud se včas rozpozná, lze mu předejít. Existuje velké množství definic, které popisují syndrom vyhoření jen na úrovni příznaků, jiné jej popisují jako proces. (Maroon, 2012, s. 13, 19) Definice, kterou jsme vybrali, charakterizuje syndrom vyhoření. „Syndrom vyhoření (burnout syndrome), který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí, je spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti, ztrátou zájmu o práci; nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 575 cit podle Kelnarová, Matějková, 2014, s. 62)

Mezi rizikové faktory patří věk, kdy se člověk dostane do kontaktu se stresujícími situacemi. Už i studenti pomáhajících profesí se během studia setkávají s problémy cílových skupin. Příkladem jsou zdravotníci, kteří se v rámci praxe setkávají s bolestí, utrpením nebo smrtí. (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 63)

Pokud se chceme vyhnout syndromu vyhoření, měli bychom se naučit rozpoznat, co nám dodává a naopak ubírá energii. (Stock, 2010, s. 62 – 70)

Průběh syndromu vyhoření má pět fází. První je nadšení, kdy je člověk plný elánu, zapálený pro svou práci a vidí v ní smysl. V práci tráví veškerý čas a i ve volném čase na ni stále myslí. Poté přichází stagnace, kdy počáteční nadšení pomalu ustupuje a člověk začíná upouštět od svých cílů. Třetí fází bývá frustrace, člověk přemýšlí, zda jeho práce má smysl a zda je účinná. Postupně se objevují pocity osamělosti a zklamání. Na frustraci navazuje apatie. Dochází k tomu, že jedinec vykonává v práci pouze nejnужnější úkoly, straní se lidí a neprojevuje zájem o další vzdělávání v jeho profesi. Nastávají pocity bezmoci a beznaděje. Terminální fází je samotné vyhoření, kdy člověk zaujímá negativní

postoj vůči sobě samému. Vyhýbá se své profesi, na které už nevidí nic pozitivního. Typickými projevy jsou agresivita, vyčerpanost, netrpělivost. (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 65 – 66)

Pokud člověk chce pracovat v pomáhajících profesích, měl by se naučit udržovat si odstup od problémů klienta. Také by si měl jasně stanovit cíle, v nichž si vymezí, co chce změnit. Tyto cíle by měli být reálné, ale člověk by měl vyvinout nějaké úsilí. Účinné jsou i relaxační metody například jóga, meditace, uvolnění svalů nebo sport. (Stock, 2010, s. 62 – 70)

Nejdůležitější, jak předejít syndromu vyhoření, je uvědomit si, že není něco v pořádku. Jedinec by se měl zamyslet nad tím, zda se jedná jen o dočasné zklamání nebo je v tom něco hlubšího.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Diplomová práce se zabývá problematikou metakognice u studentů pomáhajících profesí. Metakognicí označujeme schopnost člověka plánovat, sledovat a vyhodnocovat postupy, které užívá při učení a poznávání nových věcí (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 122). Pomáhající profese je řada povolání, jejichž cílem je pomáhat lidem. Jedná se o souhrnný název pro profese, u kterých se teorie, výzkum a praxe zaměřuje na pomoc druhým lidem, což zahrnuje identifikaci a řešení jejich problémů, co nejúčinnějším způsobem. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 185)

Metakognice je v současné době poměrně novou oblastí, ve které dochází ke zkoumání. Je pravdou, že zahraniční výzkumy jsou mnohem pokročilejší než výzkumy českých vědců, ale i zde se objevují odborníci na tuto tematiku.

V současné době se na člověka kladou takové požadavky, které vyžadují, aby byl schopen dělat, co nejvíce věcí, co možná nejkvalitněji. Proto by jedinec měl umět pracovat se svými myšlenkovými pochody. Studenti pomáhajících profesí často řeší úkoly, které ovlivňují nejen je samotné, ale i ostatní osoby. Jedinci by si měli během svého studia osvojit nejen nové znalosti, vědomosti o studovaném předmětu, ale i dovednost metakognice. Práce se zaměřuje na úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí. V této souvislosti budeme také zkoumat úroveň metakognice v závislosti na ročníku studia. To, zda je student v nějakém ročníku studiu, může ovlivnit jeho metakognici. Projevují se zde ve vzdělání nebo celkových zkušenostech. Dalším cílem je popsat, jaká je úroveň metakognice u studentů jednotlivých oborů pomáhající profese. Jedná se o obory sociální pedagogika, všeobecná zdravotní sestra, učitelství pro mateřské školy a zdravotně sociální pracovník. Dále budeme zkoumat úroveň metakognice a přístup k řešení problémů během učení. V rámci toho popíšeme, jakým způsobem studenti přistupují k řešení různých problémů. V neposlední řadě budeme zjišťovat, do jaké míry souvisí motivace s úrovní metakognice. Rozebereme i to, jaká je motivace studentů pomáhajících profesí k jejich oboru. Zaměříme si i na příčiny školního úspěchu a úroveň metakognice. Souběžně s tím znázorníme, jak studenti posuzují svůj úspěch, kde vidí příčinu.

Důvodem zvolení tématu metakognice u studentů pomáhajících profesí je, že dosud nebyly realizovány podobné výzkumy na našem území. Doufáme, že se právě tento výzkum stane podkladem pro další bádání.

4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

V diplomové práci se zaměřujeme na úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí. Také si stanovíme několik výzkumných otázek, které se pokusíme ověřit.

1. Jaká je úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí?

1.1 Jakým způsobem přistupují studenti pomáhajících profesí k řešení problémů?

1.2 Jaká je motivace k oboru u studentů pomáhajících profesí?

1.3 Jak vnímají studenti pomáhajících profesí příčinu svého úspěchu při studiu?

2. Jak se liší úroveň metakognice v závislosti na ročníku studia studentů pomáhajících profesí?

H₂: Úroveň metakognice v závislosti na tom, zda je student v určitém ročníku, se liší.

3. Jak se liší úroveň metakognice v závislosti na školních oborech u studentů pomáhajících profesí?

H₃: Úroveň metakognice v závislosti na oboru studenta se liší.

4. Do jaké míry se liší úroveň metakognice v závislosti na vnímané příčině školního úspěchu studenta?

H₄: Mezi úrovní metakognice a vnímanou příčinou školního úspěchu existuje souvislost.

5. Existuje souvislost v úrovni metakognice a přístupu k řešení problémů u studentů pomáhajících profesí?

H₅: Mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problémů existuje souvislost.

6. Do jaké míry souvisí motivace studenta s úrovní metakognice?

H₆: Mezi úrovní metakognice a motivací studenta ke studiu existuje souvislost.

7. Do jaké míry souvisí úroveň metakognice s délkou praxe studentů pomáhajících profesí?

H₇: Mezi úrovní metakognice a délkou praxe existuje souvislost.

4.2 Pojetí výzkumu

Pomáhající profese se stávají běžnou součástí společnosti, a proto se chceme v rámci výzkumu na ně zaměřit a zkoumat jejich úroveň metakognice. Nejen sociální pedagogové,

ošetřovatelé, zdravotní sestry, ale i učitelé se potýkají neustále s různými problémy a umění si osvojit metakognitivní dovednosti jim v řešení může pomoci.

Naším cílem je zjistit úroveň metakognice u studentů různých pomáhajících profesí, a to od sociálních pedagogů, učitelů mateřských škol, všeobecných zdravotních sester a zdravotně sociálních pracovníků. Chceme zjistit, zda je úroveň metakognice podmíněna ročníkem studia. Cílem je také popsat, jaká je souvislost v úrovni metakognice a oborů pomáhajících profesí. Výzkum bude zkoumat, zda existuje souvislost mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problémů, motivací nebo příčinami školního úspěchu.

Výzkum proběhne kvantitativní metodou, konkrétně formou dotazníkového šetření.

4.3 Popis výzkumného souboru

Základní soubor tvoří studenti pomáhajících profesí vysokoškolského vzdělání. V rámci výzkumu byla zvolena Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Důvodem výběru této univerzity je, že ve Zlínském kraji se nachází pouze tato univerzita zaměřená na studium pomáhajících profesí. Zároveň je Fakulta humanitních studií relativně novou fakultou, která se velmi rychle rozvíjí a obory na ní založené jsou poměrně neprozkoumané. Jedná se o obory sociální pedagogika, učitelství pro mateřské školy, všeobecná zdravotní sestra a zdravotně sociální pracovník, což je jeden z nejnovějších akreditovaných oborů.

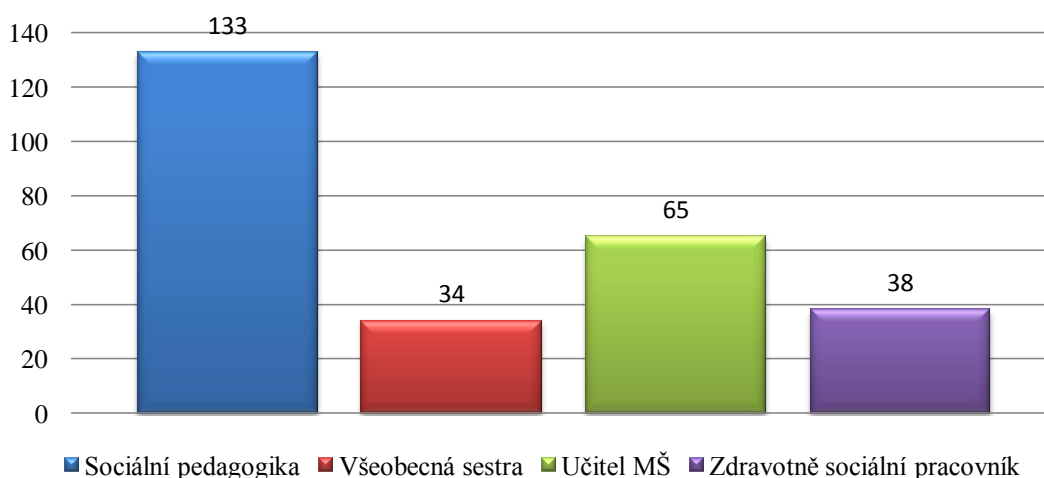
Tab. 2. Počty respondentů

Obor	Stupeň studia	Ročník	Počet
Sociální pedagogika	Bc.	1.	58
		2.	46
		3.	82
	Mgr.	1.	37
		2.	28
Všeobecná sestra	Bc.	1.	53
		2.	46
		3.	55
Učitelství v MŠ		1.	29
		2.	24
		3.	23

Obor	Stupeň studia	Ročník	Počet
Zdravotně sociální pracovník	Bc.	1.	20
		2.	18
		3.	17
Celkem			536

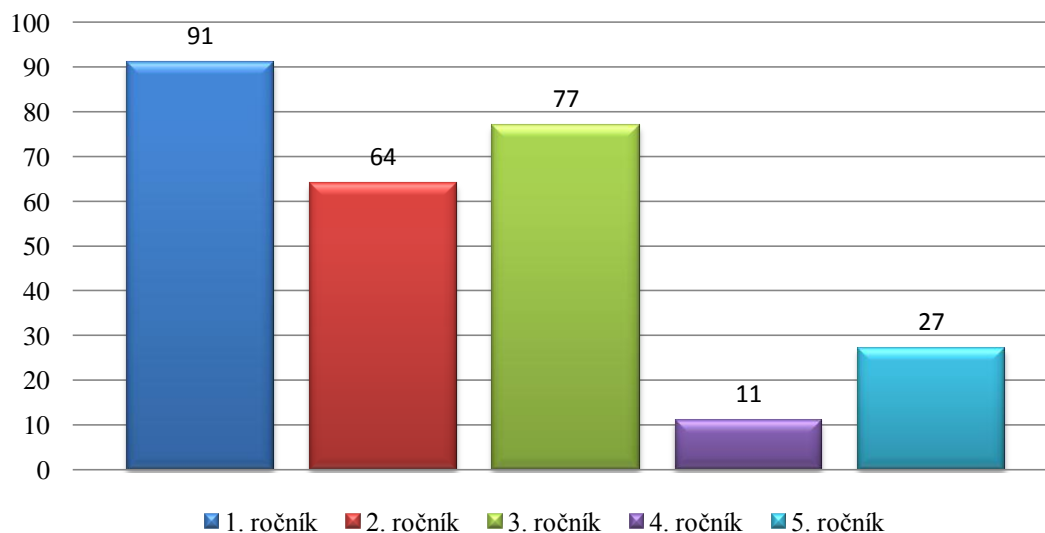
Byl zvolen vyčerpávající výběr. Jako výzkumný vzorek byli vybráni studenti Fakulty humanitních studií oborů věnující se studiu pomáhajících profesí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Jedná se o studenty všech ročníků, a to jak bakalářských, tak magisterských. Byla zvolena prezenční forma studia. Prezenční studenti přicházejí více do kontaktu s přímým vzděláváním, pravidelně se účastní výuky, a více tedy přemýšlejí o způsobech učení. Jelikož se častěji setkávají se spolužáky, mohou získávat nové zkušenosti s učebními strategiemi, s lepšími způsoby řešení problémů. Prezenční studium tedy vyžaduje větší zapojení do procesu vzdělávání a student musí nad učením intenzivněji přemýšlet. Dalším důvodem je, že kombinovaní studenti by mohli mít velké rozdíly v odpovědích, jelikož mají odlišné zkušenosti, znalosti a návyky. Mohlo by tedy dojít ke zkreslení výsledků.

V následujícím grafickém znázornění jsou vyjádřeny počty respondentů, kteří se účastnili dotazníkového šetření. Z celkového počtu se výzkumu zúčastnilo 270 respondentů. Toto číslo odpovídá 50 % ze všech respondentů, kteří se dotazníkového šetření měli zúčastnit. Naprostá většina respondentů, a to 96 % byla ženského pohlaví. Důvodem takového počtu je, že tyto obory jsou více oblíbené u žen.



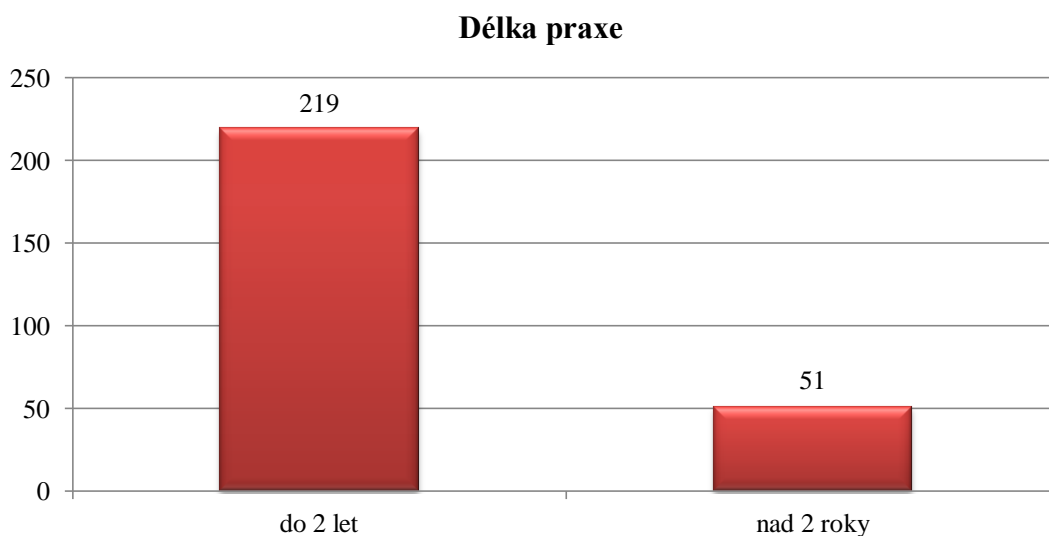
Graf 1. Obory na fakultě humanitních studií UTB

V prvním grafu jsou uvedeny jednotlivé obory s počty jednotlivých studentů. Nejvíce se dotazníkového šetření účastnil obor sociální pedagogika s počtem 133 respondentů. Druhým oborem, který se zapojil do dotazníkového šetření, bylo učitelství pro mateřské školy, kde odpovědělo 65 respondentů. Obory všeobecná zdravotní sestra a zdravotně sociální pracovník byly v počtu dotazovaných téměř vyrovnány. Zdravotně sociálních pracovníků se zúčastnilo 38 a všeobecných zdravotních sester 34.



Graf 2. Četnost jednotlivých ročníků na škole

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvíce se dotazníkového šetření účastnili respondenti 1. ročníku. Z celkového počtu se jednalo o 91 respondentů, což odpovídá 34 %. Druhým nejčetnějším ročníkem byl 3. ročník, kde odpovědělo 77 dotazovaných. Dotazníkového šetření se zúčastnilo z 2. ročníku 64 studentů. Nejméně zastoupeným byl 4. ročník s 11 respondenty. Poslední ročník zastoupilo 27 studentů. Důvodem nízké četnosti obou ročníků je, že navazující studium je pouze u oboru sociální pedagogika. Výzkumu se účastnilo celkem 232 studentů z bakalářského studia a 38 z navazujícího magisterského studia.



Graf 3. Délka praxe

Na dotazníkovém šetření se podílelo 219 respondentů, kteří mají praxi v daném oboru do 2 let. Většinou se jednalo o praxi spojenou se studiem, vedení kroužků nebo táborů. Dotazovaných, kteří mají praxi delší než 2 roky, bylo 51. Převážnou část tvořili studenti magisterského stupně studia. Údaj o praxi budeme zkoumat v souvislosti s úrovní metakognice.

4.4 Technika výzkumu

Jako metodu jsme zvolili dotazníkové šetření, které bude zjišťovat úroveň metakognice studentů pomáhajících profesí. Dotazník má celkem 30 položek. Prvních 18 položek bylo pro naše účely přeloženo do češtiny.

Úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně bude zjišťována pomocí vybraných a upravených položek z anglického dotazníku The Junior Metacognitive Awareness Inventory (2002). Autory jsou Sperling, Howard, Miller a Murphy a byl vyvinut v USA. Celé šetření se skládá ze dvou částí. Pro naše účely byla použita druhá část anglického dotazníkového šetření, která byla užitá celá. Ostatní položky byly námi vytvořeny.

Otázky v dotazníku obsahují tvrzení, která se zaměřují na oblast metakognice učících se studentů. K tomuto zjištění byly využity výroky 1 až 18. Dotazník obsahuje i tvrzení zkoumající přístup k řešení problémů během učení. Jedná se o položky 19 až 22. Dále bude dotazník obsahovat výroky, které se budou zaměřovat na oblast motivace studenta ke studiu v daném oboru pomáhající profese. Jedná se o tvrzení 23 až 26. Dotazník zkoumá i

to, jakou respondent připisuje příčinu svého úspěchu ve studiu. V dotazníku se jedná o části 27 až 30. V poslední oblasti dotazníkového šetření se zaměříme na demografické otázky, týkající se pohlaví, oboru, formy studia, stupně studia, popřípadě praxe v oboru. Oblasti, které zjišťují úroveň metakognice, přístup k řešení problémů a motivaci, budou zprůměrovány, aby posloužily v rámci zpracování dat.

Dotazník bude obsahovat škálové položky. Jedná se o určitá tvrzení, u kterých student vybírá odpověď na základě stanové škály. Student označí, to hodnocení na škále, které ho nejvíce vystihuje. Dotazník bude obsahovat pětistupňovou hodnotící škálu, kde číslo jedna bude nejméně pozitivní a stupeň pět nejvíce kladné. Dotazník také obsahuje převrácené škály, a to konkrétně u otázek číslo 15, 20 a 26.

Data byla získána od respondentů prostřednictvím dotazníku, který byl zasílán na emailové adresy studentů, a většina dotazníků byla získána při osobním setkání.

4.5 Způsob zpracování dat

Hlavním výzkumným problémem je zjištění úrovně metakognice u studentů pomáhající profese. Výsledky byly zpracovány popisnou metodou, ve které jsme popsali výslednou průměrnou hodnotu, směrodatnou odchylku a otázky znázornili v grafech. Druhá výzkumná otázka zkoumala úroveň metakognice v závislosti na ročníku studia. Na výzkumnou otázku 2 (H_2), jsme použili ANOVU. Výzkumná otázka 3 (H_3), se zaměřovala na úroveň metakognice u studentů různých oborů pomáhající profese. Byla zkoumána testem ANOVA. Čtvrtá výzkumná otázka se soustředila na úroveň metakognice a vnímanou příčinu školní úspěšnosti studentů. K ověření hypotézy jsme užili t- test. Výzkumná otázka 5 zjišťovala úroveň metakognice v závislosti na přístupu k řešení problému během učení. Využili jsme test korelace. Výzkumná otázka 6 se zabývala úrovní metakognice a motivací ke studiu. Zvolili jsme test korelace. Poslední výzkumná otázka (H_7) zkoumala souvislost úrovně metakognice a délku praxe. Byl použit t-test.

Vzniklé tabulky a výsledky testů byly zpracovány v programu Excel a v programu Statistica12.

4.6 Zpracování výsledků a jejich interpretace

1. Jaká je úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí?

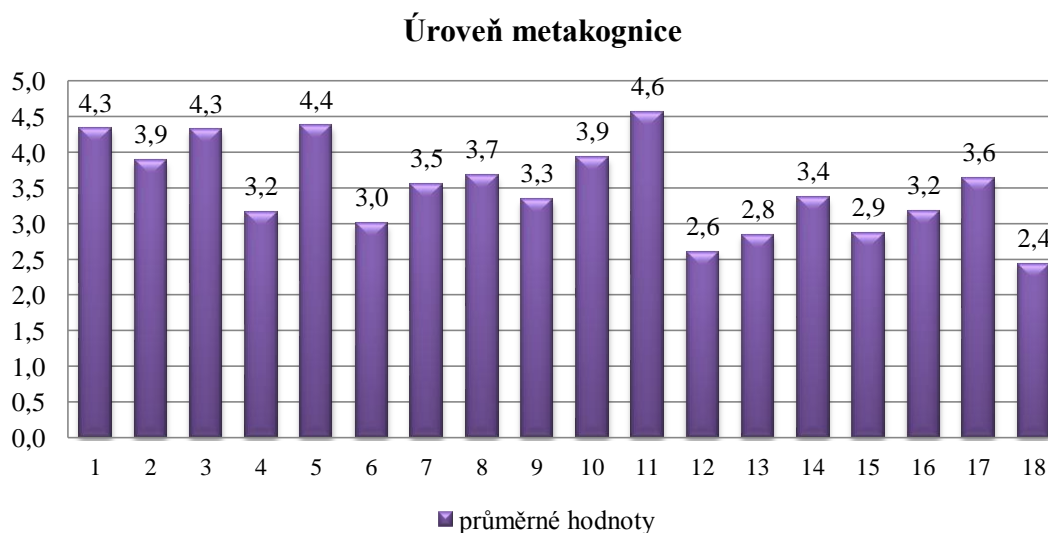
Data v této výzkumné otázce byly zprůměrovány. Výsledný údaj vyjadřuje obecnou úroveň metakognice studentů pomáhajících profesí. Směrodatná odchylka značí, o kolik se liší jednotlivé odpovědi respondentů.

Tab. 3. Průměr a směrodatná odchylka úrovně metakognice

Položky	Průměr	Směrodatná odchylka
Úroveň metakognice	3,501440	0,431753

Po vyhodnocení dotazníkového šetření nám vyšlo, že průměrná hodnota otázek, které se zaměřovaly na obecnou úroveň metakognice, je 3,5 a můžeme říci, že je úroveň spíše vyšší. Výsledná směrodatná odchylka nám ukazuje, že odpovědi jednotlivých respondentů se od sebe příliš nelišily.

Grafické znázornění udává průměrné hodnoty, jak respondenti odpovídali na jednotlivé otázky.



Graf 4. Průměrné hodnoty otázek číslo 1 - 18

První část otázek vykazuje poměrně značné hodnoty, zatímco druhá půlka má spíše nižší hodnoty. U většiny respondentů se ukázalo, že poznají, když něčemu rozumí. Jako problém se projevilo, že studenti mají problém poznat, co od nich vyučující očekává. Toto bývá

častým problémem, kdy vyučující jasně nestanoví požadavky a jedinec pak neví, jak úkol vyřešit, aby byl vyučující spokojen. Nemyslíme tím samozřejmě, aby vyučující studentovi řekl, jak má úkol vyřešit nebo jak se má naučit, ale měl by mu nastavit jistá pravidla, která student pochopí.

Dále se ukázalo, že respondenti nevyužívají vhodné strategie v závislosti na druhu učiva. Potíž může být v tom, že nejsou dostatečně informováni o způsobech, jak se učit. Zvolení vhodné strategie může přinést jedinci lepší schopnost něčemu porozumět a naučit se. Jednou takovou strategií je kreslení grafů, obrázků nebo pojmových map. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že respondenti jen velmi málo užívají různá grafická znázornění, která by jim mohla pomoci v pochopení učiva. Učení s kombinací obrazového materiálu využívá 61 respondentů. Lze tedy říci, že studentům vyhovuje více slovní nebo sluchové učení.

Ukázalo se i to, že respondenti nepovažují za svou silnou stránku schopnost učit se. Pouze 6 respondentů uvedlo, že jejich silnou stránkou je schopnost učit se, kterou tak kompenzují své slabosti v jiných oblastech. Může to souviset i s tím, že nevyužívají různé učební strategie a učení je tedy monotónní. Na druhou stranu, respondenti uvedli, že se dokážou k učení přinutit, když potřebují nebo umí věnovat pozornost důležitým informacím. Je zajímavé, že tuto schopnost nepovažují za silnou stránku.

V rámci zpracování dotazníkového šetření nám vyšly u některých otázek významné hodnoty, které jsme zobrazili v tabulce. Zde bylo patrné, že respondenti volili převážně hraniční možnosti na nabídnuté škále. Mezi některými otázkami jsme se pokusili najít souvislosti. Grafické zpracování těchto otázek bylo přiloženo do přílohy.

Tab. 4. Nejčtenější hodnoty z vybraných otázek

Číslo otázky v dotazníku	Otázky z části dotazníku zjišťující úroveň metakognice.	Průměrná hodnota
11.	Naučím se více, když mne dané učivo zajímá.	4,6
5.	Nejlépe se učím, když o daném tématu něco vím.	4,4
1.	Poznám, že něčemu rozumím.	4,3
3.	Snažím se využívat způsoby učení, které se mi osvědčily dříve.	4,3

Respondenti mohli v dotazníku zvolit nevyšší hodnotu 5, která značila maximální souhlas. Znázornění nám ukazuje, že respondenti odpovídali v těchto otázkách velmi podobně a můžeme z nich vyvodit, že je zde určitá souvislost. V otázce číslo 5 bylo prokázáno, že 237 dotazovaných tvrdí, že se nejlépe učí věci, o kterých něco ví. Pouze jedenácti lidem je jedno, zda o dané problematice něco ví, nebo je pro ně úplně nová. To, že o dané problematice jedinec něco umí, může znamenat, že ho dané učivo nějak zaujalo, což potvrzuje i další otázka číslo 11. Kladně tuto otázku zodpovědělo 247 respondentů. Pokud se jedinec zajímá o nějaký druh učiva, je pochopitelné, že se mu učí lépe. Zájem o konkrétní učivo, může zvýšit i studentovu motivaci, což se projevilo v sekci o motivaci studenta, kde vyšlo, že 182 respondentů studovaný obor baví a 56 dotazovaných má neutrální postoj.

V otázce číslo 1 respondenti v naprosté většině uvedli, že umí rozeznat to, že něčemu rozumí. Z celkového počtu dotazovaných tuto kladnou hodnotu označilo 235 respondentů. Pouze jeden člověk má velký problém poznat, že něčemu porozuměl. To, že si studenti uvědomují, že něco pochopili, může mít vliv i na další průběh učení. Souvislost s touto otázkou může mít i to, že až 195 respondentů dokáže věnovat pozornost důležitým informacím. To, že se dokážou soustředit na důležité věci, jim může pomoci tomu porozumět. Respondenti, kteří mají problém chápat dané učivo, může být způsobeno tím, že nedokážou oddělit, co je a není důležitou informací. K tomu by jim mohla pomoci změna učební strategie, např. vytvoření pojmové mapy nebo změna učebního stylu.

U třetí otázky měli studenti odpovědět, zda se snaží využívat ověřené způsoby učení. Opět se ukázalo, že převážná většina dotazovaných používá v rámci svého učení strategie, které se jim osvědčily už dříve. Jedná se o 232 studentů. Výsledky ukázaly, že 2 respondenti osvědčené způsoby učení nevyužívají. Můžeme předpokládat, že neví, který způsob se jim osvědčil, nebo na učení užívají nové způsoby, které se jim ale nemusely osvědčit. Tato otázka může souviset i s otázkou číslo 16, která se zaměřuje na určení, zda po dokončení úkolu existoval lepší způsob, jak problém vyřešit. Tuto otázku si pokládá celkem 114 respondentů. Je zde patrné, že i přes to, že uplatňují převážně ověřené způsoby učení, přemýšlí nad tím, zda existoval i jiný, lepší způsob, jak daný úkol vyřešit.

Následující zjištěné údaje jsou opačných hodnot, jako v předchozí tabulce.

Tab. 5. Nejméně četné hodnoty z vybraných otázek

Číslo otázky v dotazníku	Otázky z části dotazníku zjišťující úroveň metakognice.	Průměrná hodnota
18.	Kreslím si grafy a obrázky, které mi pomáhají k pochopení v průběhu učení.	2,4
12.	Mou silnou stránkou je schopnost učit se, kterou kompenzuji své slabosti.	2,6
13.	Užívám různé učební strategie v závislosti na druhu učiva.	2,8
15.	Někdy užívám učební strategie bez přemýšlení.	2,9

V otázce 18 se respondenti nejvíce přikláněli k minimálnímu souhlasu. Můžeme tedy říct, že studenti v rámci učení tyto metody nepoužívají. Důvodem může být, že neví jak efektivně tuto strategii využít. K lepšímu pochopní nějakého učiva by mohly pomoci různé pojmové mapy, speciálně u studentů pomáhajících profesí, a to z důvodu toho, že se studenti učí převážně učivo v teoretické rovině.

Většina respondentů uvedla, že nevnímá svou schopnost učit se, jako silnou stránku. Příčinou může být, že si respondenti uvědomují, že mají v některých předmětech rezervy, a proto s danou otázkou spíše nesouhlasili. U otázky číslo 13 se ukázalo, že respondenti jen velmi málo kombinují více učebních strategií, což souvisí i s otázkou číslo 3, kde uvedli, že užívají pouze jeden osvědčený způsob učení. Jak už jsme zmínili výše, důvodem může být neznalost různých forem strategií. Výsledky dotazníkového šetření popisují, že respondenti nad učebními strategiemi nepřemýšlí, což dokazuje, i to, že využívají stále stejnou strategii.

1.1 Jakým způsobem přistupují studenti pomáhajících profesí k řešení problémů?

Z oblasti, která se zaměřovala na přístup k řešení problémů během učení, jsme vytvořili průměrné hodnoty, které ukazují, kde mají studenti pomáhajících profesí největší problém. Grafické zpracování těchto otázek bylo přiloženo do přílohy.

Tab. 6 Otázky z dotazníku o přístupu k řešení problémů

Číslo otázky v dotazníku	Otázky z části dotazníku zjišťující přístup k řešení problému.	Průměrná hodnota
19.	Když něčemu nerozumím, nebojím se požádat o pomoc.	3,7
20.	Pokud se během učení objeví problém, nesnažím se ho vyřešit a jdu dál.	3,6
21.	Vyskytne – li se problém, umím jej samostatně vyřešit.	3,3
22.	I když se mi nedaří problém vyřešit, jsem vytrvalý(á).	3,1

Je patrné, že v těchto otázkách respondenti volili převážně střední hodnoty, což si můžeme vyložit tak, že nemají výrazný problém v těchto oblastech. Nejmenší potíže mají respondenti s tím, že se nebojí požádat o pomoc, pokud si v konkrétní oblasti nejsou jistí. Dotazovaných, kteří se kloní ke kladné možnosti, bylo 158. Pouze 8 jich má problém oslovit někoho, aby mu pomohl. Přestože umí respondenti požádat o pomoc, snaží se problém vyřešit samostatně. Studenti, kteří se přiklonili spíše ke kladné hodnotě, korespondují s otázkou 22. Tím, že nemají problém samostatně řešit různé úkoly, znamená, že jsou vytrvalí, i když se objeví problém, a až si uvědomí, že už si neví rady, nebojí se požádat o pomoc. Na druhou stranu se objevili respondenti, kteří k problému přistupují nezodpovědně. Tito respondenti nepřemýšlí nad vyřešením ani nad samotným problémem. Z celkového počtu se jednalo o 51 respondentů, kteří daný problém neřeší. Převážná většina se však nad problémem zamýšlí a snaží se ho různým způsobem vyřešit.

1.2 Jaká je motivace k oboru u studentů pomáhajících profesí?

V souvislosti s problematikou motivace, byly seřazeny otázky od vyšších průměrných hodnot. Tyto otázky jsou zpracovány v následující tabulce. Grafické zpracování těchto otázek bylo přiloženo do přílohy.

Tab. 7. Otázky z dotazníku o motivaci studenta

Číslo otázky v dotazníku	Otázky z části dotazníku zjišťující motivaci studenta k oboru.	Průměrná hodnota
23.	Obor, který studuji, mne baví.	3,8

Číslo otázky v dotazníku	Otázky z části dotazníku zjišťující motivaci studenta k oboru.	Průměrná hodnota
25.	V budoucnu bych chtěl(a) danou profesi vykonávat.	3,8
24.	Mimo studium se věnuji i jiným aktivitám, které se týkají mého oboru.	3,1
26.	Daný obor studuji kvůli okolí, titulu nebo rodině.	2,6

Hodnoty v otázce 23 a 25 jsou stejné, protože mají stejnou vypovídající schopnost. Lze předpokládat, že studenty, které obor baví, chtějí v budoucnu vykonávat práci v jejich oboru. V otázce 24 je hodnota průměrná z důvodu toho, že studenti, kteří přicházejí do prvních ročníků, ještě nemají tolik zkušeností v daném oboru, na rozdíl od starších ročníků. Tyto ročníky již absolvovaly různé praxe v rámci studia. Vnější motivace u respondentů není tak podstatná, což u oborů zaměřených na pomáhající profesi je velmi důležité. Studenti, kteří se rozhodnou vykonávat pomáhající profesi by měli mít za prioritu naučit se pomáhat lidem. Hlavním cílem by nemělo být pouhé dosažení titulu, bez vnitřní motivace. V tomto případě většina studentů takto neuvažuje.

1.3 Jak vnímají studenti pomáhajících profesí příčinu svého úspěchu při studiu?

V následující tabulce jsou vybrané otázky z dotazníku rozděleny na vnější a vnitřní příčinu školního úspěchu. Grafické zpracování těchto otázek bylo přiloženo do přílohy.

Tab. 8. Otázka z dotazníku o vnímané příčině školního úspěchu

Číslo otázky v dotazníku	Otázky z části dotazníku zjišťující vnímanou příčinu školního úspěchu.	Průměrná hodnota
<i>Vnitřní příčina</i>		
27.	Svůj úspěch ve studiu připisuji hlavně svým schopnostem a dovednostem.	3,6
29.	To, zda jsem ve škole úspěšný(á), závisí na mém vynaloženém úsilí.	3,9
<i>Vnější příčina</i>		
28.	Na mém úspěchu ve škole má největší podíl štěstí.	2,5

Číslo otázky v dotazníku	Otázky z části dotazníku zjišťující vnímanou příčinu školního úspěchu.	Průměrná hodnota
30.	To, že jsem ve škole úspěšný(á), je náhoda.	1,9

Převážná většina vnímá svou příčinu školního úspěchu v souvislosti se svými schopnostmi a dovednostmi. Školní úspěch připisují i svému vynaloženému úsilí. Respondenti si uvědomují, že znalosti, které získají během studia, ovlivní to, zda budou ve studiu úspěšní. Jsou si vědomi, že jejich úspěšnost je podmíněna tomu, kolik úsilí vloží do svého studia. Dotazovaní si uvědomují, že na jejich školní úspěch, mají nepatrný vliv vnější příčiny. Těmito příčinami jsou štěstí a náhoda. Mezi těmito dvěma vnějšími příčinami se však přiklánějí více ke štěstí a nejmenší podíl připisují náhodě. Tuto možnost uvedli pouze 4 respondenti.

2. Jak se liší úroveň metakognice v závislosti na ročníku studia studentů pomáhajících profesí?

H_0 : Úroveň metakognice v závislosti na tom, zda je student v určitém ročníku, se neliší.

H_1 : Úroveň metakognice v závislosti na tom, zda je student v určitém ročníku, se liší.

Tab. 9. Výsledná tabulka pro ANOVU

Položky	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Úroveň metakognice	0,8584	4	0,2146	49,286	265	0,1859	1,1538	0,3316

Abychom mohli přijmout alternativní hypotézu, musí být hodnota p menší než 0,05. Hodnota p nám vymezuje hladinu významnosti. Tato hodnota značí 5% šanci, že dojde k chybě a zamítneme nulovou hypotézu, ačkoli hypotéza platí. V opačném případě můžeme přijmout hypotézu alternativní. Výsledná hodnota našeho testu vyšla 0,33, což znamená, že musíme přijmout nulovou hypotézu. Můžeme tedy říct, že úroveň metakognice v závislosti na tom, zda je student v určitém ročníku, se neliší. Z výsledku vyplynulo, že dotazovaní odpovídali velmi podobně a nepřevažovaly hraniční hodnoty.

3. Jak se liší úroveň metakognice u studentů různých oborů pomáhajících profesí?

H_0 : Úroveň metakognice v závislosti na oboru studenta se neliší.

H_1 : Úroveň metakognice v závislosti na oboru studenta se neliší.

Tab. 10. Výsledná tabulka pro ANOVU

Položky	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Úroveň metakognice	0,3969	3	0,1323	49,747	266	0,1870	0,7074	0,5482

V dalším testu nám opět vyšla hodnota vyšší než 0,05, a to 0,55. Musíme přijmout nulovou hypotézu a lze tvrdit, že se úroveň metakognice v závislosti na oboru studenta neliší. I když se každý obor zaměřuje na jinou cílovou skupinu, studenti z různých oborů pomáhajících profesí mají podobné smýšlení nad svým učením. Existují přesto jisté niance, které zobrazuje následující tabulka.

Tab. 11. Rozkladová tabulka popisných statistik

Obor	Průměrná metakognice	Počty	Směrodatná odchylka
Sociální pedagogika	3,5041	133	0,4151
Všeobecná sestra	3,5751	34	0,4448
Učitelství pro MŠ	3,5008	65	0,3713
Zdravotně sociální pracovník	3,4269	38	0,5609
Celkem	3,5014	270	0,4317

Přestože se dotazníkového šetření zúčastnilo nejvíce sociálních pedagogů, neměli však nevyšší úroveň metakognice. Nejvyšší úroveň metakognice měly zdravotní sestry, což znamená, že se nad sebou nejvíce zamýšlejí a přemýšlí o svém učení. Největší rozdíly v jednotlivých odpovědích měli zdravotně sociální pracovníci. Na druhou stranu nejmenší rozdíly byly zaznamenány u učitelů pro mateřské školy. Důvodem nízké odlišnosti odpovědí u učitelů pro mateřské školy může být, že je jejich obor více specifikovaný na danou cílovou skupinu, tedy děti předškolního věku. Proto mají i podobné smýšlení.

Oproti tomu, zdravotně sociální pracovník přijde do kontaktu s více skupinami, ke kterým musí zaujmout odlišný přístup, proto volí odlišné způsoby učení.

4. Do jaké míry se liší úroveň metakognice v závislosti na vnímané příčině školního úspěchu studenta?

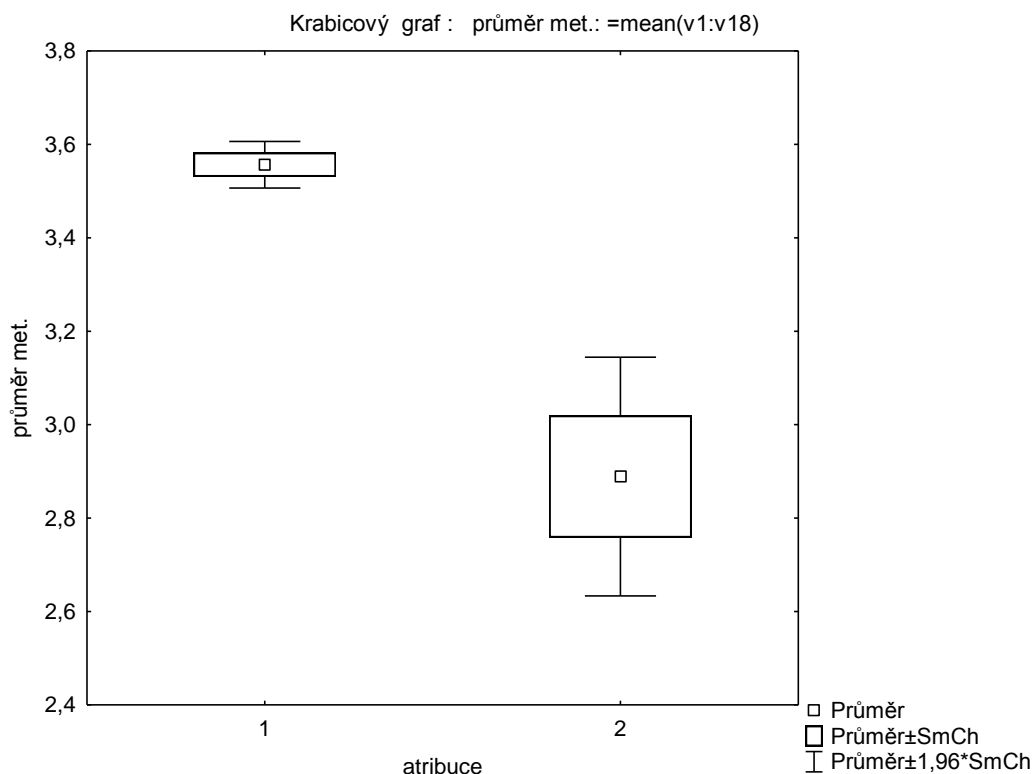
H_0 : Mezi úrovní metakognice a vnímanou příčinou školního úspěchu neexistuje souvislost.

H_1 : Mezi úrovní metakognice a vnímanou příčinou školního úspěchu existuje souvislost.

Tab. 12. T-test k hypotéze číslo 4

Proměnná	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p
Průměrná metakognice	3,5565	2,8888	6,8592	243	0,0000

Průměr číslo 1 v tabulce značí vnitřní vnímanou příčinu a průměr 2 naopak vnější příčinu školního úspěchu. Respondenti se převážně klonili k vnitřní příčině školního úspěchu. Hodnocení školního úspěchu je spíše subjektivního charakteru. To, jakou respondent volí příčinu, může souviset s tím, zda srovnává úspěch s předchozím výkonem nebo se srovnává s ostatními. Po použití statistického testu, který zjišťoval souvislost, vyšla hodnota p menší než 0,05. V tomto případě přijímáme alternativní hypotézu a může říct, že mezi úrovní metakognice a vnímanou příčinou školního úspěchu existuje souvislost. Následující graf ukazuje souvislost mezi proměnnými.



Graf 5. Krabicový graf k hypotéze číslo 4

Číslo 1 v krabicovém grafu značí vnitřní vnímanou příčinu školního úspěchu a vykazuje velký výkyv od čísla 2. To, jakou příčinu respondent přikládá svému školnímu úspěchu, můžeme označit termínem kauzální atribuce.

5. Existuje souvislost v úrovni metakognice a přístupu k řešení problémů u studentů pomáhajících profesí?

H_0 : Mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problémů neexistuje souvislost.

H_1 : Mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problémů existuje souvislost.

Tab. 13. Test korelace k hypotéze číslo 5

Položky	Průměr	Směrodatná odchylka	Úroveň metakognice	Přístup k řešení problému
Úroveň metakognice	3,5014	0,4317	1	0,3876
Přístup k řešení problému	3,4027	0,6070	0,3876	1

Abychom zjistili souvislost mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problému, museli jsme zvolit test korelace. Výsledky tohoto testu ukázaly, že mezi těmito položkami

existuje souvislost. Lze říci, že to jakou respondent má úroveň metakognice, takový způsobem přistupuje k řešení problémů v rámci učení. Čím vyšší mají studenti pomáhajících profesí úroveň metakognice, tím lépe přistupují k řešení problémů a naopak, tedy jedinec, který dobře přistupuje k řešení problémů, by měl mít k tomu příslušnou úroveň metakognice .

6. Do jaké míry souvisí motivace studenta s úrovní metakognice?

H_0 : Mezi úrovní metakognice a motivací studenta ke studiu neexistuje souvislost.

H_1 : Mezi úrovní metakognice a motivací studenta ke studiu existuje souvislost.

Tab. 14. Test korelace k hypotéze číslo 6

Položky	Průměr	Směrodatná odchylka	Úroveň metakognice	Úroveň motivace
Úroveň metakognice	3,5014	0,4317	1	0,3545
Úroveň motivace	3,3361	0,7000	0,3545	1

Hypotéza, na kterou jsme použili opět test korelace, ukazuje, že mezi úrovní metakognice a motivací existuje souvislost a můžeme přijmout alternativní hypotézu. Ve výsledku to znamená, že čím vyšší motivace, tím vyšší by měla být úroveň metakognice. Tím, že je student motivován ke studiu, učení považuje za součást budoucího výkonu profese, lze předpokládat, že úroveň metakognice zde bude vyšší.

7. Do jaké míry souvisí úroveň metakognice s délkou praxe studentů pomáhajících profesí?

H_0 : Mezi úrovní metakognice a délkou praxe neexistuje souvislost.

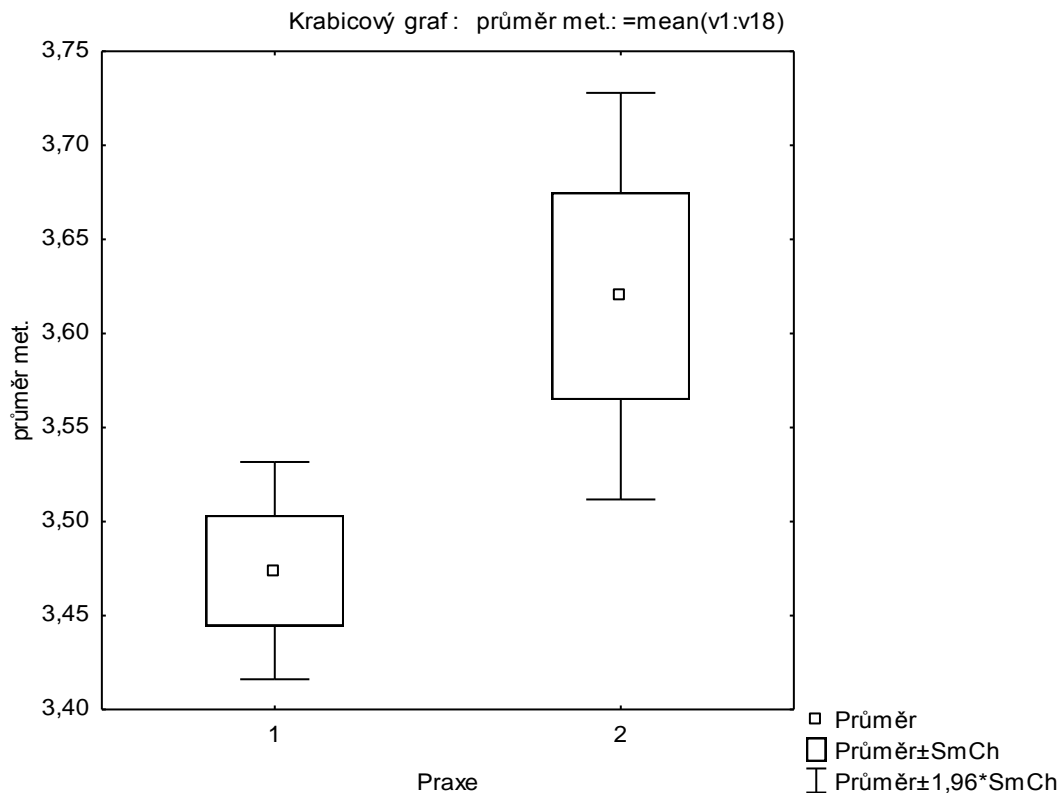
H_1 : Mezi úrovní metakognice a délkou praxe existuje souvislost.

Tab. 15. T-test k hypotéze číslo 7

Proměnná	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p
Průměrná metakognice	3,4738	3,6198	-2,1895	268	0,0294

Jelikož p hodnota vyšla menší než 0,05, můžeme přijmout alternativní hypotézu a tvrdit, že mezi úrovní metakognice a délkou praxe, kterou respondent absolvoval, existuje

souvislost. Abychom mohli zjistit souvislost, rozdělili jsme délku praxe do dvou kategorií. První průměrná hodnota značí praxi kratší než 2 roky a průměr 2 praxi nad 2 roky. To, jak respondent uvažuje, plánuje a vyhodnocuje své učení, závisí na tom, kolik má zkušeností z praxe. Respondent, který už má za sebou určité roky praxe v konkrétní oblasti, ví, co je pro něj v procesu učení potřeba, čemu věnovat pozornost a důležitost.



Graf 6. Krabicový graf k hypotéze číslo 7

Graf popisuje výsledek této hypotézy, na kterou byl užit t-test. To, jak respondenti odpovídali v jednotlivých otázkách, dokazuje, že vyšší metakognice je u studentů s praxí delší než dva roky.

5 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

Empirická část se zabývala problematikou metakognice u studentů pomáhajících profesí. V rámci dotazníkového šetření bylo cílem zjistit úroveň metakognice u těchto studentů. Dotazník byl předložen studentům Fakulty humanitních studií ve Zlíně. Konkrétně byly osloveny obory sociální pedagogika, všeobecná zdravotní sestra, zdravotně sociální pracovník a učitelství pro mateřské školy. Dotazník obsahoval celkem 30 tvrzení, která studenti hodnotili na bodové škále, a byl rozdělen na 4 oblasti. První část se zaměřovala na obecnou úroveň metakognice. Na ni navazovala oblast zjišťující, jak studenti přistupují k řešení problémů v rámci svého učení. Třetí okruh popisoval, jakou mají studenti pomáhajících profesí motivaci ke svému oboru. Poslední část se věnovala vnímané příčině školního úspěchu.

Výzkumu se zúčastnilo 270 respondentů z celkového počtu 536 studentů. Nejvíce respondentů, kteří se účastnili výzkumu, bylo z oboru sociální pedagogika. V největším počtu spolupracovaly 1. a 3. ročníky. Nižší zastoupení magisterského studia, bylo z důvodu, že tento stupeň má pouze jeden obor. V rámci demografických údajů byla zjišťována i délka praxe, která ukázala, že převážná většina respondentů neměla delší praxi než 2 roky.

V diplomové práci jsme si stanovili 7 hypotéz, které jsme ověřovali statistickými testy. První hypotéza zjišťovala úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí. Jednalo se o popisný způsob zpracování dat. Z výsledků vyplynulo, že průměrná hodnota úrovně metakognice vyšla 3,5 a jednotlivé odpovědi respondentů se příliš nelišily. Vybrali jsme nejvyšší a nejnižší průměrné hodnoty. Nejvyšší hodnota byla u otázky 11, která nám značila, že se respondent naučí více, když ho dané učivo zajímá. Naopak nejmenší hodnota byla zaznamenána v otázce 18, kde bylo zjištěno, že respondenti nepoužívají kreslení grafů a obrázků k pochopení v průběhu učiva. Hlavní výzkumná otázka obsahovala 3 podotázky, které popisovaly výsledky z 2., 3. a 4. oblasti. Z druhé části bylo zjištěno, že se respondenti nebojí požádat o pomoc, když něčemu nerozumí. Třetí sekce ukázala, že respondenty studovaný obor baví a v budoucnu jej chtějí vykonávat. Z celkového počtu má pozitivní vztah k oboru 182 respondentů. Ve čtvrté oblasti jsme popisovali vnímanou příčinu školního úspěchu. Výsledná data ukázala, že respondenti svůj úspěch připisují vnitřním příčinám.

Druhá výzkumná otázka popisovala úroveň metakognice v souvislosti s ročníkem studia. Tato otázka byla zkoumána pomocí testu ANOVA. Z testu vyšlo, že mezi úrovní metakognice a ročníkem studia neexistuje souvislost. U třetí výzkumné otázky se zjišťovala úroveň v závislosti na oboru studia. Byl použit statistický test ANOVA. Opět se ukázalo, že úroveň metakognice v závislosti na oboru studenta se neliší. Největší rozdíly v jednotlivých odpovědích měli zdravotně sociální pracovníci. Další výzkumná otázka zkoumala úroveň metakognice v souvislosti s vnímanou příčinou školního úspěchu. K tomuto zjištění jsme využili t-test. Projevilo se, že mezi těmito proměnnými existuje souvislost a mohli jsme přijmout alternativní hypotézu. V hypotéze číslo pět jsme chtěli poukázat na to, zda existuje souvislost mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problému během učení. Zvolili jsme test korelace, který ukázal, že je zde souvislost. Předposlední výzkumná otázka zkoumala vztah mezi úrovní metakognice a motivací studenta k oboru. Opět byl vybrán test korelace, který odhalil souvislost. Vyplynulo že, čím vyšší motivace studenta k oboru, tím vyšší úroveň metakognice. Poslední výzkumná otázka ověřovala vztah mezi úrovní metakognice a délkou praxe studenta. Byl zvolen t-test. Zjistili jsme, že mezi úrovní metakognice a délkou praxe existuje souvislost. K vyšší úrovní metakognice přispívá množství nabytých zkušeností a dovedností v průběhu praxe.

Z výsledků dotazníkového šetření se domníváme, že studenti pomáhajících profesí mají poměrně vysokou úroveň metakognice. To, že respondent zvládá řešit problémy během učení, se mu může hodit i v jeho budoucím povolání. Studenti se ve své profesi dostanou do mnoha těžkých situací, a je tedy pozitivní, že umí zvolit vhodný přístup k řešení problémů.

K vyšší úrovní metakognice by mohlo přispět, kdyby studenti užívali odlišné přístupy během učení. Důvodem tohoto doporučení je, že se ukázalo, že se respondenti zaměřují na jednu strategii, která se jim osvědčila a nedávají tak možnost jiným pohledům na způsob učení. K zvýšení metakognice by mohlo také pomoci větší propagace aktivit, které dané obory nabízí nebo nabídku rozšířit o nové projekty. Diplomová práce může sloužit jako podklad pro další výzkumy. Bylo by zajímavé srovnat zcela odlišné studijní obory, například technické nebo ekonomické.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala pojmu, který je v českém prostředí poměrně nový. Jedná se o metakognici, kterou bychom mohli charakterizovat jako schopnost člověka plánovat, sledovat a vyhodnocovat postupy, které uplatňuje během učení. V teoretické části jsme se zabývali vymezením pojmu a charakteristikou metakognice. Osobou, která je nejčastěji s touto tematikou spojována je John Flavell. V další kapitole jsme popisovali, jak se dá metakognice zlepšovat a rozvíjet. U studentů ji lze sledovat v oblastech čtení, psaní a matematice. V těchto okruzích je důležité hlavně porozumění tématu. V druhé kapitole jsme se soustředili na autoregulaci učení, která je velmi úzce spjata s metakognicí. Zmínili jsme také problematiku řešení problémů během učení. V souvislosti s tím se zde objevují i učební styly, které jedinec může užívat. Řešení problémů je ovlivňováno mnoha faktory, kterými jsou porozumění, dřívější učení, odbornost a tvořivost. V kapitole zazněla i tematika motivace, která je v průběhu učení velmi významná. Poslední kapitola byla věnována pomáhajícím profesím. Jedná se o profese zdravotnické, pedagogické a zaměřené na sociální pomoc. Lehce jsme nastínili historii pomáhajících pracovníků a studium těchto oborů na vysoké škole. Osoba, která se pro toto povolání rozhodne, by měla mít určité osobnostní rysy. V závěru jsme se dotkli syndromu vyhoření, protože je neodmyslitelně spjat s vykonáváním jakékoliv pomáhající profese. Pracovník si musí dávat pozor a snažit se mu předcházet.

Výzkumná část zkoumala, jaká je úroveň metakognice u studentů pomáhajících profesí. Dotazníkového šetření se zúčastnili studenti oborů sociální pedagogika, učitelství pro mateřské školy, všeobecná zdravotní sestra a zdravotně sociální pracovník. Výzkum probíhal na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Z celkového počtu se podařilo získat 270 respondentů. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že se úroveň metakognice u jednotlivých ročníků a oborů neliší. Na druhou stranu se potvrdilo, že existuje souvislost mezi úrovní metakognice a délkou studentovi praxe. Také jsme zjistili, že mezi úrovní metakognice a přístupem k řešení problémů existuje vztah. Úroveň metakognice ovlivňuje i to, jakou má student motivaci k oboru. Výzkum ukázal, že existuje souvislost mezi úrovní metakognice a tím, čemu studenti připisují svou školní úspěšnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.
- DRIESSEN, Erik, 2014. When I Say ... Metacognition. *Medical Education*, vol. 48, no. 6 s. 561-562. ISSN:0308-0110.
- DUNLOSKY, John a Janet METCALFE, c2009. *Metacognition*. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-4129-3972-0.
- FOLTÝNOVÁ, Darina, 2009. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2, s. 72–88. ISSN 1211-4669.
Dostupné z:
http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_2_vlivmetakognitivnichstrategii_foltynova.pdf
- GÉRINGOVÁ, Jitka, 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-x.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-86798-17-2.
- HRBÁČKOVÁ, Karla a kol., 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2014. *Psychologie 2. díl: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3600-6.
- KLAPILOVÁ, Světla, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-706-7669-8.

- KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
- KRYKORKOVÁ, Hana, 2011. Inventář znaků rozvojetvorného učení – Sebereflexe, metakognice a autoregulace. *Rvp.cz* [online]. [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>
- KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL, 2001. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, roč. LI, č. 2, s. 185–196. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=2162>
- KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL, 2003. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, roč. LIII, č. 1, s. 26–44. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=1894>
- LARKIN, Shirley, 2010. *Metacognition in young children*. 1st pub. London: Routledge. ISBN 978-0-415-46358-4.
- LIVINGSTON, Jennifer, 2003. A. Metacognition: *An Overview*. [online]. Buffalo: University at Buffalo, [cit. 2014-10-10] Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-748.
- MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0180-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-x.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.

- NAKONEČNÝ, Milan, 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2013. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 978-80-7439-056-2.
- NOUSHAD, PP, 2008. *Cognitions about Cognitions: The Theory of Metacognition*. [online]. India: Farook Training College, [cit 2014-10-10] Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?q=metacognition%2c+Noushad&ft=on&id=ED502151>
- PLEVOVÁ, Irena, 2007. *Kauzální atribuce, aneb, Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-84-1.
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘEZNÍČEK, Ivo, 2000. *Metody sociální práce: Podklady ke stážím a ke kauzalistickým seminářům*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-00-1.
- SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.
- STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- TARRICONE, Pina, 2011. *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press. ISBN 978-1-84169-869-4.
- VACÍNOVÁ, Marie, Marta LANGOVÁ a kol., 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-42-6.
- ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ, 2013. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-018-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Bc.	bakalářské studium
Cit.	citace
Č.	číslo
H.	hypotéza
Kol.	kolektiv
Mgr.	magisterské studium
MŠ	mateřská škola
Např.	například
S.	strana
Roč.	ročník
Tzv.	takzvaně
UTB	Univerzita Tomáše Bati

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Obory na fakultě humanitních studií UTB	42
Graf 2. Četnost jednotlivých ročníků na škole.....	43
Graf 3. Délka praxe.....	44
Graf 4. Průměrné hodnoty otázek číslo 1 - 18	46
Graf 5. Krabicový graf k hypotéze číslo 4.....	55
Graf 6. Krabicový graf k hypotéze číslo 7.....	57
Graf 7. Otázka číslo 1 z dotazníku.....	70
Graf 8. Otázka číslo 3 z dotazníku.....	70
Graf 9. Otázka číslo 5 z dotazníku.....	71
Graf 10. Otázka číslo 11 z dotazníku.....	71
Graf 11. Otázka číslo 10 z dotazníku.....	71
Graf 12. Otázka číslo 18 z dotazníku.....	71
Graf 13. Otázka číslo 20 z dotazníku.....	72
Graf 14. Otázka číslo 25 z dotazníku.....	72
Graf 15. Otázka číslo 26 z dotazníku.....	72
Graf 16. Otázka číslo 27 z dotazníku.....	73
Graf 17. Otázka číslo 29 z dotazníku.....	73
Graf 18. Otázka číslo 30 z dotazníku.....	73

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Model metakognice při čtení podle Dickson a kol.</i>	19
<i>Tab. 2. Počty respondentů</i>	41
<i>Tab. 3. Průměr a směrodatná odchylka úrovně metakognice</i>	46
<i>Tab. 4. Nejčtenější hodnoty z vybraných otázek</i>	47
<i>Tab. 5. Nejméně četné hodnoty z vybraných otázek.....</i>	49
<i>Tab. 6 Otázky z dotazníku o přístupu k řešení problémů.....</i>	50
<i>Tab. 7. Otázky z dotazníku o motivaci studenta.....</i>	50
<i>Tab. 8. Otázka z dotazníku o vnímané příčině školního úspěchu</i>	51
<i>Tab. 9. Výsledná tabulka pro ANOVU.....</i>	52
<i>Tab. 10. Výsledná tabulka pro ANOVU.....</i>	53
<i>Tab. 11. Rozkladová tabulka popisných statistik.....</i>	53
<i>Tab. 12. T-test k hypotéze číslo 4.....</i>	54
<i>Tab. 13. Test korelace k hypotéze číslo 5</i>	55
<i>Tab. 14. Test korelace k hypotéze číslo 6</i>	56
<i>Tab. 15. T-test k hypotéze číslo 7.....</i>	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I 1 Dotazník.....	69
Příloha P II 2 Vybrané položky z dotazníkového šetření	73

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení studenti,

obracíme se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit k diplomové práci na téma Metakognice u studentů pomáhajících profesí. Dotazník je zcela anonymní a získané údaje budou sloužit pouze k uvedenému účelu.

Předem děkuji za kompletní a pravdivé vyplnění předloženého dotazníku.

Bc. Lenka Horčicová

Přečtěte si prosím každé z následujících tvrzení a zakroužkujte podle toho, do jaké míry Vás toto tvrzení vystihuje. Svě odpovědi zanechte na hodnotící škálu, kdy **1 = minimální souhlas** a **5 = maximální souhlas** s tvrzením.

1. Poznám, že něčemu rozumím.	1	2	3	4	5
2. Umím se přinutit učit se, když potřebuju.	1	2	3	4	5
3. Snažím se využívat způsoby učení, které se mi osvědčily dříve.	1	2	3	4	5
4. Víím, co ode mě vyučující očekává, že se naučím.	1	2	3	4	5
5. Nejlépe se učím, když o daném tématu něco víím.	1	2	3	4	5
6. Když dokončím práci, zeptám se sám sebe, zda jsem se naučil to, co jsem se naučit chtěl.	1	2	3	4	5
7. Přemýšlím o několika způsobech, jak problém vyřešit a vyberu ten nejlepší.	1	2	3	4	5
8. Přemýšlím o tom, co se potřebuji naučit, než se začnu učit.	1	2	3	4	5
9. Říkám si postup, když se učím něco nového.	1	2	3	4	5
10. Dokážu věnovat pozornost důležitým informacím.	1	2	3	4	5
11. Naučím se více, když mne dané učivo zajímá.	1	2	3	4	5
12. Mou silnou stránkou je schopnost učit se, kterou kompenzuji své slabosti.	1	2	3	4	5
13. Užívám různé učební strategie v závislosti na druhu učiva.	1	2	3	4	5
14. Občas se ujist'uju, zda úkol zvládnou v zadaném termínu.	1	2	3	4	5
15. Někdy užívám učební strategie bez přemýšlení.	1	2	3	4	5
16. Ptám se sám sebe, zda existoval lepší způsob, jak věc udělat, poté co jsem ji dokončil.	1	2	3	4	5
17. Rozhoduju se, co je potřeba udělat než začnu s úkolem.	1	2	3	4	5
18. Kreslím si grafy a obrázky, které mi pomáhají k pochopení v průběhu učení.	1	2	3	4	5
19. Když něčemu nerozumím, nebojím se požádat o pomoc.	1	2	3	4	5
20. Pokud se během učení objeví problém, nesnažím se ho vyřešit a jdu dál.	1	2	3	4	5
21. Vyskytne – li se problém, umím jej samostatně vyřešit.	1	2	3	4	5
22. I když se mi nedaří problém vyřešit, jsem vytrvalý(á).	1	2	3	4	5
23. Obor, který studuju, mne baví.	1	2	3	4	5
24. Mimo studium se věnuji i jiným aktivitám, které se týkají mého oboru.	1	2	3	4	5
25. V budoucnu bych chtěl(a) danou profesi vykonávat.	1	2	3	4	5
26. Daný obor studuju kvůli okolí, titulu nebo rodině.	1	2	3	4	5
27. Svůj úspěch ve studiu připisuju hlavně svým schopnostem a dovednostem.	1	2	3	4	5
28. Na mém úspěchu ve škole má největší podíl štěstí.	1	2	3	4	5
29. To, zda jsem ve škole úspěšný(á), závisí na mém vynaloženém úsilí.	1	2	3	4	5
30. To, že jsem ve škole úspěšný(á), je náhoda.	1	2	3	4	5

Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

Studijní obor:

- a) Sociální pedagogika
- b) Všeobecná sestra
- c) Učitel MŠ
- d) Zdravotně sociální pracovník

Délka praxe v oboru:.....

Stupeň studia:

- a) Bc.
- b) Mgr.

Forma studia:

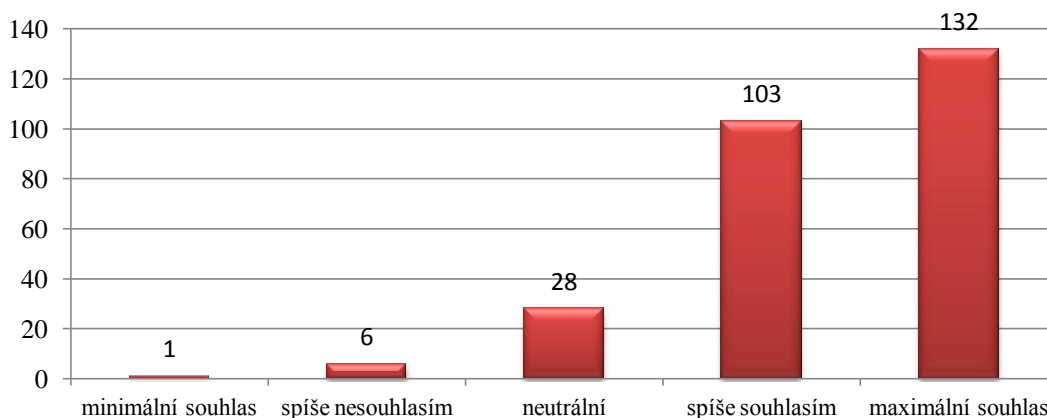
- a) Prezenční
- b) Kombinovaná

Ročník:.....

Příloha P I 1 Dotazník

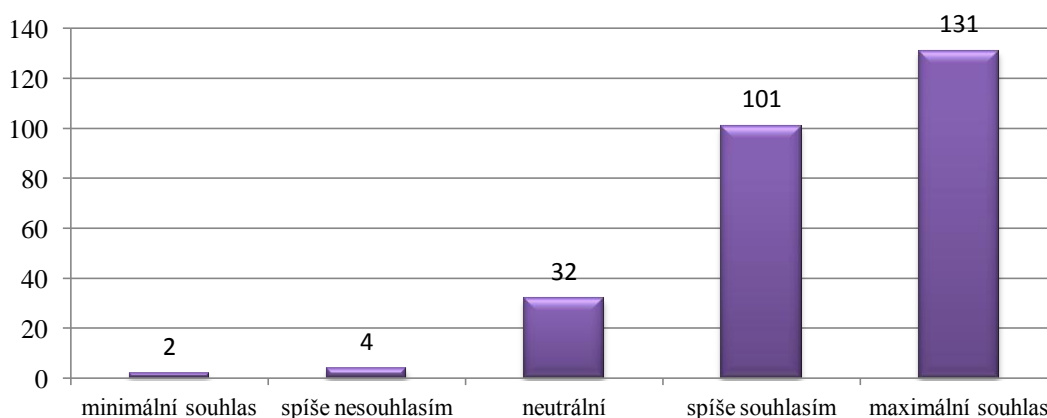
PŘÍLOHA P II: VYBRANÉ POLOŽKY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Poznám, že něčemu rozumím.



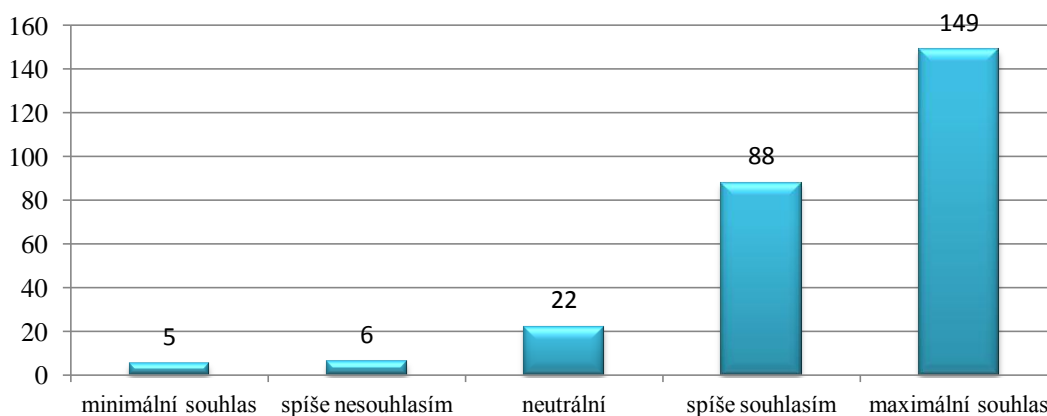
Graf 7. Otázka číslo 1 z dotazníku

Snažím se využívat způsoby učení, které se mi osvědčily dříve.

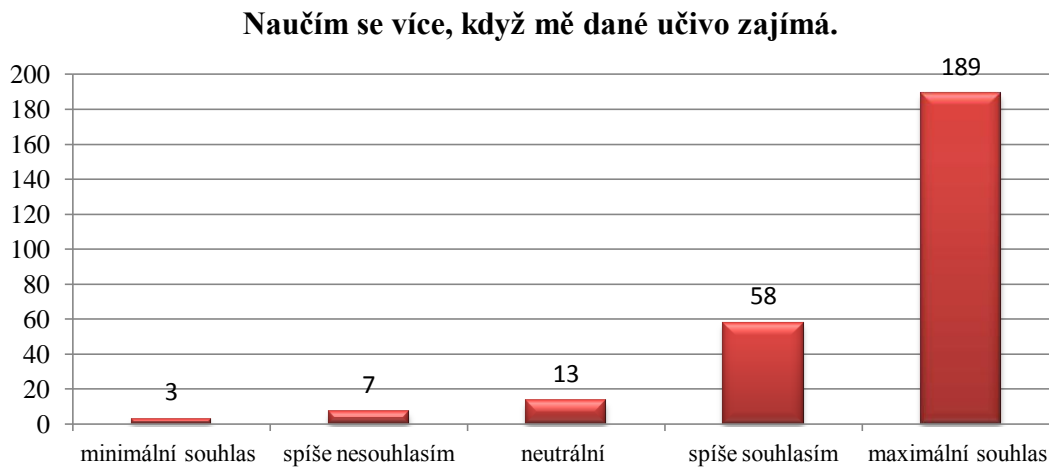


Graf 8. Otázka číslo 3 z dotazníku

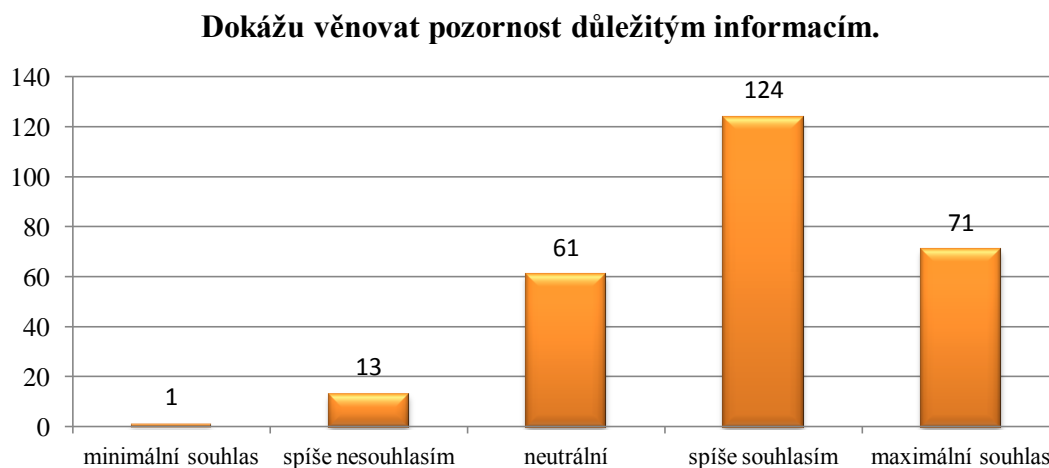
Nejlépe se učím, když o daném tématu něco vím.



Graf 9. Otázka číslo 5 z dotazníku



Graf 10. Otázka číslo 11 z dotazníku

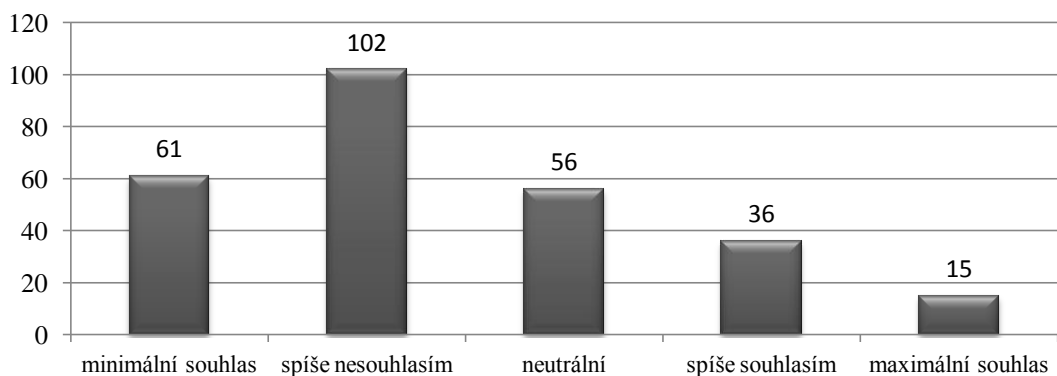


Graf 11. Otázka číslo 10 z dotazníku



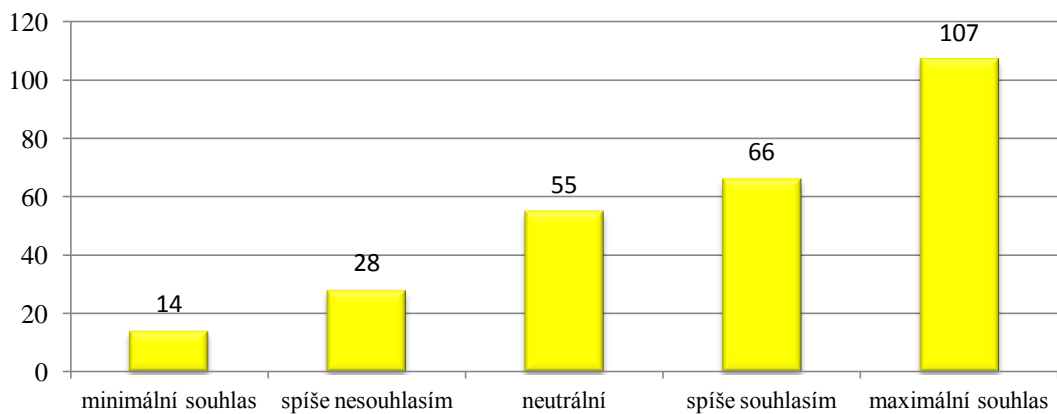
Graf 12. Otázka číslo 18 z dotazníku

Pokud se během učení objeví problém, nesnažím se ho vyřešit a jdu dál.



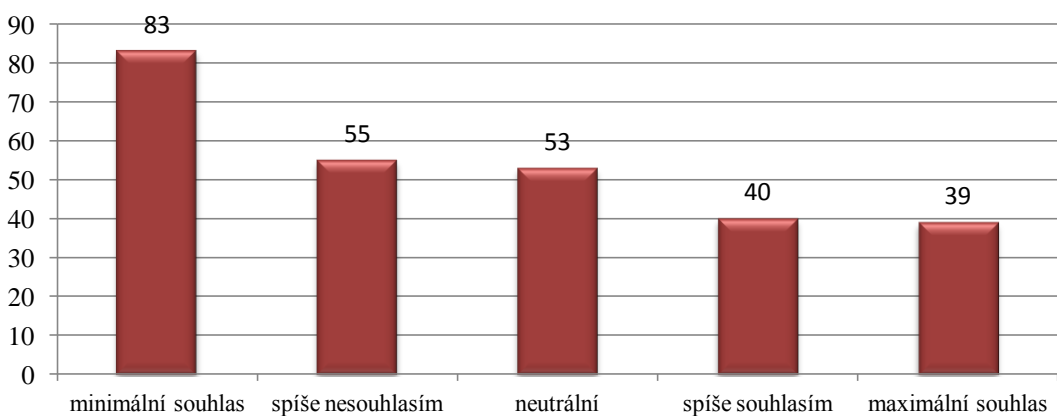
Graf 13. Otázka číslo 20 z dotazníku

V budoucnu bych chtěl(a) danou profesi vykonávat.



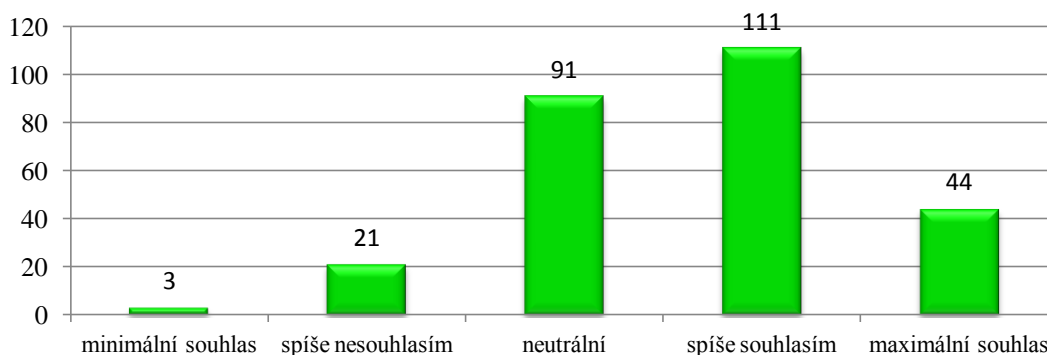
Graf 14. Otázka číslo 25 z dotazníku

Daný obor studuji kvůli okolí, titulu nebo rodině.



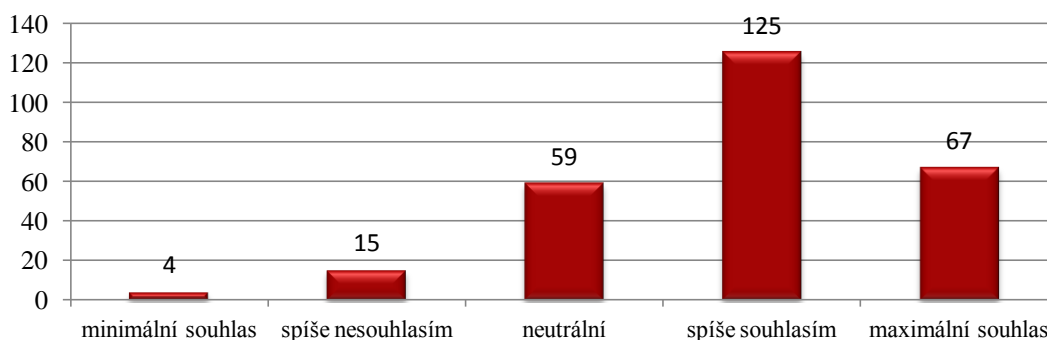
Graf 15. Otázka číslo 26 z dotazníku

Svůj úspěch ve studiu připisují hlavně svým schopnostem a dovednostem.



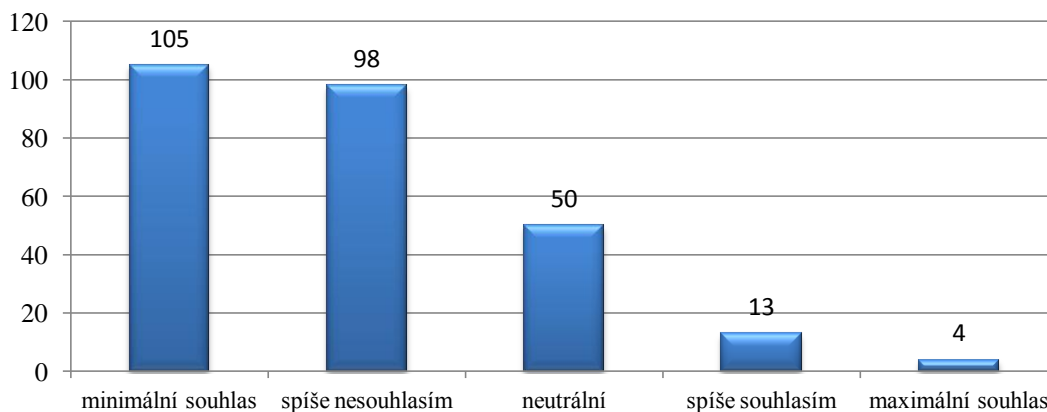
Graf 16. Otázka číslo 27 z dotazníku

To, zda jsem ve škole úspěšný(á), závisí na mém vynaloženém úsilí.



Graf 17. Otázka číslo 29 z dotazníku

To, že jsem ve škole úspěšný(á), je náhoda.



Graf 18. Otázka číslo 30 z dotazníku