

Nonkognitivní procesy autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika

Bc. Michaela Valášková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

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

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Valášková**
Osobní číslo: **H150017**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Nonkognitivní procesy autoregulace učení u studentů oboru
Sociální pedagogika**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na procesy učení, faktory ovlivňující proces autoregulace učení a specifika pomáhajících profesí.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu pomocí rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

HALL, Nathan a Thomas GOETZ. Emotion, motivation and self-regulation. A handbook for teachers. Emerald Group Publishing, 2013. ISBN 978-1-78190-710-8.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

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

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016


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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.4.2017

.....
Vukobratová

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 nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně pozadků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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). *Odůvodně-li autor takového díla udělit svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo udit 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 výtěžku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem Nonkognitivní procesy autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika, se zabývá klíčovými procesy, které probíhají v procesu autoregulace učení u studentů. Stěžejním tématem jsou zde právě nonkognitivní procesy a subjektivní vnímání studentů jejich procesu autoregulace učení. Teoretická část diplomové práce je tvořena teoretickými východisky z oblasti procesu učení, autoregulace a autoregulace učení, faktorů, které ovlivňují autoregulaci učení a věnuje se dále i výzkumnému souboru, což jsou studenti oboru Sociální pedagogika. V praktické části popisujeme námi realizovaný výzkum procesu autoregulace učení. Naším cílem je zjistit, jakým způsobem probíhají nonkognitivní procesy autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika.

Klíčová slova: autoregulace, autoregulace učení, proces učení, sociální pedagog, nonkognitivní procesy

ABSTRACT

The thesis with title Non-Cognitive Processes of Self-Regulated Learning in Students of subject Social pedagogy, deals with key processes, which takes place in process of self-regulated learning at students. The main topics are the non-cognitive processes and students subjective perception of their process of self-regulated learning. The Theoretical part of the thesis is formed by theoretical resources from learning processes, self-regulation and self-regulated learning, circumstances which affects self-regulated learning and follow up also research file, thus students of subject Social pedagogy. In the practical part, we describe our research of self-regulated learning. Our goal is detect how does non-cognitive processes take place in self-regulated learning in Students of subject Social pedagogy.

Keywords: self-regulation, self-regulated learning, learning process, social pedagogy, non-cognitive processes

Za vznik této diplomové práce nejvíce vděčím Mgr. K. Hrbáčkové, Ph.D., která mě přivedla k tématu autoregulace učení, tímto bych jí tak chtěla poděkovat za její vedení, rady a trpělivost, kterou se mnou měla. Velké díky patří i probandům, kteří byli ochotni zúčastnit se tohoto výzkumu.

Ráda bych poděkovala i své rodině, která při mně celou dobu stála a věřila, že tuto práci přece jen úspěšně dokončím a nevzdám se. Mé velké díky patří i mému partnerovi, který stál celou dobu po mém boku a podporoval mě v těžkých chvílích.

„Vzdělání je vše, co nám zůstane, když zapomeneme všechno, co jsme se naučili ve škole“

(Karel Čapek)

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

Bc. Michaela Valášková

Ve Zlíně dne 20. 4. 2017

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	12
1.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG.....	13
1.2 UPLATNĚNÍ ABSOLVENTŮ OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	15
2 PROCES UČENÍ	18
2.1 TEORIE UČENÍ.....	19
2.2 STYLY UČENÍ.....	20
2.3 TYPY UČENÍ.....	23
2.3.1 Další typy učení.....	24
2.4 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	25
3 AUTOREGULACE A AUTOREGULACE UČENÍ	27
3.1 AUTOREGULACE UČENÍ	28
3.1.1 Hlavní teorie autoregulace	30
3.2 AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	32
4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI UČENÍ	34
4.1 KOGNITIVNÍ PROCESY AUTOREGULACE UČENÍ	35
4.2 NONKOGNITIVNÍ PROCESY AUTOREGULACE UČENÍ.....	36
4.2.1 Faktory ovlivňující motivaci	38
4.2.2 Volní procesy	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
5 DESIGN VÝZKUMU	43
5.1 VYMEZENÍ VÝZKUMU.....	44
5.1.1 Výzkumné otázky.....	44
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
5.3 TECHNIKY SBĚRU DAT	46
5.3.1 Etické otázky výzkumu	47
5.4 METODY ANALÝZY DAT	48
6 ANALÝZA DAT	50
6.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	50
6.1.1 Na magisterském se mi vede.....	51
6.1.2 Teď je to jinak.....	52
6.1.3 Musím to znát.....	54
6.1.4 Vnitřní motor.....	55
6.1.5 Pořád dokola.....	56
6.1.6 Když přijde ten čas.....	58
6.1.7 Záleží na předmětu.....	59
6.1.8 Prostě se učím	60
6.1.9 Musím brát v potaz.....	61

6.2	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	65
6.3	SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ	69
7	INTERPRETACE DAT	73
	ZÁVĚR	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	83
	SEZNAM OBRÁZKŮ	84
	SEZNAM TABULEK.....	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Cílem výchovy by mělo být vychovávání samostatného jedince, který bude schopen přijmout odpovědnost za svůj život a své jednání, dokáže sám sebe vychovávat a sám sebe neustále rozvíjet. Záměrem je tedy vychovat jedince, který je schopen sám sebe řídit. Mluvíme tedy o autoregulaci, která je důležitým nástrojem každého jedince pro správný životní vývoj. Autoregulaci chápeme jako proces jedincova řízení sebe sama, které zahrnuje jak řízení emocí, chování ale také učení. Jedinec by měl být schopen regulovat svůj proces učení, tak aby byl efektivní a vedl k osvojování si učiva.

Rozvoj autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí je také důležitou součástí jejich přípravy na budoucí povolání a na jejich další odborný a osobnostní růst. Právě u studentů pomáhajících profesí, konkrétně u studentů oboru Sociální pedagogika se předpokládá, že se budou po ukončení studia nadále sami vzdělávat, hlavně kvůli své profesi. Je proto důležité se na tento proces autoregulace učení podrobně zaměřit a popsat jakým způsobem probíhá u studentů oboru Sociální pedagogika.

Diplomová práce je zaměřená na problematiku procesu autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě T. Bati ve Zlíně, která má dlouholetou tradici ve výzkumech zaměřených právě na proces autoregulace. Cílem samotné práce je popsat proces autoregulace učení, který probíhá u studentů oboru Sociální pedagogika a rozšířit dosavadní poznání v této problematice. U procesu autoregulace učení se v diplomové práci podrobněji zaměříme právě na nonkognitivní procesy, tedy na to jak jsou studenti motivováni ke studiu a na jejich vůli. Nonkognitivní procesy sehrávají klíčovou roli v samotném procesu autoregulace učení, proto je důležité se na ně podrobněji zaměřit a rozšířit dosavadní poznání o nich.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměříme na popsání klíčové skupiny, tedy studentů oboru Sociální pedagogika. Vymezíme co to je sociální pedagogika, jaké jsou specifika profese sociálního pedagoga a jaké má možnosti uplatnění. Dále se zaměříme na proces učení, na to čím je tento proces ovlivňován a jaké máme druhy učení, co je autoregulace a autoregulace učení, faktory ovlivňující proces autoregulace učení, na kognitivní a hlavně nonkognitivní procesy autoregulace učení.

Praktická část diplomové práce je již zaměřená na samotný kvalitativní výzkum, který bude realizován na studentech oboru Sociální pedagogika na univerzitě T. Bati ve Zlíně

pomocí polostrukturovaného rozhovoru a sebereflexních deníků. Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit subjektivní vnímání studentů jejich procesu autoregulace učení a jaké nonkognitivní procesy zde probíhají.

Hlavní přínos diplomové práce lze spatřit hlavně v rozšíření poznatků o procesu autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika a obohacení o poznatky o nonkognitivních procesech autoregulace učení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Cílovou skupinou, kterou se tato diplomová práce zabývá, jsou studenti oboru Sociální pedagogika, je tedy potřeba se blíže podívat na samotný obor. V této kapitole se budeme věnovat definování oboru sociální pedagogika, definujeme profesi sociálního pedagoga, zaměříme se na specifika jeho práce a možnosti budoucího uplatnění absolventů.

Na úvod je třeba zdůraznit, že sociální pedagogika je relativně mladý obor a se svou humanistickou orientací se řadí mezi pomáhající profese. Je založená na potřebě pomáhat lidem s ohledem na jejich individualitu (Procházka, 2012, s. 73). Sociální pedagogika v Česku prošla spletitým vývojem, avšak neexistuje dodnes její jednotné vymezení a různí autoři vnímají různé priority, směry, ale i předmět oboru. Například Bakošová (2008, s. 20-21 in Procházka, 2012, s. 61-62) vymezuje chápání sociální pedagogiky následovně:

1. **Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí**, která má za cíl objasňovat vztah prostředí a výchovy (přirozené prostředí, rodina, lokální prostředí, vliv vrstevnických skupin, mimoškolní výchova, volný čas apod.)
2. **Pedagogika zkoumající otázky výchovy**; cílem tohoto směru je zabývat se výchovou a právy na výchovu (zasahovat nebo nezasahovat do výchovy)
3. **Sociální pedagogika jako životní pomoc**; cílem by měla být pomoc všem věkovým kategoriím
4. **Sociální pedagogika zabývající se deviacemi**; zabývá se odchylkami od normy, rizikových chování a vytvářením preventivních opatření.

Pohled a pojetí sociální pedagogiky se v průběhu historie různila a ani dnes její pojetí není jednoznačné, avšak současné pojetí tohoto oboru zahrnuje dvě dimenze, sociální a pedagogickou. **Sociální** dimenze je dána společenskými podmínkami, které mohou komplikovat socializaci jedince nebo sociálních skupin. Sociální pedagogika s těmito podmínkami počítá a snaží se hledat jejich řešení pro optimální rozvoj osobnosti. **Pedagogická** dimenze se zase zaměřuje na to, jak tyto společenské podmínky pedagogickými prostředky měnit a minimalizovat rozpory. Sociální pedagogika se zaměřuje v podstatě na každodenní život jedince, na zvládání těžkých životních situací a ochranu před rizikovými vlivy. Cílem je pak změna v sociálním prostředí jedince směrem k lepšímu a to samozřejmě s ohledem na jeho potřeby a zájmy (Kraus, 2008, s. 39-46).

Průcha (2000) zmiňuje, že kvůli přeměně české společnosti se objevují narůstající problémy rodin, rodičovství. Mění se také nároky na náhradní rodinnou výchovu, je potřeba

řešit situace, související s týráním a zanedbáváním dětí. Měl by tak být kladen důraz na ovlivňování klimatu školy, řešit by se měly i otázky dodržování práv dítěte a mnoho dalších problémů (Procházka, 2012, s. 69). Sociální pedagogika by se měla zaměřit a také řešit problémy, které Kraus (2008, s. 51-52), shrnuje v následujících rovinách:

- a) Výchovná činnost, především zaměřená na ovlivňování volného času
- b) Sociálně výchovná práce
- c) Reedukační a resocializační činnost
- d) Poradenství, depistáž
- e) Organizování volnočasových aktivit
- f) Vědeckovýzkumná činnost

Mezi aktuální výzvy a úkoly sociální pedagogiky, patří: *popis a analýza prostředí* (jaký způsobem prostředí působí na jedince, jak se mění aj.), *poskytování pomoci* (těm co to potřebují a projevují se rizikovým chováním), *reflektování globálních problémů společnosti*, *pomáhat utvářet zdravý životní styl jedinců*, *zpracování forem a metod sociálně-výchovné činnosti*, mimo jiné i *uplatňovat poznatky v praxi* (Kraus, 2008, s. 49- 50).

Mezi další úkoly, kterými by se měla sociální pedagogika zabývat, patří také vůbec *ujasnění terminologie*, *vyjasnění předmětu zkoumání sociální pedagogiky a také zpracovat profesiogram sociálního pedagoga* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 15). Dále je pro sociální pedagogiku potřeba:

- Stanovit vzdělávací standarty a uspořádat programy vzdělávání
- Vymezit profesní standarty
- Zabývat se mezinárodním uplatněním (Kraus, 2008, s. 52).

1.1 Sociální pedagog

„Sociální pedagog je profesionál, který se zaměřuje na řešení aktuálních sociálních problémů v dané společnosti, a to za pomoci sociálních a vzdělávacích metod a technik.“ (Martincová, Andrysová a kol., 2014, s. 17)

Sociální pedagogika má u nás dlouholetou tradici a přesto není stále uvedena v katalogu prací. Pole působnosti tohoto oboru jsou relativně proměnlivá a obor sociální pedagogiky tak stojí před problémem, který tkví v jejím přesném vymezení a definování. Dalším problémem je široký záběr ve skupině klientů, se kterými může sociální pedagog pracovat. Ačkoliv se sociální pedagog nejvíce uplatní při práci s dětmi, mladistvými a rodinami, tak

může sociální pedagog najít uplatnění i v práci s dospělými a seniory (Procházka, 2012, s. 73-74). Sociální pedagog, navíc musí často spolupracovat s rodiči, jinými pedagogickými pracovníky, různými odborníky a sociálními pracovníky, podílí se na různých projektech, na tvorbě metodických materiálů aj. Práce sociálního pedagoga má ale většinou povahu:

1. Výchovného působení ve volném čase
2. Poradenské činnosti, sociální analýzy problému
3. Reedukační a resocializační péče, terénní práce

Sociální pedagog musí disponovat určitými kompetencemi, mít potřebné vědomosti, dovednosti a profesionálně-etickou identitu. Sociální pedagog tak potřebuje vědomosti širšího společensko-vědního základu, speciální znalosti z oboru, potřebuje umět komunikovat a diagnostikovat prostředí a jedince, musí zvládnout vést dokumentaci, využívat speciální metody, umět řešit problémy, tvořit projekty apod. Co se týká otázky osobnosti sociálního pedagoga, tak musí disponovat hlavně emocionální stabilitou, sebekontrolou a trpělivostí (Kraus, 2008, s. 199-200). Sociální pedagog má řadu kompetencí jako například:

1. Osobnostní (trpělivost, zodpovědnost a odolnost vůči stresu)
2. Sociální (empatie, asertivita, komunikativnost)
3. Edukační (sebereflexe, kritické myšlení)
4. Poradensko-preventivní
5. Organizačně-manažerské kompetence (Voráčková, 2007 in Andrysová, Martinčová, 2014, s. 47).

Autoři Andrysová a Martinčová (2014, s. 17), vnímají sociálního pedagoga jako manažera sociálních problémů. V jejich pojetí sociální pedagog má za úkol:

1. Identifikovat nastalý sociální problém
2. Plánovat jakým způsobem je možné vzniklý problém odstranit
3. Organizovat řešení problémů, tedy určit kdo se na tom řešení bude podílet, stanovovat těmto lidem jednotlivé úkoly apod.
4. Vést řešení problému
5. Rozhodovat
6. Kontrolovat průběh a výsledky řešení problému

Profese sociálního pedagoga je velmi náročná na psychiku jedince, ať již pracuje jako vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga, či jako sociální pracovník. Jak jsme již zmiňovali, jedná se o pomáhající profesi, která se vyznačuje hlavně tím, že je člověk

neustále v sociálním kontaktu. Sociální pedagog musí komunikovat s lidmi a zabývat se jejich problémy, což bývá mnohdy velmi náročné. Celková náročnost profese sociálního pedagoga se pak odráží na jeho duševním a fyzickém stavu. Mimo běžnou únavu se může dostavit i například sociální únava, která je důsledkem přesycenosti kontaktů. Dalším rizikovým faktorem je stres, který je zatěžující pro organismus a u tohoto druhu profese navíc pracovníkům hrozí syndrom vyhoření (Kraus, 2008, s. 202-203).

1.2 Uplatnění absolventů oboru Sociální pedagogika

Záběr uplatnitelnosti absolventa oboru sociální pedagogika je opravdu široký, přestože jak již bylo zmíněno, tak profese sociálního pedagoga není v katalogu prací. Profese sociálního pedagoga je vymezena dvěma zákony: Zákonem o sociálních službách (108/2006 sb.) a zákonem o pedagogických pracovnících (563/2004 sb.).

V zákoně o sociálních pracovnících, je uvedeno studium oboru Sociální pedagogika jako vzdělání pro vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga. V zákoně o sociálních službách je pak uvedeno, že sociální pedagog může pracovat jako sociální pracovník (Potměšilová a kol., 2013, s. 15). Absolvent sociální pedagogiky, se může uplatnit v několika odvětvích. Například Kraus (2008, s. 205), je rozděluje následovně:

1. **Resort školství, mládeže a tělovýchovy** – do této oblasti spadají školní kluby, družiny, domovy mládeže, dětské domovy, střediska pro mládež aj.
2. **Resort spravedlnosti** – zde může sociální pedagog najít uplatnění jako vychovatel v nápravných zařízeních nebo věznicích, či jako mediátor nebo probační pracovník.
3. **Resort práce a sociálních věcí** – pod tuto oblast spadají ústavy sociální péče, instituce sociálně-výchovné péče pro seniory, kurátoři pro mládež a sociální asistenti.
4. **Resort vnitra** – Zde může sociální pedagog najít uplatnění v utečeneckých táborech anebo v kriminální prevenci.
5. **Církevní, společenské a neziskové organizace**

Vychovatel, jakožto pedagogický pracovník, je definován v zákoně 563/2004 sb. O pedagogických pracovnících a vykonává přímou pedagogickou činnost ve školských zařízeních, ale i mimo ně (zák. 563/2004 sb., § 16). Vychovatel může pracovat například ve školských družinách, dětských domovech a domovech mládeže. Jeho náplní práce je výchova a

také péče o děti, mládež a organizování jejich činnosti ve volném čase. Právě vychovatel se svou náplní práce nejvíce blíží sociálnímu pedagogovi (Andrysová, Martincová, 2014, s. 53).

Profese *pedagoga volného času* je definována také v zákoně 563/2004 sb. a jeho náplní práce je přímá nebo dílčí přímá pedagogická činnost v zájmovém vzdělávání ve školách, školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (zák. 563/2004 sb., § 17). Zabývá se poskytováním nabídky volnočasových aktivit pro děti a mládež.

Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost v třídách, kde se učí děti se zvláštními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga dále může působit ve škole, která zajišťuje vzdělávání formou individuální integrace, což znamená, že se jedinci učí podle individuálního vzdělávacího programu. Asistent pedagoga může vykonávat pomocné výchovné práce – ve škole, zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy apod. (zák. 563/2004 sb., § 20). Náplní práce tohoto pracovníka je pomoc dětem s jejich přizpůsobováním se škole a jejímu prostředí. Pomáhá pedagogům při komunikaci a spolupráci se žáky a rodiči (Andrysová, Martincová, 2014, s. 54).

Sociální pracovník je vymezen zákonem 108/2006 sb. O sociálních službách a vymezuje sociálního pracovníka, jako pracovníka, který vykonává: „Sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.“ (Zák. 108/2006 sb., § 109).

V následujících kapitolách se budeme zabývat definováním procesu učení a teoretickými východisky týkající se tohoto procesu. Celý proces učení pro jedince nekončí tím, že ukončí školní vzdělání, ale nadále pokračuje, jelikož se jedná o celoživotní proces. Navíc zvláště u oboru Sociální pedagogika se předpokládá, že se absolventi budou i nadále vzdělávat ve svých zaměstnáních. Zmiňovali jsme, že sociální pedagog může pracovat jako vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga nebo jako sociální pracovník. Tyto profese mají společné to, že pracovníci mají i nadále povinnost se vzdělávat. Pedagogičtí pracovníci mají povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu jejich pedagogické činnosti a

udržovat, obnovovat a doplňovat si tak vzdělání. Tímto dalším vzděláváním se pak rozumí například za zvýšením kvalifikace a mohou se vzdělávat na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných institucích nebo samostudiem (zák. 563/2004 sb., §24). Povinnost dalšího vzdělávání mají i sociální pracovníci, kterým jejich zaměstnavatel musí zabezpečit další vzdělání – minimálně 24 hodin za kalendářní rok. Sociální pracovník si tak doplňuje a rozšiřuje svou vlastní kvalifikaci. Další vzdělávání může probíhat na vysokých školách, různými kurzy, odbornými stážemi, na školicích akcích anebo konferencích (zák. 108/2006 sb., §111). Je proto důležité se blíže podívat na to jak probíhá samotný proces učení.

2 PROCES UČENÍ

Již víme, že sociální pedagogové se budou i po ukončení studia nadále vzdělávat a aby jejich snažení se bylo efektivní, je potřeba aby svůj proces učení řídili. Pro správné pochopení procesu autoregulace učení se u studentů oboru Sociální pedagogika, kterým se tato diplomová práce věnuje, je však první důležité pochopení samotného procesu učení jako takového. Následující kapitola je proto zaměřená na to, jak probíhá proces učení, jaké známe typy učení a proč se jedinci vůbec učí.

Pojem učení jako takový je převážně spojován se školním prostředím, avšak tento proces probíhá i ve volném čase. Probíhá od raného dětství, kdy se jedinec učí manipulovat s předměty, učí se chodit a mluvit. Později se učí hře na hudební nástroj, kreslení apod. Jedinec se také učí v interakci s jinými lidmi a napodobuje jejich způsob chování, oblékání, styl jednání s jinými lidmi a tak dále. Učení tedy znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho celého života (Čáp, 1993, s. 62). Učení se netýká jen dětí a mladistvých, jak uvádí Mareš (2013, s. 61) tak se v posledních dvou stoletích začalo prosazovat učení dospělých. A to hlavně na pracovištích. Mluvíme tak o dalším vzdělávání, doškolování a přeškolování. Rozšiřuje se tak spektrum různých prostředí, ve kterých může učení probíhat, čemuž přispívá hlavně i učení prostřednictvím počítačových sítí. Jak můžeme vidět, jedná se tedy o celoživotní proces, který se týká všech věkových kategorií a není omezen jen na školní prostředí.

U odborné literatury se můžeme setkat i s několika pohledy na vztah učení. Mluvíme tak o pohledech, kde preferují sociokulturní vlivy na učení a biologické vlivy na učení. Pohled, který preferuje **biologický vliv** na učení, říká, že jedinec má genetickou výbavu, která má pro něj určité výhody (má předpoklady pro některé činnosti), ale také nevýhody (je méně připraven na některé podněty). V protikladu je pohled, který preferuje **sociokulturní podněty**. Ten tvrdí, že se jedinec setkává s řadou sociokulturních daností, protože se narodí v určitém regionu a v určitém společenství lidí. Lidé okolo něj jej mohou připravovat pro určité aktivity a jiní pro něj představují omezení. Hlavní myšlenkou tohoto pohledu je, že jedinec je od narození ovlivňován hlavně rodinou a komunitou a až postupně vrůstá do společnosti, kde se musí vyrovnat s ní a jejími sociálními situacemi (Mareš, 2013, s. 71-73).

Proces učení, působí na všechny druhy psychických jevů, které se navzájem ovlivňují a projevují se v nejrůznějších činnostech. Tyto jevy nejsou konstantní, ale mění se v průběhu jedincova života a to vlivem právě učení, výchovou, zkušenostmi a v neposlední řadě prostředím. Žádoucí je tedy v procesu učení rozvíjení nejen vědomostí, dovedností, ale i rozvoj

psychických procesů a vlastností jedince. Psychické jevy mají jako hlavní funkci poznávání (poznávání sebe, okolí apod.) a regulaci (regulace chování). Tyto psychické jevy můžeme dále dělit na **psychické stavy**, kam řadíme pozornost a citové stavy jedince; **psychické vlastnosti** – charakter, temperament, schopnosti; **specificky získané dispozice** – vědomosti, dovednosti, postoje, zájmy apod.; **mechanismy fungování a vývoje osobnosti** – socializace, komunikace interiorizace. Dále sem pak spadají **psychické procesy**, které se dále dělí na **kognitivní** (vnímání, myšlení, učení, paměť), **emocionální a motivační** (aktivizují chování jedince) (Kosíková, 2011, s. 28-29).

V současnosti se usiluje o tzv. smysluplné učení ve škole, doma a ve volném čase. Jedná se v podstatě o učení, které se neopírá o učení se nazpaměť a vyznačuje se aktivností učení, konstruktivností učení, kumulativností učení, autoregulací, situovaností učení a individuální odlišností. Aby bylo učení smysluplné, tak je potřeba, aby jedinec byl činný, naladěný na učení, byl motivován k učení a vyvinul potřebné úsilí (Mareš, 2013, s. 79- 81).

2.1 Teorie učení

„Teorie učení – je soubor obecných předpokladů k vysvětlení podstaty psychických procesů učení.“ (Kosíková, 2011, s. 48)

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na definování pojmu učení a procesu učení a jak bylo zmíněno, tak proces učení ovlivňuje a je i zpětně ovlivňován psychickými jevy. Pro lepší pochopení toho, jak funguje proces učení, je důležité se zaměřit i na vzniklé teorie učení a jejich pohled na učení jedince. Následující kapitola, je tedy věnována teoriím učení: behaviorální koncepce, kognitivně psychologické koncepce a humanisticky orientované koncepce.

U **behaviorální koncepce** učení je ústředním pojmem proces podmiňování. Tato koncepce se zaměřuje na pozorované chování jedince, na jeho reakce a podmínky, za nichž vznikají, přitom hlavní myšlenkou u této koncepce je, že jedinec je ovlivňován předchozí zkušeností a proto jeho budoucí chování bude určováno následky z minulosti. Tato koncepce však nevyhovuje požadavkům aktivního učení a nevysvětluje vznik nových psychických kvalit. **Kognitivně psychologická koncepce** zase chápe proces učení jako tvorbu nových strategií, kódování informací a organizaci učení (Kosíková, 2011, s. 47-52). Tato koncepce vidí jedince jako aktivního aktéra v procesu učení, který se úmyslně snaží zpracovávat in-

formace, které dostává z vnějšího okolí. Tento přístup tedy klade důraz na to, jakým způsobem si jedinec vysvětluje děje, informace a jakým způsobem se je snaží pochopit (Fontana, 2003, s. 146-147). Další teorií je **humanisticky orientovaná koncepce**, která chápe učení jako proces sebeuskutečňování jedince. Učení je v této koncepci založeno na vnitřní motivaci jedince, jeho zájmech a potřebách (Kosíková, 2011, s. 52).

Na základě těchto tří hlavních koncepcí se dále vyvíjely další pohledy na proces učení a vznikaly tak nové přístupy ke vzdělávání a výchově. Mezi základní přístupy se řadí transmisivní, interpretativní a autonomní koncepce vzdělávání. Tyto přístupy mají vliv na pojetí výukových cílů, pojetí výchovy, způsoby interpretace a požadavky na výkon jedince. **Transmisivní přístup** se zaměřuje na předávání poznatků jedinci. Jedinec je v tomto pojetí řízen učitelem, který je pro něj hlavním zdrojem informací a jedinec se přizpůsobuje požadavkům učitele. Typickým je zde výkladový typ předávání informací a převažuje normativní, srovnávací hodnocení. **Interpretativní přístup** se zaměřuje na zkušenosti jedinců a dále na ně navazuje. Důležitá je zde vzájemná interakce mezi jedincem a jeho učitelem, který mu napomáhá zpřesnit doposud osvojené poznatky a dále na ně navázat. **Autonomní přístup** spočívá v aktivizaci jedince, cílem je aby získal své vlastní, autentické zkušenosti. V tomto přístupu převažuje sebevzdělávání a důraz je kladen na sebehodnocení jedince (Kosíková, 2011, s. 52-57).

2.2 Styly učení

Každý jedinec má svůj individuální styl učení, který vyhovuje jeho nárokům, potřebám a schopnostem. Projevují se zde tak individuální zvláštnosti, které se projevují v postupech, jenž jedinec používá při učení. Tyto zvláštnosti můžeme souhrnně nazvat pojmem styl. Jedná se o pravidelnosti ve formě nebo způsobu jedincovi aktivity, které jsou relativně stálé a pro jedince typické. Každý jedinec preferuje určitý styl a je v něm dobrý, ostatní styly zná také, ale třeba nejsou u něj tak rozvinuté. Každý ze stylů učení vede u jedince k určitým studijním výsledkům a o změně stylu začne přemýšlet, až když mu přestane stačit (např.: když stoupnou požadavky, učivo je náročnější). Jedinec svůj styl učení považuje za samozřejmý, normální (Mareš, 2013, s. 191-196).

Stylů, jimiž se jedinci učí je mnoho. Někteří jedinci preferují učení vizuální, tím že něco slyší, logickým vyvozováním, intuitivně, děláním matematických modelů, zapamatováním si nazpaměť apod. Stejně jako styly učení se jedinců, tak i styly vyučování učitelů

se individuálně liší, na což poukazují autoři Felder a Silverman (1988, s. 674-675). V následující tabulce předkládáme jejich model preferovaných stylů učení a jim odpovídajících vyučovacích stylů.

<i>Preferovaný styl učení</i>	<i>Vyučovací styl učitele</i>
Senzorický - týká se vnímání jedince Intuitivní	Konkrétní - obsah vyučování Abstraktní
Vizuální - vstupní aspekt Auditivní	Vizuální - způsob prezentování učiva Verbální
Induktivní - organizace při učení Deduktivní	Induktivní - organizování Deduktivní
Aktivní - zpracování Reflektující	Aktivní - účast studentů při výuce Pasivní
Sekvenční - porozumění učiva Globální	Sekvenční - prezentování učiva Globální

Tabulka 1: *Model preferovaných stylů učení a vyučovacích stylů (modifikováno podle Felder a Silverman, 1988, s. 674-675)*

Senzoricky a intuitivně orientovaní jedinci - Senzoricky orientovaní jedinci vnímají a získávají informaci skrze své smysly. Intuitivně založení zase získávají informace spekulacemi, představivostí a tušením. Všichni využíváme oba styly, ale většina lidí má sklony k tomu preferovat jen jeden styl.

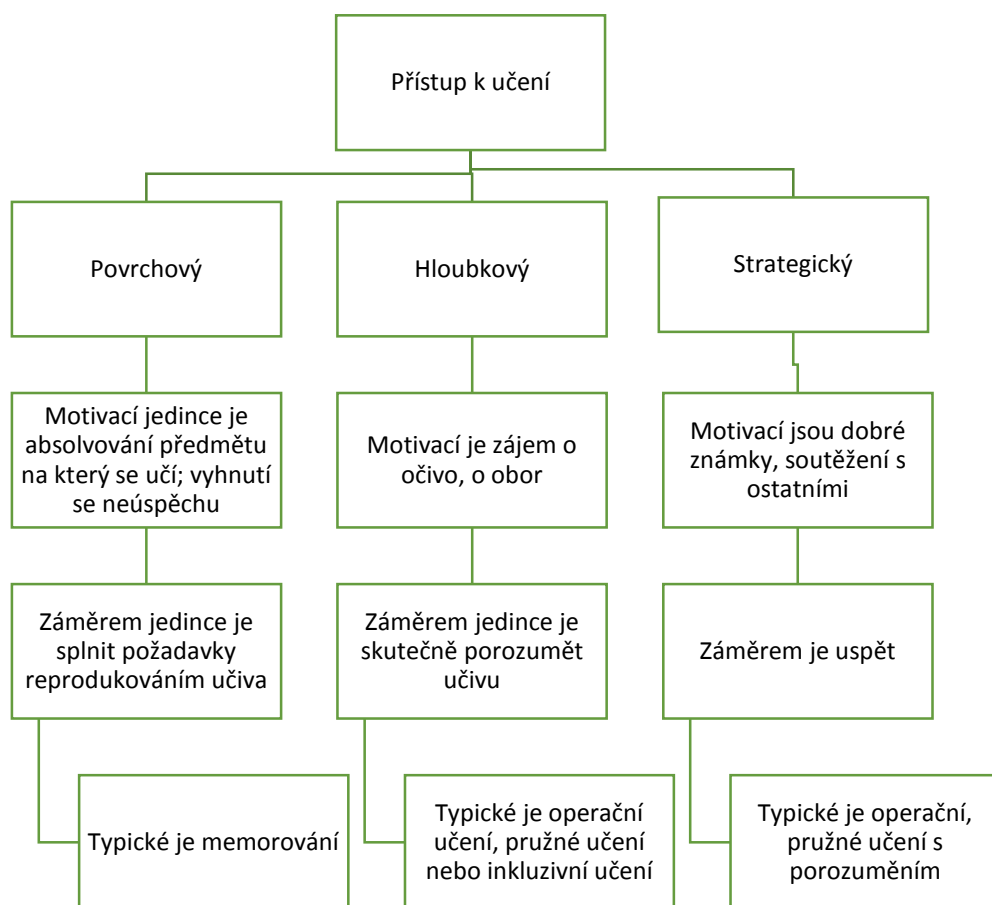
Vizuálně a auditivně orientovaní jedinci – Způsob, jakým lidé přijímají informace, můžeme rozdělit do tří hlavní kategorií. Jedinci, kteří vnímají vizuálně, tedy zrakem (obrázky, diagramy, symboly), auditivně, tedy sluchem (zvuky, slova), kinesteticky, tedy chutí, hmatem a čichem. Vizuálně zaměřeni jedinci si nejvíce pamatují to, co vidí. Auditivně zaměřeni si nejvíce pamatují to, co slyší a co říkají.

Induktivně a deduktivně orientovaní jedinci – Indukce je přirozený styl učení, který si jedinci osvojují již od narození. Indukce je úsudek, který směřuje od jednotlivého k obecnému a naopak dedukce je úsudek který směřuje od obecného k jednotlivému. Jedinci, kteří jsou zaměřeni induktivně, potřebují hodně motivaci k učení a potřebují znát pozdější možnosti využití poznatků.

Aktivně a reflektivně orientovaní jedinci – Aktivně orientovaní jedinci se cítí mnohem více pohodlně při experimentování než při napodobování. Reflektivně zaměření jedinci se potřebují zamýšlet nad sdělovanými informacemi, což zase nevyhovuje aktivně zaměřeným jedincům, kteří si to potřebují hned vyzkoušet sami. Další rozdíl je mezi těmito jedinci v tom, že aktivně orientovaní jedinci pracují velmi dobře ve skupinách a naopak reflektivně zaměření jedinci se cítí nejlépe, když pracují sami.

Sekvenčně a globálně orientovaní jedinci – Sekvenčně zaměření jedinci se učí postupně, následují proces lineárního uvažování, když řeší nějaký problém. Naopak globálně zaměření jedinci dělají v podstatě intuitivní skoky a mnohdy nejsou schopni vysvětlit, jakým způsobem přišli na řešení problému (Felder, Silverman, 1988, s. 676-679).

Jedincovo učení je ovlivněné jeho vlastní osobností, motivací, rozdílnými požadavky školy, sociálním prostředím apod. Níže uvedený model podle Newble a Entwistle (1988), ukazuje, jaký přístup k učení si jedinec může zvolit. Každý model se pak vyznačuje rozdíly v motivaci, záměrech a procesech. Rozdílné přístupy jedinců k učení vedou pak i k rozdílným výsledkům učení se (Mareš, 1998, s. 38-40).



Obrázek 1: Přístupy k učení (Entwistle, 1988, s. 46-47 in Mareš, 1998, s. 39)

2.3 Typy učení

Stejně tak jako existuje řada stylů učení se, které jedinci preferují, tak existuje i spousta typů učení. V následující kapitole se podrobněji zaměříme na několik typů učení a vysvětlíme jejich princip. Jedná se o tyto typy: senzomotorické učení, pamětní učení, učení z textu a kooperativní učení.

Senzomotorické učení souvisí s nábivkem dovedností souvisejících s pohybem. Ve školním prostředí sem můžeme řadit psaní, kreslení, atletiku, gymnastiku, plavání aj. Ve volném čase jedinec získává znalosti zase v jiných oblastech jeho zájmu jako je např.: tanec, hra na hudební nástroj a později řízení auta, pletení aj. Tento typ učení závisí na osobnosti jedince, jeho pohybových předpokladech a způsobu osvojování si, tvořivosti aj. Pro tento typ učení je důležité procvičování činnosti. Pro **pamětní typ učení** je typické memorování, které je základem pro pozdější učení se objevováním. Lidská paměť má však své hranice a její kapacita je omezená. Všechny poznatky procházejí určitým tříděním a v paměti se jich uchová při učení se nakonec jen část. Časem dochází i k postupnému zapominání, vytěšňování informací a k dalším změnám (Mareš, 2013, s. 84-95). Paměť je v podstatě schopnost zaznamenávat získané zkušenosti. Informace prochází v paměti třemi fázemi. První fází je vštípení – přetvoření informace do pro psychiku srozumitelné podoby. Další fází je retence – podržení informace. Poslední fází je pak reprodukce, tedy vyhledání informace z paměti, když ji jedinec potřebuje (Plháková, 2003, s. 195-196).

Existují tři typy paměti: **1. Senzorická paměť** – dalším názvem pro tento typ paměti je *okamžitá* a je přizpůsobena vnímání a krátkodobému podržení různých smyslových informací: vizuální, akustická, čichová apod. Dalším typem je **2. Krátkodobá paměť** – říká se jí také *pracovní paměť* a umožňuje podržení informace po krátkou dobu (15-30 vteřin). Informace z krátkodobé paměti se po chvíli ztratí, protože je jedinec už nepotřebuje. Nejsložitějším typem paměti je **3. Paměť dlouhodobá** – účelem tohoto typu paměti, je organizování informací a jejich propojování se staršími poznatky.

Dalším typem učení je **učení se z textu**, které má své počátky již v předškolním věku. Učení z textu je v podstatě vnímání, chápání a způsob zpracování informace, kterou jedinec získá čtením textu. Jedná se tedy o interakci mezi učícím se jedincem a textovým materiálem, který má k dispozici. Typ učení se, který jedinec použije při učení se z příslušného textu, je závislý na několika faktorech. Řadíme sem cíl nebo cíle, které si jedinec sám uložil, dále podmínky při kterých učení se vůbec probíhá (čas, místo, forma textu, apod.), individuálními

charakteristikami jedince (styl učení, sebepojetí, aj.), dále charakteristikami daného textu (rozsah, čtivost, obtížnost apod.) a způsoby zkoušení nebo hodnocení naučeného učiva. Posledním zmiňovaným typem učení, kterému se budeme věnovat je **kooperativní učení**. Tento typ učení je dá se říci sociálním typem učení, kdy se jedinci učí v interakci s dalšími lidmi. Učí se tedy v malých skupinách, které mají společný cíl a řeší zadaný úkol. Tento typ učení zahrnuje dělbu práce, vzájemnou pomoc mezi jedinci, diskuzi, vzájemné hodnocení členů skupiny, skupinovou odměnu aj. Tento typ učení celkově obohacuje proces učení o skupinovou spolupráci, která zvyšuje výkon jednotlivců (Mareš, 2013, s. 97 -174).

2.3.1 Další typy učení

Typy učení se dále mohou rozdělit na dva základní druhy, jak uvádí například Nolen-Hoeksema a kol. (2012, s. 282), a to na asociativní a neasociativní učení. Do neasociativního učení se řadí habituace (přivykání na podnět, tedy snižování odezvy na podnět) a senzibilitace (zvyšování odezvy na podnět). Asociativní učení je již mnohem složitější a řadíme sem podmiňování a observační učení. Podmiňování můžeme dále dělit na klasické, které vymyslel Pavlov a instrumentální, jehož autorem je Skinner. Oba tyto druhy učení podmiňováním mají společné vytváření dočasných nervových spojů (Kohoutek, 2002, s. 257).

Neoasociativní učení	Asociativní učení
<ul style="list-style-type: none"> • Habituace • Senzibilitace 	<ul style="list-style-type: none"> • Podmiňování <ul style="list-style-type: none"> • <i>Klasické podmiňování</i> • <i>Instrumentální podmiňování</i> • Observační učení

Tabulka 2: *Shrnutí typů učení*

U klasického podmiňování dochází u podnětu, který byl původně neutrální k tomu, že asociuje s jiným podnětem na základě opakovaného spojování významu obou podnětů. U instrumentálního učení dochází chováním jedince k působení na jeho prostředí, chová se tedy tak, aby způsobil reakci okolí (Nolen-Hoeksema a kol., 2012, s. 284-292).

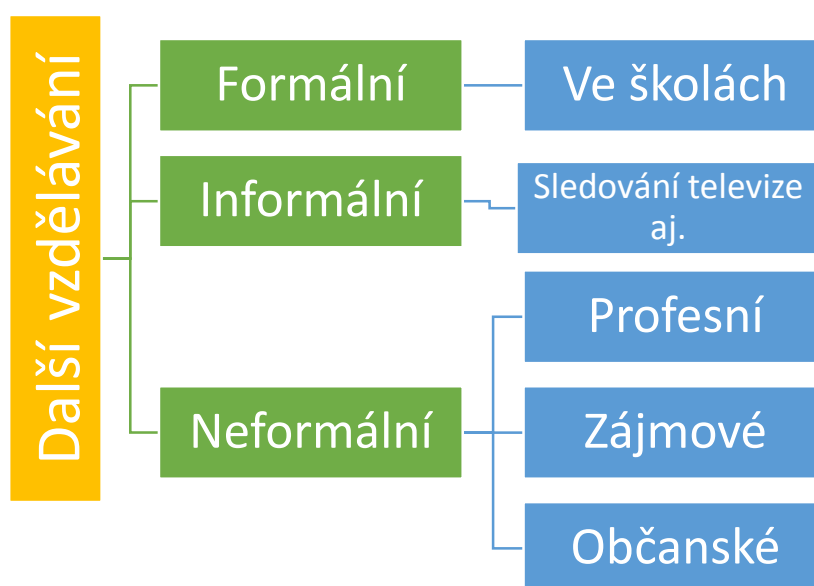
Mimo uvedené typy učení, existují i další jako je například, verbální učení, pojmové učení a učení řešením problému. Verbální učení znamená učení se věcí, které mají slovní

povahu (slabiky, věty, texty, aj.). Jde v podstatě o druh pamětního učení, kdy se jedinec učí text z paměti. Pojmové učení, umožňuje reagovat na předměty nebo nějaké děje jako na logickou třídu. Při tomto typu učení se využívá myšlenková analýza, porozumění a je to tedy typ učení kdy si jedinec osvojuje odpovědi na podněty, které vykazují společné rysy. Nejsložitějším typem učení je pak učení řešením problému, což je samostatné odhalování souvislostí mezi předměty, pravidla nebo uspořádání. V praxi se při procesu učení všechny tyto uvedené typy učení často překrývají a kombinují (Kohoutek, 2002, s. 257-258).

2.4 Vzdělávání dospělých

Ukončení středoškolského nebo vysokoškolského vzdělávání si mnozí ztotožňují i s koncem učení. Jak jsme ale zmiňovali v předchozích kapitolách, tak učení se je celoživotní proces, který nadále pokračuje i po ukončení školní docházky.

V posledních letech roste samotná hodnota vzdělávání a stále více lidí má potřebu se dále vzdělávat. Postupně se i posouvá vzdělávání dospělých ke vzdělání zaměřenému na získávání kvalifikace a kompetencí v profesní sféře (Beneš, 2008, s. 27). Na jedince jsou i kladeny nároky, aby neustále zvyšoval svou kvalifikaci, prohluboval své poznání a mnohdy je potřeba aby jedinec dokonce i nakonec změnil svou kvalifikaci úplně. Cenní se hlavně flexibilita – flexibilní jedinci jsou předpokladem pro vyšší konkurenceschopnost organizace a pro větší pracovní uplatnění jedince (Veteška, 2016, s. 88).



Obrázek 2: *Další vzdělávání* (Veteška, 2016, s. 107)

Učení samotné můžeme rozdělit například na **formální** (probíhající v institucích), **neformální učení**, kam řadíme různé kurzy, rekvalifikační kurzy, koníčky, podnikové vzdělávání apod. A dále můžeme učení rozdělit na informální, tedy na učení, které probíhá ve volném čase, v každodenním životě a to získáváním nových zkušeností. Do informálního učení se řadí i sebevzdělávání a sebeřízené učení, které probíhá mimo instituce jako součást jiných činností jedince. Takovýto typ učení se vychází ze zájmů jedince, není tedy třeba ho motivovat k učení a také vede k rozvoji osobnosti. Avšak sebeřízené učení má i svá úskalí a bývá mnohdy časově náročné. Jedinec, který se rozhodne se ve svém volném čase vzdělávat v určité oblasti, která ho zajímá, tak musí umět zjistit své cíle, musí umět plánovat své učení, připravovat se, realizovat učení a i umět vyhodnotit celý proces (Beneš, 2008, s. 54-56).

Na proces učení u dospělých jedinců má vliv řada faktorů jak vnitřních, subjektivních (postoj, motivace, sociální situace, apod.) tak i vnějších, objektivních (požadavky zaměstnavatele, nabídka vzdělání, legislativní zakotvení apod.). Mezi klíčové faktory však patří non-kognitivní procesy, hlavně tedy motivace (Veteška, 2016, s. 91). Dospělí jedinci mají spoustu druhů motivů, které je ženou do dalšího vzdělávání a učení se. Patří sem jednak sociální kontakt – kdy je hlavním motivem, pro další vzdělávání hlavně navazování a rozvíjení kontaktů, hledají přátele nebo chtějí pochopit své vlastní problémy, zlepšit svou sociální pozici anebo hledají akceptaci od jiných jedinců. K dalšímu vzdělávání mohou mít dospělí jedinci i například profesní důvody, a učí se tedy, aby si zajistili nebo rozvinuli svou pozici v zaměstnání. Dalšími motivy pak mohou být kognitivní zájmy, vnější očekávání nebo sociální podněty (Beneš, 2014, s. 106). Jako další motivy můžeme zmínit uspokojení potřeb a zájmů jedince, únik nebo stimulaci. Dalším faktorem, který ovlivňuje proces učení u dospělých jedinců je jejich věk – s přibývajícím věkem se zájem o studium snižuje (Veteška, 2016, s. 89-91).

V této kapitole jsme se zabývali procesem učení se a seznámili jsme se s některými teoretickými východisky vztahující se k tomuto procesu. Učení se, je celoživotní proces, který rozhodně nekončí ukončením školní docházky a i nadále probíhá mimo zdi instituce. Může mít formální formu, neformální a nebo informální v závislosti na typu prostředí, kde proces učení se probíhá. Každý jedinec má individuální styl učení, který vyhovuje jeho nárokům a je schopen se tak učit, každý jedinec dokonce využívá i jiný typ učení a výsledná kombinace pak ovlivňuje výsledek jeho úsilí. Absolventi oboru Sociální pedagogika se po absolvování budou i nadále vzdělávat ve svém volném čase, v budoucím zaměstnání a pro osobnostní i odborný růst je důležité řídit svůj proces učení.

3 AUTOREGULACE A AUTOREGULACE UČENÍ

V následující kapitole se seznámíme se samotným pojmem autoregulace. Vymezíme, co tento pojem znamená a jak je na něj možno nahlížet. Blíže se pak podíváme na teoretická východiska k autoregulaci učení. Problematika samořízení, čili autoregulace není nijak novým pojmem, avšak jak uvádí i Hrbáčková (2011, s. 7), tak je rozšířena spíše v zahraničí v pedagogice a psychologii, avšak u nás této problematice není věnována doposud dostatečná pozornost, což potvrzuje i Mareš (2001, s. 505), který tvrdí, že je u nás tomuto pojmu a zvláště pak autoregulaci učení věnována mnohem menší pozornost než vnějšímu řízení učení.

Pojem autoregulace nebo také self-regulation, samořízení a samoregulace znamená řízení svého volního jednání a vědomé usilování o dosažení stanoveného cíle jedincem. Probíhá jednak na úrovni biologické, psychické tak i sociální a její průběh může být jak vědomý tak i nevědomý (Hartl, 2010, s. 56). Proces autoregulace učení nastává, když učící se sám pustí do činnosti, tedy učení se a poté udržuje své poznávání, emoce a chování, které jsou zaměřené na dosahování určitých vytyčených cílů jedincem (Zimmerman, 2011, s. 1).

V odborné literatuře se navíc můžeme setkat se dvěma přístupy k samotné autoregulaci. Tyto přístupy jsou odlišné věcně i terminologicky. Jeden z těchto přístupů je pedagogický, který je rozpracován hlavně pro vzdělávání dospělých a je označen termínem self-direction a je charakteristický vnitřní kontrolou a řízením v protikladu k vnější kontrole a řízení. U takto vnímané autoregulace můžeme dále rozlišovat tři dimenze:

1. Sociologická dimenze (žák pracuje sám, nezávisle na ostatních. Jedná se o self-management)
2. Pedagogická dimenze (učí sám sebe. Je to self-teaching)
3. Psychologická dimenze (Sem spadají osobnostní faktory jedince, psychické potřeby, kritické myšlení apod.)

Dalším přístup je psychologický (self-regulation), který je zaměřený na všechny věkové kategorie. Tento přístup čerpá z kognitivní psychologie, psychologie motivace, sociální psychologie, psychologie učení, psychologie osobnosti a charakteristické pro tento přístup je, že chápe autoregulaci jako kontinuální charakteristiku, kterou se jedinec může vyznačovat. Mluvíme zde pak o úrovni autoregulativnosti, kdy vysoká úroveň zahrnuje aktivity, které jedinec dělá, protože je sám považuje za zajímavé anebo důležité. Nízká úroveň pak zahrnuje aktivity, které jedinec dělá kvůli vnějším tlakům a nepříjemně je prožívá. Autoregulace se vyvíjí z primárně vnějších zdrojů (rodiče, učitelé, kamarádi) a z primárně vnitřních

(jedinec sám). Dále můžeme hovořit o osobnostní autoregulaci, kdy jedinec má potřebu se sebou něco dělat (Mareš, 2013, s. 223). Autoregulace neboli sebeřízení probíhá u každého jedince v různé míře a formě. Závisí to na celkové zralosti osobnosti a také i zpětně ovlivňuje tuto zralost (Čáp, 2001, s. 211).

3.1 Autoregulace učení

„Jedním z hlavních cílů veškerého vzdělávání a výchovy (ať už v rodině, ve škole, nebo v zaměstnání) je, aby se jedinec stal samostatným, aby nepotřeboval rady dospělých, zkušených osob, aby nepotřeboval dohled; aby dokázal vychovávat a vzdělávat sám sebe.“ (Mareš, 2013, s. 222)

V zahraniční literatuře se setkáváme s pojmem Self-regulated learning. Tento pojem obsahuje tři hlavní body. A to učení (learning), regulation (regulace) a já (self). Autoregulace v tomto pojetí je forma získávání znalostí a dovedností, ve kterých je učící se nezávislý a motivovaný sám sebou. Nezávisle si vybírá své vlastní cíle a strategie učení (Goetz, Nett, Hall, 2013, s. 125-126). Podobnou definici můžeme najít i u tuzemských autorů jako je např. Mareš (2001, s. 505-506), který říká, že autoregulace učení v podstatě znamená řízení vlastního učení se. Jedná se o úroveň učení, kdy se jedinec stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení. Snaží se dosáhnout určitých cílů, podněcuje a řídí své vlastní úsilí a užívá specifických strategií učení.

Jedinec se autoregulaci učí nejprve od rodičů a až později od učitelů ve škole. Ti nejdříve řídí veškerou činnost jedince a pak zkouší, co může jedinec dělat sám bez pomoci. Autoregulace je celoživotní záležitostí a jedinec se od dětství až do vysokého věku učí regulovat jak své chování, tak i své emoce, motivaci a učení. Autoregulace u dospělých má svá specifika. Jedinci v tomto věku musí sladit nejen pracovní povinnosti, domácí a rodinné povinnosti ale i učení. Dospělý jedinec, který se rozhodne dále učit má silnější motivaci, než jaká bývá u dospívajících, neboť ví, proč se učí a dokáže pracovat mnohem samostatněji. Dospělý jedinec má spíše problémy s nalezením účinných strategií učení, má ale lepší předpoklady pro rozvoj autoregulace. Zároveň jim ale hrozí i odolnost a vzdor vůči změně, tedy určitý stereotyp a nechuť měnit zažitě, fungující strategie učení (Mareš, 2013, s. 234-243).

K autoregulaci lze přistupovat z různých hledisek. V následující tabulce uvádíme vzniklé hlavní teorie.

<i>Název teorie</i>	Představitelé	Klíčové proměnné	Postupy umožňující dospět k autoregulaci
<i>Teorie kulturně-historického zprostředkování</i>	Vygotskij	vnitřní řeč	zvnitřňování interakce mezi dospělým a dítětem
<i>Neobehaviorismus</i>	Skinner	automonitorování, autoinstruování, sebezpevňování	verbální poučování, zpevňování odpovědi, postupné přibližování k žádoucímu stavu
<i>Neuropsychologická teorie</i>	Iran-Nejad	centrální exekutivní procesy, lokální procesy, kapacitní limity, mentální schémata, dynamická autoregulace, aktivní autoregulace	učení predikčního a postdikčního typu, restrukturování kontextu učení, rozvoj spontánní autoregulace
<i>Fenomenologie</i>	Mischel Wylie Marsch	systém „já“, sebeoceňování, sebeidentita, sebepoznávání	rozvoj sebepojetí
<i>Sociálněkognitivní teorie</i>	Bandura	sebezpozorování, sebehodnocení	speciální výcvik jedince
<i>Kognitivně-motivačně-volní teorie</i>	Ach, Lewin, Kuhl, Kraska	řízení procesů: kódování, jednání, emoci, motivace, pozornosti aj.	změna jednání
<i>Kognitivní konstruktivismus</i>	Bartlett, Piaget	myšlení, sebeuvědomování, subjektivní pojetí o vlastní kompetenci, o úsilí a úlohách	vývojové změny
<i>Kognitivně-regulační teorie</i>	Kulič	subjektivní evidence průběhu a výsledků činnosti, autointerpretace, autokorekce, autokonstruování	adaptivní vnější řízení, které postupně likviduje samo sebe

Tabulka 3: *Teoretické přístupy k autoregulaci (Zimmerman, Schunk 1989 in Mareš, 1998, s. 176)*

Mimo výše uvedené teorie existují mnohé další. Teorie autoregulace lze rozdělit podle toho, jak se k nim dospělo do dvou základních skupin:

1. **Deduktivní přístup** - Vycházející z obecných předpokladů, které se ověřují empirickými výzkumy
2. **Induktivní přístup** - Vycházející z empirických dat a které postupně dospívají k teoretickému zobecnění

Tyto přístupy mají společných několik předpokladů. Žák je zde aktivním účastníkem a nikoliv pouze objektem vnějšího působení. Dokáže si sám stanovovat cíle, hledat smysl učení, volí různé strategie a bere v úvahu i to co zjistí sám o sobě. Kontroluje svou vlastní činnost a postupy, řídí svou motivaci, učení i chování (Mareš, 2013, s. 224-225).

Jedinec potřebuje splnit určité podmínky, aby se u něj mohla rozvíjet autoregulace učení. Jedná se o kompetence k autoregulaci vlastního procesu učení, což shrnuje Hrbáčková (2010a, s. 49-50):

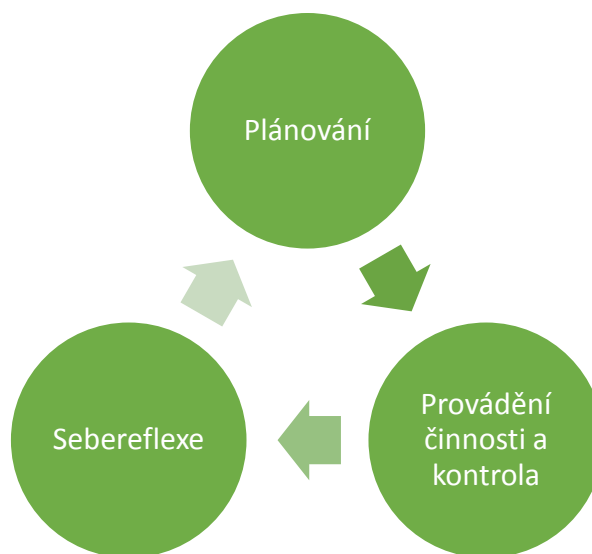
1. Schopnost stanovit si cíle učení
2. Schopnost posoudit své vlastní znalosti a schopnosti
3. Schopnost zaměření pozornosti na studium
4. Schopnost uplatnění vhodných strategií učení
5. Schopnost získávat informace i z jiných zdrojů
6. Schopnost efektivně využívat čas
7. Schopnost zhodnotit svůj pokrok
8. Schopnost najít a překonat bloky v učení
9. Schopnost sebereflexe
10. Na základě sebereflexe umět změnit nevyhovující strategie učení
11. Pozitivní hodnocení sama sebe
12. Schopnost vhodně upravovat prostředí pro učení

3.1.1 Hlavní teorie autoregulace

Jak již bylo zmíněno, existuje spousta teorií autoregulace učení. Následující kapitola pojednává o hlavních teoriích autoregulace učení, které lze aplikovat ve školní praxi. Seznámíme se s teoriemi Zimmermanna, Pintricha a Boekaertsové.

Model autoregulace podle Zimmermanna (2008 in Mareš, 2013, s. 226-227), předpokládá, že autoregulace probíhá ve třech fázích, které se neustále opakují. V první fázi

probíhá analýza úkolů (stanovuje si cíle, formuluje si strategický plán) a motivuje sám sebe (žákem vnímaná vlastní zdatnost, očekávání výsledků, hodnocení zajímavosti úkolu). Ve druhé fázi probíhá sebekontrola (dává pokyny sám sobě, soustřeďuje svou pozornost, vytváří si celkovou představu), pozoruje a kontroluje sám sebe (registruje sám sebe, zapamatovává si a poznává, jak postupuje při poznávání – metakognice). A v poslední fázi posuzuje sám sebe a reaguje na sebe (spokojenost/ nespokojenost).



Obrázek 3: Model autoregulace podle Zimmermanna (Mareš, 2013, s. 226-227)

Model podle Pintricha (2004, in Mareš, 2013, s. 226-227), také vychází z předpokladu, že autoregulace má cyklický charakter, ale rozdíl této teorie od Zimmermanna je, že Pintrich rozlišuje čtyři fáze autoregulace:

1. Fáze promýšlení, plánování a aktivování
2. Fáze monitorování činnosti a sebe sama
3. Fáze kontroly a řízení
4. Fáze reflexe

Dále autor rozlišuje čtyři oblasti, které lze regulovat a to poznávání, motivaci, jednání a kontext. Jeho model je znázorněn v následující tabulce (tabulka č. 4).

	Poznávání	Motivace	Jednání	Kontext
<i>1. Fáze</i>	Jedinec si volí svůj výsledný cíl, aktivuje své znalosti a metakognitivní znalosti	Posuzuje obtížnost úkolu, zhodnocuje své možnosti, uvědomuje si přínos úkolu	Rozvrhuje si čas a úsilí, plánuje, jak bude monitorovat sám sebe	Promýšlí úkol, uvědomuje si kontext, v němž se vše bude odehrávat
<i>2. Fáze</i>	Monitorování vlastního poznávání	Uvědomování si motivů a emocí, sledování jejich změn	Uvědomování si využívání času, monitorování změn, vyhodnocování vlastního jednání	Monitorování změn řešení úkolu, monitorování změn vnějších okolností
<i>3. Fáze</i>	Vybrání vhodné kognitivní strategie pro učení a myšlení	Použití strategií, které umožňují řídit motivaci a emoce	Vytrvání anebo rezignace na úkol, vyhledání pomoci	Změna úkolu
<i>4. Fáze</i>	Zhodnocení práce	Emoční reakce na výsledek práce	Zvážení postupu, který aplikuje příště	Zhodnocení okolností

Tabulka 4: *Oblasti regulace (Modifikovaně Pintrich, 2004, s. 390 in Mareš, 2013, s. 226-228)*

Třetí důležitý model autoregulace učení je podle Boekaertsové (1999, in Mareš, 2013, s. 226-228), která v tříúrovňovém modelu propojuje učení s jedincovým „Já“. V první fázi jedinec reguluje způsoby zpracování informací a výběr strategií. V další fázi dochází k regulaci učení a jedinec řídí své učení výběrem metakognitivních znalostí. V poslední fázi dochází k regulaci jedincova „Já“ a výběru vhodných prostředků.

3.2 Autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika

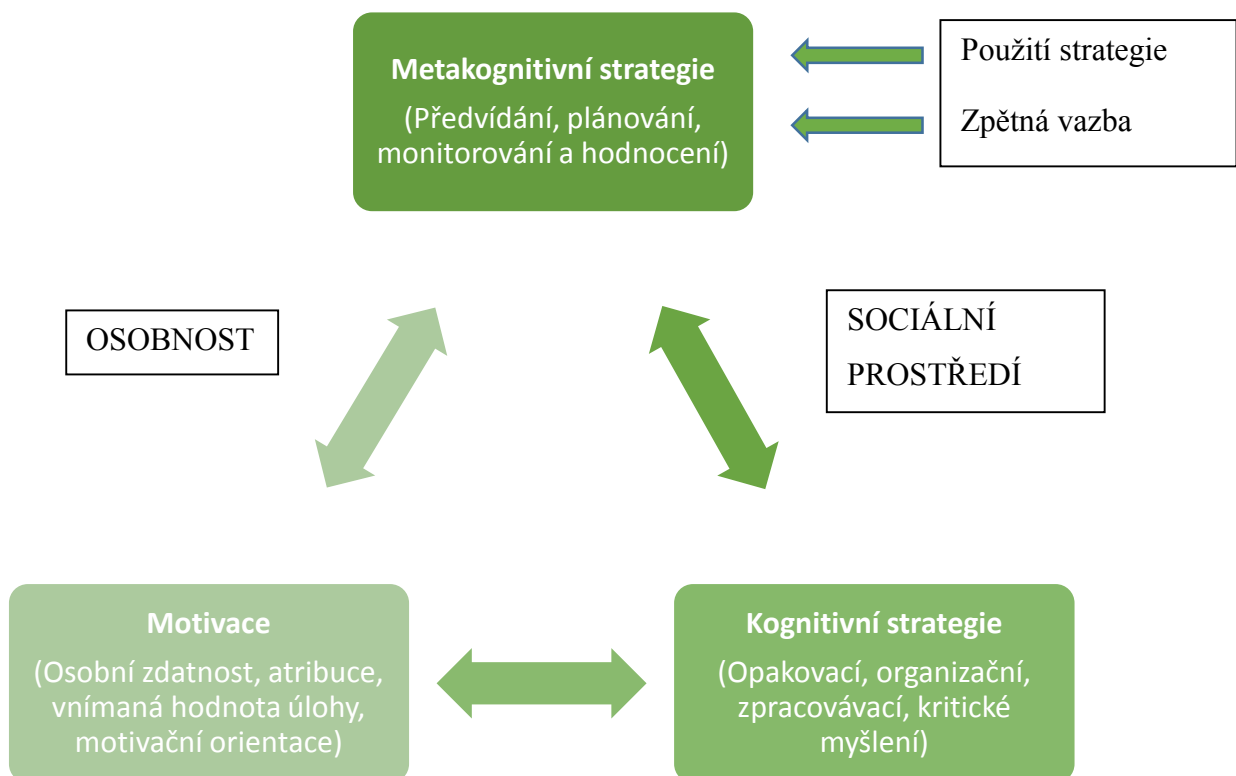
Proces autoregulace učení je důležitý pro studenty oboru Sociální pedagogika, nejen pro jejich úspěšné zvládnutí studia, ale i pro budoucí kariérový a osobnostní růst jedinců. U absolventů tohoto oboru se předpokládá, že se budou i nadále vzdělávat po skončení studia a nadále si budou rozšiřovat obzory v sociální oblasti. Rozvoj autoregulace učení se bude odrážet i na kvalitě výkonu jejich budoucího povolání. Nejvíce zřetelné je to u pomáhajících profesí, jejichž náplní práce je péče a práce s lidmi. Autoregulace učení tak představuje základ pro zvyšování a zlepšování dovedností, kompetencí apod. (Hrbáčková, Švec a kol., 2010a, s. 48).

V letech 2009-2011 byly na fakultě humanitních studií na UTB ve Zlíně realizovány dílčí výzkumná šetření zaměřená na autoregulaci učení studentů pomáhajících profesí (obor sociální pedagogiky, všeobecná sestra a porodní asistentka,..). Jednalo se o grantový projekt GA ČR 406/09/1240 Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů pomáhajících profesí. Při diagnostice úrovně autoregulace učení studentů, se zaměřili na úroveň motivace, míru použitých kognitivních strategií, míru použití metakognitivních strategií, regulaci vůle a emocí a regulaci prostředí. Ve výzkumu bylo celkem 708 respondentů z řad vysokoškoláků. Výzkumy ukázaly, že dotazované ženy mají vyšší míru motivace a vnímaly studium jako smysluplnější, než dotazovaní muži. Studenti učitelských oborů a studenti oboru Sociální pedagogika vnímají lépe osobní zdatnost než studenti zdravotnických oborů. Při další analýze 240 studentů bylo zjištěno, že úspěšnější studenti používají ve větší míře metakognitivní strategie. Dále, že úspěšnější studenti jsou převážně motivováni vnitřně, považují se za kompetentní a studium považují za smysluplné. Další výzkum proběhl se 286 respondenty z třetích ročníků bakalářského studia a prvních ročníků magisterského studia. Výzkum byl zaměřen na dva předměty – sociální práce a metodologie. Z výsledků vyplynulo, že studenti, kteří sami sebe vnímají jako kompetentní, mají i vyšší míru metakognice. Pro metakognitivní proces je důležitá vnímaná využitelnost předmětu v praxi (Hrbáčková, 2011, s. 30-36). Dílčí výzkum, který proběhl v roce 2010, měl za cíl zjistit jaké kognitivní a nonkognitivní determinanty osobnosti jsou klíčové při rozvoji autoregulace osobnosti. Vedle kvantitativního typu výzkumu byla využita i kvalitativní strategie a to za pomoci ohniskové skupiny. Výzkum ukázal, že studenti za důležitý motivační faktor považují uplatnitelnost poznatků v praxi. Dalším důležitým motivačním prvkem je zájem studentů o probírané učivo, vnější ocenění výkonu, vliv rodiny, ale také strach z neúspěchu (špatná známka, neudělání zkoušky, výčitky ze zanedbání učení se) (Hladík, Vávrová, 2011, s. 37-51).

V této kapitole jsme se zaměřili na definování pojmu autoregulace a vymezení procesu autoregulace učení. Existuje řada teorií, které vysvětlují, jakým způsobem autoregulace učení probíhá a jaké má fáze. Autoregulace je tedy proces, kterým jedinec řídí své učení, je však důležité se i zaměřit na to, co autoregulaci učení ovlivňuje a proto se v následující kapitole blíže zaměříme na faktory, které ovlivňují autoregulaci učení.

4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI UČENÍ

Na jedince a jejich proces učení má vliv řada činitelů. Patří sem jednak kognitivní činitele, kam řadíme inteligenci jedince, zpracovávání informací a také tvořivost. Mezi další činitele patří afektivní, tedy citové činitele, zrání, věk, pohlaví, sociální prostředí, paměť jedince a jeho návyky. Afektivní činitele hrají důležitou roli v ovlivňování procesu učení jedince. Do této kategorie řadíme emoce, které jedinec prožívá a důležitým faktorem je zde míra úzkosti jedince. Nízká míra úzkosti může mít na jedince pozitivní účinek a může ho motivovat k vyššímu výkonu, naopak vysoká míra úzkosti má tlumivý účinek (Fontana, 2003, s. 151). Celkově emoce, ať už jsou pozitivní nebo negativní, tak ovlivňují poznávací procesy a hlavně tedy proces učení. Negativní emoce zužují pozornost a naopak pozitivní emoce pozornost rozšiřují, zvyšují tvořivost a pro jedince je pak snadnější chápání souvislostí i myšlení. Afektivní stavy dále mají i vliv na zapamatování si poznatků, jejich pozdější vybavení, ovlivňují rozsah získávaných informací a také motivaci a dosahování cílů jedince (Mareš, 2013, s. 77-78).



Obrázek 4: Klíčové faktory procesu autoregulace učení (Modifikováno podle Hrbáčkové, 2010b, s. 49)

Další činitele, které zásadním způsobem ovlivňují proces učení se jedince, jsou non-kognitivní činitele – tedy motivace jedince a jeho vůle, metakognitivní procesy a kognitivní procesy. Těmito procesy a faktory se bude dále zabývat v následujících podkapitolách, abychom lépe pochopili celý proces autoregulace učení jedinců.

4.1 Kognitivní procesy autoregulace učení

Pojem kognitivní v psychologii znamená v podstatě poznávání. Za kognitivní styly pak považujeme charakteristické způsoby, kterými jedinec vnímá, myslí a řeší problémy, zapamatovává si informace a také jakým způsobem se rozhoduje. Kognitivní procesy u učení fungují jako určité mediátory, jsou prostředkem učení a aktivují se během celého procesu učení. Kognitivní procesy zprostředkovávají průběh učení, ovlivňují jej a mají i vliv pak na výsledku učení (Mareš, 1998, s. 50-57).

Jak již bylo zmíněno tak do kognitivních procesů patří paměť, vnímání, pozornost, myšlení, ale i řeč a jazyk jedince. Všechny kognitivní procesy a struktury jsou vzájemně provázané a aktivní během procesu učení. V momentě kdy započne jedincův proces učení, tak jsou současně zapojeny i další procesy – *zrakové vnímání*, díky kterému jedinec přijímá informace z tištěného textu; *pozornost*, zaměřená na text a jeho obsah; jedinec musí mít dostatečné *jazykové schopnosti* a vytvořit si *reprezentaci znalostí*; zapojuje se i proces *řešení problému* jedincem (Eysensk, Keane, 2008, s. 39).

Kognitivní strategie	Metakognitivní strategie	Management zdrojů
Opakovací strategie	Plánovací strategie	Management času a studijního prostředí
Zpracovávací strategie	Monitorovací strategie	Řízení snahy
Organizační strategie	Regulační strategie	Vrstevnické učení
Kritické myšlení		Vyhledávání pomoci

Tabulka 5: Organizace učebních strategií (Ruohotie, 1994 in Kivinen, 2003, s. 18)

Kognitivní strategie pomáhají jedinci zpracovat nový materiál a strukturovat znalosti. Metakognitivní strategie zase plánovat, regulovat a formovat jeho kognitivní procesy (Ruohotie, 1994 in Kivinen, 2003, s. 18-19). Jedná se o proces poznávání jedince, jeho vlastních kognitivních procesů, jejich kontrolování a také řízení. Je to v podstatě regulace myšlenko-

vých pochodů, zhodnocování úkolu, který má jedinec splnit i zhodnocení vlastních schopností k dosažení cíle, zahrnuje také kognitivní posouzení (Mareš, 1998, s. 169-170). Management, neboli řízení zdrojů pomáhají jedinci kontrolovat dostupné zdroje, aby mohl splnit své vytyčené cíle (Ruohotie, 1994 in Kivinen, 2003, s. 18-19). Kognitivní strategie, které využívají studenti, zahrnují základní a komplexní strategie pro zpracovávání informací ze studijního textu a přednášek. Základní kognitivní strategie napomáhají jedinci s opakováním (opakování si slov stále dokola). Zpracovávací strategie (parafrázování, shrnování informací) a organizační strategie (náčrty, tabulky apod.) jsou již komplexnější kognitivní strategie (Pintrich, 1995 in Kivinen, 2003, s. 18).

4.2 Nonkognitivní procesy autoregulace učení

Tato kapitola je zaměřena na to, jakým způsobem a proč někteří jedinci regulují svůj vlastní proces učení. Popisuje nonkognitivní procesy autoregulace učení, tedy jejich motivaci a vůli. V procesu autoregulace učení hraje důležitou roli motivace, která proces autoregulace v podstatě začíná. Další neméně důležitou roli má vůle jedince, která je rozhodující v tom, jestli jedinec v učení vytrvá a nevzdá se.

Pojem motivace se vztahuje k faktorům, které zvyšují nebo naopak snižují intenzitu aktivace jedince (Kusák, Dařílek, 2002, s. 60). Motivace znamená energii, směr i vytrvalost a motivace učení je souhrn činitelů, které jedince podněcují a řídí jeho průběh učení. Každá činnost jedince je provázena záměrem a směřuje k nějakému cíli. U motivace můžeme dále rozlišovat pohnutky jedince. Jedincova motivace může vycházet buďto z vnitřních pohnutek, kdy jedinec dělá to, co chce sám, co ho baví nebo zajímá anebo může motivace vycházet z vnějších pohnutek, kdy se jedinec snaží svým chováním získat pozitivní hodnocení, nebo například vyhovět předepsaným požadavkům vnějšího okolí (Hrbáčková, 2011, s. 17). Kromě poháněcího, započínajícího aspektu je také motivaci připisován aspekt směrový, tedy zaměření aktivity jedince na určitý cíl, který si vymezil. Výsledkem takto zaměřené aktivity je pak úspěch anebo neúspěch, který poté zpětně ovlivňuje jedincovu aktivitu (Kusák, Dařílek, 2002, s. 60).

V rámci motivace můžeme rozlišovat motivy, což jsou vnitřní pohnutky a motivátory, kam řadíme vnější pobídky. Mezi tyto motivátory můžeme řadit peníze, odměny, výhody, pochvaly, příkazy, známky apod. (Nakonečný, 2015, s. 399-400). Motivaci samotnou můžeme dělit na motivaci počáteční – vzbuzuje aktivitu a směřuje jedince k cíli. Průběžná

motivace – udržuje počáteční aktivitu jedince na dané nebo vyšší úrovni. Výsledná motivace – ta se objevuje u jedince až po dosažení cíle (Kusák, Dařílek, 2002, s. 60).

Motivaci můžeme dále rozdělit na vnitřní a vnější motivaci, přičemž vnitřní motivace vychází z jedince samotného. Jedinec má zájem se angažovat v určité oblasti, ze zvědavosti, zájmu, snahy se něco naučit apod. U vnitřní motivace jedinec vykonává činnost sám, bez vnějších pobídek, aniž by očekával nějakou odměnu. U vnější motivace je rozdíl v tom, že jedinec činnost vykonává bez většího zájmu a bez vnitřního uspokojení z činnosti a aby vytrval, potřebuje odměnu (Mareš, 2013, s. 287-288). Zjednodušeně řečeno vnitřní motivace vychází z jedince samého – učí se pro vlastní potěšení, aby byl na sebe hrdý. A vnější motivace je pro něj v podobě očekávané odměny například, aby uspěl u zkoušky. Pro jedince, který je motivovaný vnitřně je i studium zábavnější, učení efektivnější a mívá pocit kontroly nad svým jednáním (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 314).

Motivace jedince není stálá, může se totiž měnit vlivem času, kdy například jedinec ztratí zájem o aktivitu, kterou doposud rád vykonával a naopak může získat zájem o jinou aktivitu. Motivace je individuální a každého jedince zajímá něco jiného. Je také doménově specifická a jedince může mít vysokou úroveň v jednom předmětu a v druhém zase ne. Pro studenty, kteří využívají autoregulaci učení je typická právě vnitřní motivace. Studenti se tak učí, protože chtějí, pro své vlastní potěšení (Hrbáčková, 2011, s. 19). Jak můžeme vidět, tak ideálem v učení je vnitřní motivace jedinců, díky které jsou schopni se efektivněji učit, ale spouště jedinců tato vnitřní motivace chybí a je proto potřeba je podpořit.

Sami učitelé mohou u svých studentů podpořit rozvoj autoregulace učení tím, že u nich navodí pocit, že plněný úkol má smysl, dále je podpořit tím, že jim umožní svobodnou volbu například u plnění úkolu, nabídnou jim možnost spolupráce s ostatními studenty a tím že je budou vést k tomu, aby hodnotili sami sebe (Hrbáčková, 2011, s. 19).

Mezi motivací a výkonem existuje nelineární vztah a zpravidla platí, že pokud je člověk málo motivován, tak podává nízký výkon; pokud je vysoce motivován, tak také nepodává nejlepší výkon, kterého je schopen. Ideálem je najít optimální úroveň motivace jedince, což je velmi individuální (Mareš, 2013, s. 290-291). Důležité je zmínit také některé demotivační faktory, které hrají roli na jedincovo učení se – negativní emoce (deprese, úzkost, aj.), vliv prostředí (chlad, hluk), fyziologické faktory (hlad, žízeň), ale patří sem i již zmiňovaná přílišná motivace, při které jedinec nejen že nepodává nejvyšší výkon jakého je schopen, ale navíc pokud má obavy například ze zkoušek, tak se může přepracovat, vyčerpat a prožívat až přílišný stres, který pak působí demotivačně (Petty, 2013, s. 68-69).

	Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
Osobní zdatnost	Jedinec sám sebe považuje za kompetentního, věří si, nemá strach z náročnějších úkolů. Chybu vnímá jako příležitost pro další zlepšení.	Myslí si, že je nekompetentní. Příliš si nevěří, a proto se nepouští do těžkých úkolů. Volí raději jednoduché, které mu zajistí úspěch.
Vnímaná hodnota učení	Jedinec úkol nebo učení považuje za smysluplné.	Nepovažuje úkol, činnost nebo učení za smysluplné, raději se věnuje jiným činnostem, které ho zajímají.
Atribuční přesvědčení	Jedinec je sám přesvědčen, že jeho úspěch i neúspěch závisí čistě na jeho schopnostech a úsilí.	Student je přesvědčen, že jeho úspěch i neúspěch je způsoben vnějšími, neovlivnitelnými příčinami a on sám nemá na učení moc velký vliv.

Tabulka 6: *Motivační orientace jedince v závislosti na dalších faktorech (Hrbáčková, 2010a, s. 55)*

4.2.1 Faktory ovlivňující motivaci

Na motivaci k učení se jedince působí řada faktorů, jako jsou například novost situace, aktivita jedince, sociální faktory, stanovený cíl, zájem jedince o učivo, tendence dokončit rozdělanou činnost či úkol, odměny a tresty, dosažený úspěch a neúspěch (Kusák, Dařílek, 2002, s. 61).

Motivace jedince je v procesu autoregulace učení souhrnem několika působících faktorů. Pokud se jedinec například setká s novým typem úlohy, přistupuje k němu podle toho, jakou důležitost mu přisuzuje a to ovlivňuje jeho orientaci na cíl. Vnímání vlastní kompetentnosti je dalším důležitým faktorem, stejně tak jako přesvědčení o příčinách úspěchu a neúspěchu. Mezi faktory ovlivňující jedincovu motivaci tedy patří:

1. Osobní zdatnost jedince – přesvědčení o kompetentnosti
2. Orientace na cíl
3. Přesvědčení o smysluplnosti učení
4. Atribuční přesvědčení (Hrbáčková, 2011, s. 19-20).

Osobní zdatnost jedince znamená jeho přesvědčení o tom, jaké má své vlastní schopnosti. Podle Bandury (1994 in Hrbáčková, 2011, s. 19-20), vyšší úroveň osobní zdatnosti zvyšuje výkon člověka a jeho duševní pohodu. Jedinec s vyšší úrovní osobní zdatnosti vnímá obtížné úkoly jako výzvu, neúspěch přisuzuje nedostatečnému úsilí, má i větší touhy, klade

na sebe větší nároky a chce plnit těžké cíle, má i vyšší míru vnitřní motivace. Naopak jedinec, který má nízkou úroveň osobní zdatnosti, si stanovuje menší cíle, vyhýbá se překážkám, a když už na nějaké překážky narazí, tak se snadno vzdává. Takovýto jedinec svůj neúspěch přisuzuje neovlivnitelným příčinám. Pro míru osobní zdatnosti je důležité jedincovo vnímání příčin úspěchu a neúspěchu a může ji posilovat, jednak zkušeností s úspěchem, nebo neúspěchem, ale také nepřímou zkušeností zprostředkovanou ostatními lidmi.

Na vztah mezi učením a osobní zdatností působí také chování jedince. Můžeme pozorovat, že jedinci, kteří mají vysokou míru osobní zdatnosti, vykazují úsilí při učení, vytrvale čelí obtížím a jsou schopni požádat někoho jiného o pomoc. Zato jedinci s nižší mírou osobní zdatnosti vykazují naučenou bezmocnost a předem vzdávají úkol a učení se. Další faktor, který má vztah s osobnostní zdatností jsou kognitivní a metakognitivní strategie. Přičemž studenti s vyšší mírou osobnostní zdatnosti využívají více strategií. Tito jedinci kriticky hodnotí své činnosti a věří ve své schopnosti. (Linnenbrink, Pintrich, 2003 in Hladík, Vávrová, 2011, s. 25).

Mezi další jevy, které ovlivňují motivaci jedince, patří kauzální atribuce, tedy to čemu jedinci připisují příčinu vlastního úspěchu nebo neúspěchu. Kauzální atribuce má vliv na úroveň sebevědomí jedince a na další vývoj motivace výkonu. Jedinci mohou svůj neúspěch či úspěch připisovat, buďto vnitřním schopnostem anebo vnějším okolnostem. Mluvíme tak o interní atribuci, kdy jsou příčiny připisovány schopnostem jedince a o externí atribuci, kdy jedinec příčiny připisuje okolí, osobám, situacím, náhodě apod. (Nakonečný, 2015, s. 419).

Orientace na cíl také zásadním způsobem ovlivňuje autoregulaci a proces učení jedince. Jedinci mohou být zaměřeni na proces učení, učí se tedy proto, aby zvládli novou dovednost a jejich cílem je tedy zvládnutí toho daného učiva. Jedinci se také mohou soustředit na výsledek svého učení, tedy jsou zaměřeni na demonstraci nové dovednosti (Hrbáčková, 2011, s. 22-23). Typickým příkladem chování orientovaného na cíl je například u studentů přání vysokoškolského studia, je to tedy jejich dlouhodobým cílem, které je i dále motivuje jejich chování (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 311).

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje motivaci jedince je vnímaná hodnota úlohy, tedy to jestli úlohy či učivo vnímají jako smysluplné a nějakým způsobem pro ně samotné přínosné (Hrbáčková, 2011, s. 22-23). Jedinci mají větší motivaci k učení, když jsou učební cíle v souladu s jedincovými osobnostními potřebami a jeho očekáváním. Ta-

kový jedince, když připisuje úkolu význam, tak je silně motivovaný k učení se nebo ke splnění dané činnosti a využívá i více kognitivních a metakognitivních strategií. (Pintrich, 1999 in Hladík, Vávrová, 2011, s. 27).

4.2.2 Volní procesy

Zatímco motivace hraje ústřední roli před začátkem procesu učení, tak volní procesy se angažují až v průběhu procesu. Jedná se o psychický proces, dynamický systém procesu kontroly. Zajišťuje regulaci činnosti a dosahování cílů, volní procesy udržují jedince u procesu učení a rozhodují o tom, jestli vytrvá. Jedinci se sami rozhodují o tom, kdy s učením přestat, kdy vytrvat a mohou se v učení přeceňovat, nebo i podceňovat a právě jejich přesvědčení o osobní zdatnosti se váže k míře vynaloženého úsilí na učení. Existují i mechanismy kontroly jednání jedinců, kam se řadí například regulace pozornosti, regulace motivace, emocí a zvládání neúspěchu (Hrbáčková, 2011, s. 24-25).

Volní regulace je vyšší forma regulace činnosti, vyznačující se volbou cíle jedince a prostředků, kterými může tohoto vytyčeného cíle dosáhnout. „Vůle je dispozice k autoregulaci, která se projevuje vědomým sebeovládáním a vědomým sebeprosazováním, tj. obecně úmyslným jednáním. Jednání charakterizují různé volní vlastnosti, jako je např. vytrvalost, ráznost, smysl pro odpovědnost, zásadovost, spolehlivost, svědomitost, rozvážnost, sebeovládání, resp. jejich opak.“ (Nakonečný, 1995, s. 234-238)

Volní strategie jsou způsoby, které jedinci napomáhají, aby vytrval při svém učení se, tyto strategie pak ovlivňují zpětně motivaci jedince, emoce apod. Mezi tyto volní strategie patří (Wolters, Rosenthal, 2000 in Hrbáčková 2011, s. 25- 26):

- **Vyvozování důsledků** – jedná se o strategii, kdy jedinec zvažuje strategie, jak by mohl vytrvat v úsilí. Například sám sobě slíbí nějakou odměnu, po splnění úkolu.
- **Úprava prostředí** – aby setrval v učení, upraví si své učební prostředí nebo jej změní.
- **Zvyšování zájmu** – jedná se o strategii, kdy jedinec hledá způsob jak z látky, která ho nebaví, udělat zábavnou činnost, aby u učení dál vytrval.
- **Vnitřní řeč** – přesvědčování sama sebe, proč je důležité vytrvat v činnosti
- **Výkonová vnitřní řeč** – přesvědčování sama sebe, připomínání si důvodů a cílů snažení (dobré známky, budoucí plány).

V této kapitole jsme se věnovali vymezení hlavních faktorů, které ovlivňují proces autoregulace učení u studentů. Faktorů, které mají nějakým způsobem vliv na autoregulaci učení, je celá řada, avšak pro naše účely jsou nejdůležitější faktory zmiňované v této kapitole – tedy nonkognitivní a kognitivní procesy. Metakognitivní strategie pomáhají jedinci plánovat a regulovat kognitivní procesy. Kognitivní procesy jsou aktivní během celého procesu učení a kognitivní strategie jedinci napomáhají zpracovat studijní materiál a strukturovat znalosti. Z nonkognitivních faktorů jsou nejdůležitější motivace, která hraje největší roli hlavně ze začátku procesu učení a vůle, která se uplatňuje v průběhu, kdy se jedinec učí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

Následující kapitoly praktické části práce jsou věnovány již vymezení výzkumu, samotné realizaci výzkumu a získaným výsledkům. Problematika nonkognitivních procesů autoregulace učení je téma, kterému je třeba věnovat zvýšenou pozornost, protože právě nonkognitivní procesy jsou klíčové pro proces autoregulace učení a pro jeho možný rozvoj u jedinců. Zaměříme se tedy ve výzkumu na nonkognitivní procesy jako jsou vůle, motivace a její složky, které jsou důležité pro proces autoregulace učení u studentů. Proces autoregulace učení je důležitý pro studenty, nejen aby úspěšně zvládli a dokončili studium. Proces autoregulace učení je důležitý i pro budoucí kariérový a osobnostní růst jedinců, zvláště pak pro absolventy oboru Sociální pedagogika, kde se předpokládá, že se budou nadále vzdělávat i po skončení studia a nadále si budou rozšiřovat obzory v sociální oblasti. Je proto důležité zjistit, jak u těchto jedinců probíhá proces autoregulace učení a hlavně tedy nonkognitivní procesy, tedy to jaká je jejich motivace a volní procesy.

Volíme kvalitativní výzkum z toho důvodu, že tento typ výzkumu poskytuje hlubší náhled do problematiky a obohatí o poznatky subjektivního pohledu na problematiku probandy. Jak uvádí Gavora (2008, s. 35), tak se výzkumník, který si zvolí kvalitativní typ výzkumu, snaží o to se sblížit s probandy, proniknout do hloubky do zkoumaného problému, protože jen tak dokáže porozumět a popsat problematiku. Cílem je tedy proniknutí do problému a hledání nových souvislostí, které nelze objevit kvantitativním výzkumem.

Existuje několik technik k zajištění důvěryhodnosti výzkumu. Podle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 33-34) se sem řadí techniky jako je audit kolegů, reflexe kolegů, výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, přímé citace a postupy při interpretaci dat apod. V našem výzkumu jsme si pečlivě zvolili probandy (záměrný typ výběru), kteří řídí svůj proces učení. Jako další techniku jsme zvolili deník výzkumníka, jehož účelem je popsat cestu, kterou výzkumník prošel při kvalitativním výzkumu a který slouží k zaznamenávání informací o výzkumu, rozhovorech, změnách během výzkumu, nezdary a úspěchy. Přímé citace výroků účastníků slouží zase k poukázání na například specifický jazyk, výjimečný případ nebo překvapivé tvrzení. Validita bude ve výzkumu zajištěna dvěma různými metodami. Pro naše účely volíme polostrukturovaný rozhovor a sebereflexní deníky.

5.1 Vymezení výzkumu

Praktická část diplomové práce je zaměřená na kvalitativní výzkum problematiky autoregulace učení u studentů pomáhajících profesí, konkrétně na nonkognitivní prvky autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě T. Bati ve Zlíně. Jak jsme již zmiňovali v předchozí kapitole věnované designu výzkumu, tak pro hlubší proniknutí do problematiky volíme kvalitativní typ výzkumu.

Naším hlavním cílem v praktické části diplomové práce je zjistit, jakým způsobem probíhá u studentů oboru Sociální pedagogika proces autoregulace učení. Dílčími cíli pak jaké nonkognitivní procesy autoregulace učení probíhají u studentů Sociální pedagogiky, jakým způsobem se motivace podílí na průběhu autoregulace učení a zjistit, jakou roli plní vůle studentů při procesu autoregulace učení.

5.1.1 Výzkumné otázky

1. Jakým způsobem probíhá u studentů Sociální pedagogiky proces autoregulace učení?
2. Jaké nonkognitivní procesy autoregulace učení probíhají u studentů Sociální pedagogiky?
3. Jakým způsobem se motivace podílí na průběhu autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika?
4. Jakou roli plní vůle u studentů Sociální pedagogiky při procesu autoregulace učení?

5.2 Výzkumný soubor

Pro náš výzkum jsme zvolili záměrný typ výběru výzkumného souboru. Výzkum bude realizován se třemi probandy z řad studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě T. Bati ve Zlíně. Probandi budou vybráni z posledního ročníku navazujícího magisterského studia z toho důvodu, že chceme zjistit proces autoregulace učení u jedinců, kteří brzy ukončí studium a budou si hledat zaměstnání v sociální oblasti.

Podle literatury je proces autoregulace učení důležitý, nejen pro úspěšné zvládnutí studia, ale i pro budoucí kariérový a osobnostní růst jedinců. Zvláště pak se to týká oboru Sociální pedagogika, kde se u absolventů předpokládá, že se budou nadále vzdělávat i po skončení studia a nadále si budou rozšiřovat obzory v sociální oblasti (Hrbáčková, Švec a

kol., 2010a, s. 48). Je proto důležité zjistit, jak u těchto jedinců probíhá proces autoregulace učení a hlavně tedy nonkognitivní procesy, tedy to jaká je jejich motivace a volní procesy. Pro náš výzkum jsme si zvolili studenty z Univerzity T. Bati, protože fakulta humanistických studií má dlouhou tradici ve výzkumech týkajících se procesu autoregulace, chceme tedy rozšířit dosavadní poznání z těchto výzkumů a obohatit je o další údaje.

Z řad studentů 2. ročníku navazujícího magisterského studia (2016/2017), budou osloveni tři probandi, kteří se zúčastní námi realizovaného výzkumu. Jedná se o homogenní skupinu v období mladé dospělosti charakteristické větší sebejistotou a sebedůvěrou, vědomím o vlastních silách a kompetencích jedince, soběstačností a i větší osobní vyrovnaností. Dospělý jedinec se dokáže lépe ovládat, dovede své osobní potřeby podřídit sociálně významnějším hodnotám a je ochoten přijmout zodpovědnost za své činy. V tomto období je rozvoj myšlení ovlivňován hlavně zkušeností jedince. V závislosti na zkušenosti dospělý jedinec přehodnocuje význam situací a způsob jejich řešení. Zkušenost také do značné míry ovlivňuje všechny složky psychiky, jako jsou kognitivní kompetence, emoce a osobnostní pojetí. Kognitivní úroveň jedince v období mladé dospělosti charakterizuje fáze postformálního myšlení, které bere v úvahu všechny složky problému a celkový kontext. Nemění se pouze způsob myšlení, ale i postoj k vlastnímu uvažování. Jedinec je schopný pochopit, že jeho názor je jeden z mnoha možných a že jiní jedinci mohou mít odlišné názory, ale to neznamená, že jsou nesprávné (Vágnerová, 2007, s. 9-21).

Probandi vybraní pro kvalitativní výzkum úspěšně složili státnicové zkoušky na bakalářském stupni oboru Sociální pedagogika a chystají se na další státnicové zkoušky na magisterském navazujícím stupni a proto předpokládáme, že jsou dostatečně schopni regulovat svůj proces učení tak, aby dosáhli požadovaných studijních výsledků.

Nicméně pro výběr probandů z řad studentů jsme měli několik kritérií. Jedná se o studenty prezenční formy studia druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika ve věku 22-25 let. Dalším kritériem pro jejich výběr je předpokládaná vysoká míra autoregulace učení u těchto studentů na základě jejich známek z minulého akademického roku.

	ROČNÍK	FORMA STUDIA	POHLAVÍ	VĚK
PROBAND A	2.nMgr	prezenční	M	25
PROBAND B	2.nMgr	prezenční	Ž	23
PROBAND C	2.nMgr	prezenční	Ž	23

Tabulka 7: Údaje o probandech

5.3 Techniky sběru dat

Hlavním cílem u kvalitativního výzkumu je porozumět lidem a událostem v jejich životě (Gavora, 2010, s. 186). Pro námi uskutečněný kvalitativní výzkum, jsme si jako hlavní techniku sběru dat zvolili polostrukturovaný rozhovor a dále sebereflexní deníky sloužící k většímu proniknutí do problematiky.

Jednou z metod využitou pro ověření dat a obohacení o další informace spolu s rozhovorem, je sebereflexní deník, do kterého si budou probandi během zkouškového období zaznamenávat průběh svého učení a hodnotit sami sebe a svůj výkon.

Zaznamenávání a monitorování průběhu učení a podmínek napomáhá k lepší regulaci učení jedince. Sebereflexe následuje po splnění nějakého úkolu a zahrnuje v sobě proces, kdy jedinec posuzuje průběh například svého učení a to jestli úkol splnil, naučil se látku, kterou si stanovil. Jedná se tedy o subjektivní hodnocení prováděné činnosti, díky kterým si jedinec vytváří reakce, které ovlivňují jeho další činnost (učení) a může ho motivovat. Jedná se o sebeuposuzování, kdy jedinec porovnává vlastní výkon se stanoveným cílem (Hrbáčková, 2011, s. 44). Dospělí jedinci jsou schopni lépe popisovat, hodnotit svůj výkon a autoregulační dovednosti a proto u nich lze využít metod opírajících se o sebezpozorování a sebehodnocení. Musí se ale počítat s tendencemi unikání od podstaty problému, zkreslování odpovědí, aby nedošlo k zpochybnění jejich sebezpojetí (Mareš, 2013, s. 244).

Každý z probandů účastnících se výzkumu, dostal k dispozici deník A5 s instrukcemi k výzkumu a samotnému vyplňování deníku. Probandi si zde budou zaznamenávat informace o času, který věnují učení se k danému předmětu, informace o místě, kde se učí, plánování si svého učiva, o tom co je motivuje, co jim činí potíže při učení nebo co jim naopak pomáhá, postup učení, hodnocení náročnosti učiva, hodnocení svých kompetencí, hodnocení svého výkonu, výslednou známku a proč si myslí, že uspěli nebo neuspěli a jejich myšlenky při učení. Sebereflexní deníky budou mít studenti k dispozici v průběhu zkouškového období v zimním semestru 2016/2017 (prosinec-únor). Rozhodli jsme se, že sebereflexní deník

si povede i sám výzkumník, aby mohl svými osobními zaznamenanými daty dokreslit pohled na problematiku učení se. Rozhovory s probandy pak proběhnou po odevzdání sebereflexních deníků.

Metodu rozhovoru jsme do našeho výzkumu zvolili, protože se jedná o metodu, která umožňuje získat o probandech nejen fakta, ale umožňuje hlouběji proniknout do problematiky, motivů a postojů probandů. Polostrukturovaný typ rozhovoru má tu výhodu, že je vlastně kompromisem mezi pevně danými otázkami jako u strukturovaného rozhovoru a mezi nestrukturovaným rozhovorem, kde je stanoven jen obsahový rámec. U polostrukturovaného rozhovoru je stanoven základní obsah, tedy kostra rozhovoru a ostatní otázky vznikají v jeho průběhu dle vývoje rozhovoru a množství získaných informací (Gavora, 2008, s. 138).

Polostrukturovaný rozhovor s probandy bude zaměřený na nonkognitivní procesy autoregulace učení a zajímat se budeme hlavně o složky jako je motivace a vůle. Nástin hlavních otázek a doplňujících otázek do rozhovoru:

1. Jak vnímáš svou studijní úspěšnost?
2. Na čem si myslíš, že závisí tvůj úspěch při studiu?
3. Co si myslíš, že tě motivuje k učení?
4. Myslíš si o sobě, že dokážeš vytrvat při učení?
5. Jakým způsobem u tebe většinou učení probíhá?
6. Co si myslíš, že má vliv na tvé učení?
7. Jakým způsobem řídíš své vlastní učení?

5.3.1 Etické otázky výzkumu

V rámci realizace výzkumu, byli probandi seznámeni s účelem výzkumu a využitými metodami sběru dat. Probandi měli k dispozici sebereflexní deníky, do kterých si zapisovali svůj průběh učení a své myšlenky. Po fázi sebereflexních deníků, jsme probandy požádali o rozhovor zaměřený na jejich proces učení. Získali jsme od nich ústní souhlas k pořízení nahrávky, kvůli pozdější transkripci dat. Probandi byli též informováni o anonymitě výzkumu, a že jejich osobní údaje nebudou zveřejňovány. Probandi měli i možnost výzkum odmítnout, což nakonec jeden proband i udělal, protože nechtěl, aby byla pořízena nahrávka s rozhovorem. Výzkumu se tedy nakonec účastnili tři probandi ze zamýšlených čtyř.

Kvůli dodržení anonymity mají probandi v přepsaných rozhovorech změněná jména a z přepisu byly odstraněny i jména osob, měst a míst, která by mohla vést k identifikaci

probandů. Účastníci se vyjádřili, že si nepřejí, aby jejich hlasový záznam byl jakkoliv zveřejňován, kvůli obavě, že někdo by je podle hlasu tak mohl identifikovat. Pořízené nahrávky byly tedy po doslovné transkripci na přání probandů smazány.

5.4 Metody analýzy dat

Následující kapitola je zaměřená na popis metod použitých pro analýzu dat. Jako metodu sběru dat jsme zvolili sebereflexní deníky a polostrukturovaný rozhovor se třemi probandy včetně samotného výzkumníka. Jelikož se jedná o kvalitativní typ výzkumu a naším cílem je hlubší proniknutí do problematiky nonkognitivních procesů autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika, tak jsme jako metodu analýzy dat zvolili metodu zakotvené teorie a to konkrétně všechny tři metody, tedy otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování.

Po získání dat z rozhovorů a sebereflexních deníků od probandů bude následovat samotná analýza dat. Všechny rozhovory s probandy budou nahrávány pro jejich pozdější doslovnou transkripci. Všechny získané texty budou podrobně zkoumány a shodná data, budou zaznamenaná shodnou barvou, utvoří se tak jednotlivé kódy, které budou poté seskupeny do samostatných kategorií, v rámci kterých proběhne analýza a interpretace získaných dat pomocí metody zakotvené teorie.

Metoda zakotvené teorie představuje řadu systematických postupů, které jsou vhodné pro kvalitativní výzkum, který je zaměřený na vytváření teorií. Jádrem této metody je technika kódování získaných dat. Jak již bylo zmíněno, tak tato metoda má celkem tři fáze (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 85).

V první fázi jde o otevřené kódování. „Je to segmentácia zápisov a identifikácia základných kategórií a pričom sa stanovujú zároveň aj ich vlastnosti a v rámci každej vlastnosti ich dimenze“ (Gavora, 2008, s. 220). Otevřené kódování odhaluje určitá témata v získaných datech, která mají vztah k výzkumným otázkám, k literatuře, nebo jde o nové myšlenky. Na konci této fáze má výzkumník seznam kódů, tedy témat, které potom třídí a organizuje (Hendl, 2008, s. 249).

Ve druhé fázi, kdy jde o axiální kódování se kategorie, vzniklé v první fázi, dosazují do paradigmatického modelu. Tento model identifikuje jev, jeho příčiny, kontext, jednání apod (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 85-86). V této fázi tedy výzkumník uvažuje nad příčinami,

důsledky, podmínkami a propojuje tak jednotlivé kategorie navzájem. Poslední fází je selektivní kódování, jehož jádrem je právě axiální kódování. V průběhu této fáze hledá výzkumník hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem pro vznikající teorii. Jedná se tedy o hledání hlavní postavy nebo motivu, který pohání celý děj (Hendl, 2008, 252-254).

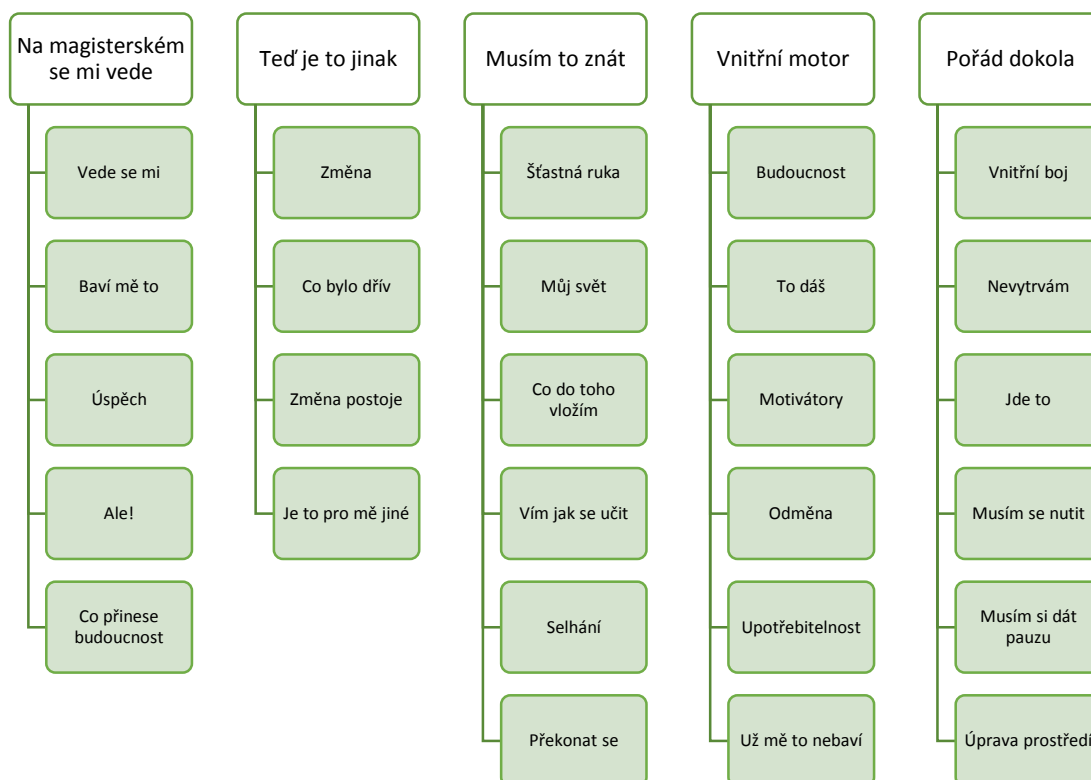
6 ANALÝZA DAT

Následující kapitola, je věnována analýze získaných dat z námi realizovaného kvalitativního výzkumu. Získaná data pocházejí ze tří sebereflexních deníků, které si probandi vedli ve zkuškovém období v zimním semestru 2016/2017 (prosinec-únor), další data byly získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru s probandy. Analyzována data jsou proložena výroky probandů z rozhovoru, nebo jejich myšlenkami ze sebereflexních deníků. Probandi jsou označeni písmeny (A,B,C), záznamy od výzkumníka (D) a pro přehlednost doplňujeme i do závorky za výrok, zdali byl výrok získán z rozhovoru (1), nebo sebereflexního deníku (2).

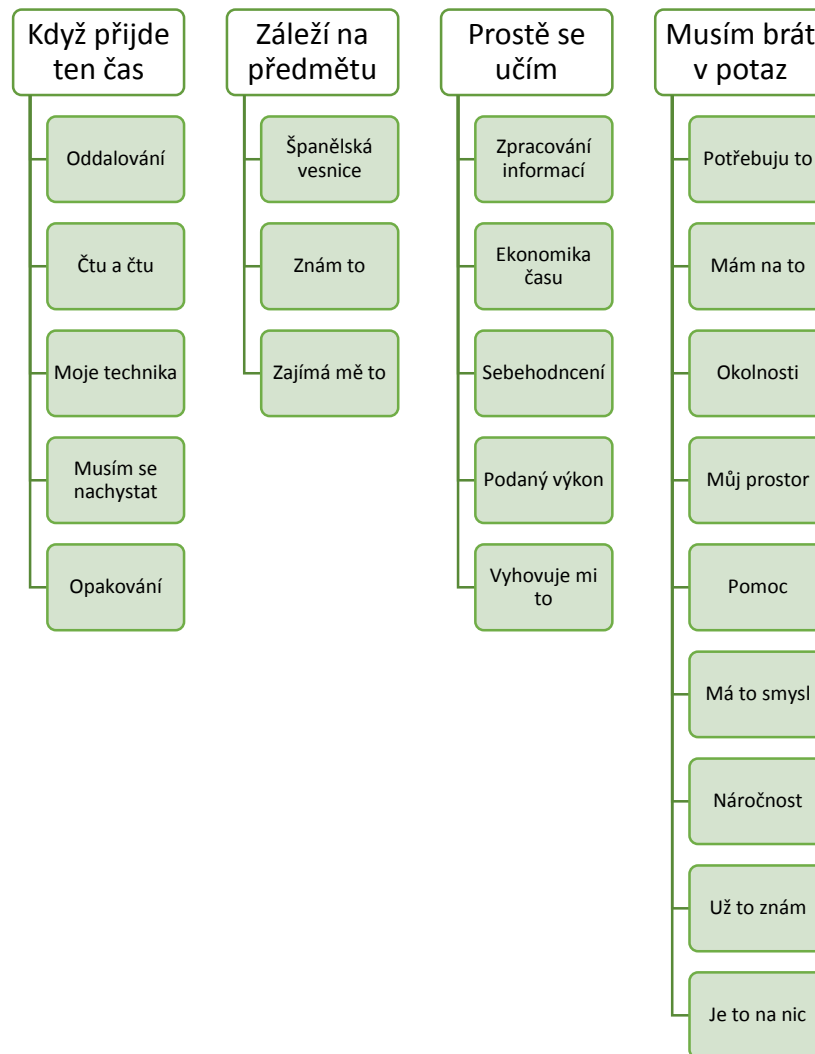
Vzor: „*Tak jsem si neuměla představit nic jiného, co bych dělala (A1).*“

6.1 Otevřené kódování

V rámci analýzy získaných dat z rozhovorů a sebereflexních deníků, bylo identifikováno 9 hlavních kategorií ve fázi otevřeného kódování. *Na magisterském se mi vede, Teď je to jinak, Musím to znát, Vnitřní motor, Pořád dokola, Když přijde ten čas, Záleží na předmětu, Prostě se učím, Musím brát v potaz.* Pro přehlednost uvádíme grafické schéma vzniklých kategorií a kódů, které do nich patří.



Obrázek 5: Schéma kategorií s kódy 1



Obrázek 6: Schéma kategorií s kódy 2

6.1.1 Na magisterském se mi vede

Tato kategorie je zaměřená na studium probandů a jejich subjektivní vnímání studia. Do této kategorie jsme zařadili kódy: *vede se mi, baví mě to, úspěch, ale!, co přinese budoucnost*.

Studenti se v současné chvíli cítí být úspěšní během svého studia a celkově navazující magisterské studium vnímají velmi pozitivně z hlediska jejich studijní úspěšnosti „*Myslím, že na magisterském jsem úspěšná (B1)*“; „*Řekla bych, že se mi daří (A1)*“. Pocit úspěšnosti je u studentů založený na dosažených výsledcích při zkouškách a zápočtech, kdy výsledná známka je pro ně i reflexí osvojených vědomostí a jejich schopnosti interpretace informací. „*Známky mám dobré (A1)*“; „*Dokázala jsem získat prospěchové stipendium, na což jsem strašně pyšná (B1)*“.

I přes to, že studenti mají za sebou již bakalářské studium a studují tak nyní již pátým rokem, tak je studium stále celkově baví. Samozřejmě i zde je potřeba počítat s výjimkami díky osobním preferencím studentů a zájmu o daný vyučovaný předmět „*Kvalitativní metodologii, jako tu mám opravdu hodně rád (C1)*“. Studenti mají v oblibě předměty, které je nějakým způsobem zajímají a které pro ně mají osobní, či praktický přínos.

I přes celkovou spokojenost se studiem a přes fakt, že studium samotné probandy baví, tak se zde vyskytují prvky, které jim studium znepříjemňují. V nastavených osnovách výuky jsou předměty, které se jim nelíbí, ať už nelibost pramení z předmětu jako takového, či z vyučujícího pedagoga „*Záleží hodně na tom předmětu a na vyučujícím (B1)*“; „*Jsou věci, které bych jako rád vynechal, jako třeba kvantitativní metodologii. Tak pedagogika samotná mě jako vůbec tak nějak nezaujala, já jsem spíše manažerský typ, organizátor (C1)*“. Dalším faktorem, který studentům znepříjemňuje učení je časový tlak na ně kladený a stres, který z toho plyne „*Když jsem prostě pod tlakem a nestíhám, tak mě to prostě nebaví, to jsem z toho nervní (A1)*“.

Dalším prvkem, který přispívá ke snížení spokojenosti se studiem, je otázka uplatnitelnosti na trhu práce po ukončení studia „*Nevím, kde se v budoucnu uchytnu, kde najdu práci (A1)*“. V rámci nastavené výuky měli studenti samozřejmě praxi, kterou museli splnit a ze které si odnesli spoustu poznatků, které budou moci uplatnit v budoucím zaměstnání, avšak nastavení výuky studentům připadá stále obecné „*Kdybychom teďka někam šli a chtěli po nás něco konkrétního, tak my bychom museli začínat od začátku. Hledat literaturu, hledat prostě ty vědomosti..(A1)*“. Studenti tak musí počítat s dalším vzděláváním i po ukončení studia „*Myslím, že čím větší budu mít přehled, tím víc se potom můžu uplatnit (B1)*“; „*Budu muset nadále chodit na kurzy, neustále si rozšiřovat obzory, plus neustálý vývoj legislativy (C1)*“.

6.1.2 Ted' je to jinak

Kategorie nasycená kódy: *změna, změna postoje, co bylo dřív, je to pro mě jiné.*

Studenti jsou nyní na navazujícím magisterském studiu spokojeni, studium je celkově baví až na některé předměty, avšak takto své studium dříve nevnímali. K této změně došlo až na navazujícím magisterském studiu „*Až na tom magisterském se mi podařilo získat prospěchové stipendium (B1)*“. Bakalářské studium nehodnotí moc dobře z hlediska jejich úspěšnosti a zámeek a až na navazujícím studiu u probandů došlo ke změně, díky které jsou

i mnohem spokojenější při svém studiu „*Když bych se ohlídl na bakalářský studium, tak to byl takový průměr, až podprůměr (C1); „Aj ty moje známky jsou mnohem lepší (A1)“*“.

U studentů tedy došlo ke změně nejen jejich známek k lepším, ale i ke zvýšení celkové spokojenosti se studiem „*Na začátku bakalářského to bylo spíš takové rozkoukávání se (B1); „To jsme ještě nevěděli, do čeho jdeme (A1)*“. Přejít na magisterské studium sebou přinesl pro studenty spoustu změn. Proměnila se výuka, protože ubylo studentů „*Tady na tom bakaláři byl ten problém v tom, že nás bylo moc – takže masová výuka (C1)“*“. Probandi se zlepšili, nejen svými známkami ale i znalostmi, které si z bakalářského studia neustále obohacují a rozšiřují o nové poznatky. K této změně u probandů došlo po úspěšných státnicích, získáním tolik vytouženého bakalářského titulu, který je pro ně jednak odměnou tak i reflexí získaných znalostí.

Díky úspěšnému ukončení bakalářského studia, došlo u probandů i ke změně postoje a nazírání na celé studium. „*Mě se strašně změnil postoj od toho bakalářského titulu,.. už mám ten titul a už bych mohla k tomu přistupovat trošku jinak (B1)“*; „*Všiml jsem si jedny věci na bakalářském studiu. Tam jsem ještě hrál na známky – takže čím lepší známka, tím víc se musím učit – prostě že to nějaké prokázání té dosažené úrovně, něčeho co umím. .. už to tak neberu, nesnažím se tolik a přitom mám lepší výsledky (C1)“*“. Probandi si nejsou úplně jistí, co tuto změnu postoje způsobilo, ale shodují se na tom, že tato změna přišla až s navazujícím studiem „*Nejdřív, aniž bych měla to prospěchové stipendium, jsem si říkala – jo zkusím ty zkoušky udělat tak, ať je udělám co nejlíp a když to vyšlo a dostala jsem to prospěchové, tak už to potom ovlivňuje i to, že k tomu mám mnohem jináčí postoj (B2)“*“.

Vítanou změnou, která ovlivnila i samotný postoj k učení a tím i úspěšnost probandů, byla změna náplně výuky „*Hlavně se tam teď perou témata, která mě tak nějak baví (C1)“*“, a stylu vyučování, nabyté vědomosti z bakalářského studia, které si studenti ještě více prohloubili a byli schopni i převést do praxe a také samotná zkušenost s praxí. „*Ty obecné věci probíráme od prváku a už v tom umíme chodit (A1); „Zkusila jsem si práci v oboru a možná i to mělo takový vliv na to, že jsem se zajímala o to co se v tom oboru vlastně děje a proč je tak důležité se tím zabývat a proč to vlastně dělám (B1)“*“.

U probandů můžeme sledovat i rozdílnost názorů na náplň vyučovací látky. Celkově probandi hodnotí, že magisterské studium je pro ně již opakování bakalářského a probíraná látka se neustále opakuje, avšak s tím, že se na již staré informace nabalují nové a nové „*To bylo takové plkání o ničem, teď už se dostáváme k něčemu co je tak nějak gró (C1)“*“; „*Už to*

někde v té hlavě je (B1)“; „Už se konečně berou ty systémy sociálního zabezpečení, bere se už jako ta psychologie, která má nějaký dopad na tu interakci s tím člověkem (C1)“.

Samotné studium a učení se, je tak pro probandy mnohem snazší, ale můžeme sledovat, že se studenti tak více nudí a studium pro ně již nepředstavuje takovou výzvu jako na bakalářském studiu. *„Že už v tom není nic nového, co bychom nějakým způsobem nevěděli,.. už mě to prostě nebaví, už chcu dělat jiné věci (A1)“; „Je to taková opakovačka furt dokola, takže se dozvídám čím dál tím méně nových věcí (C1)“.*

6.1.3 Musím to znát

Tato kategorie je nasycená kódy: *šťastná ruka, můj svět, co do toho vložím, vím jak se učit, selhání, překonat se*. Kategorie *Musím to znát*, je zaměřená na subjektivní vnímání úspěšnosti probandů, čím si vysvětlují svůj úspěch, či neúspěch a jaké si myslí, že mají možnosti, kterými by svůj úspěch dokázali ovlivnit. Probandi sami o sobě tvrdí, že jsou úspěšní a daří se jim při jejich studiu. Zajímalo nás, čím si ale studenti vysvětlují svůj úspěch, případně neúspěch.

Mezi faktory, které ovlivňují míru úspěchu studentů patří jejich míra úsilí, věnována studiu *„Taky na úsilí, které do toho vložím (B1)“; „Na tom jak se naučím, kolik tomu věnuju toho času (A1)“*. Mezi další vnitřní faktory pak patří zvolená strategie učení a efektivita takto zvolené techniky *„Našla jsem si ten svůj styl učení (B1)“*. Záleží také na tom, do jaké míry jsou schopni látku pochopit a zpětně interpretovat *„Já pokud to nevím, tak to neumím okecat. Já to musím vědět (A1)“; „Jak moc té látce do hloubky porozumím (C1)“*. Dalším uvedeným faktorem je i osobní zkušenost s praxí, která studentům prohloubila informace a oni pak mohou nabyté zkušenosti a informace uplatnit při zkoušce *„Obecně to spojení s tou praxí beru jako základ (C1)“* a také jejich motivace, která jim napomáhá při procesu učení.

Mezi další faktory, kterými si probandi vysvětlují svůj úspěch patří momentální nálada probanda, která velkou měrou ovlivňuje i samotné učení studentů *„Jestli jsem v klidu, tak je to lepší vždycky (A1)“*. Nálada studentů pak může být ovlivněna dalšími externími faktory *„Pohodlí doma, ve vztahu, že nemusím řešit různé stresující věci (C1)“*. Dalším faktorem je povaha pedagoga, který je zkouší, sociální opora jejich okolí a typ otázky, či zkoušeného tématu a také záměr i po absolvování studia zůstat v oboru *„Někdy si člověk vytáhne otázku, která mu nesedne, ve které si není tak jistej (A1)“; „Taky na té podpoře, co mám ve svém okolí (B1)“; „Chtěla bych zůstat v oboru a pracovat v oboru (B1)“; „Jakou otázku si vytáhnu (A1)“.*

Svůj neúspěch v minulosti si vysvětlují svým vlastním selháním, kdy nedokázali zkoušku zvládnout a naučit se na ni. Případně zde svou roli sehrál i stres „*Jsem se na to vyprdla (A1)*“; „*Bylo toho hodně (B1)*“; „*Nezvládala jsem skloubit ten svůj učící styl na více předmětů najednou (B1)*“; „*Dostanu třeba v ten moment okno (C1)*“; „*Nemám ty vědomosti (A1)*“. Další faktory, které však můžou zasáhnout a ovlivnit úspěšnost jsou faktory, kam patří třeba špatná nálada, nebo studenty mohou překvapit otázky v testu nebo neměli vhodné prostředí na učení se a něco je rušilo či rozptylovalo „*V testu se vyskytly věci, které nikde v materiálu nebyly (A2)*“.

Probandi jsou toho názoru, že jejich úspěšnost je ovlivnitelná vzhledem k tomu, že za své případné selhání si můžou prakticky svou vlastní vinnou. Svůj úspěch by tedy dokázali ovlivnit tím, že by se sami překonali a věnovali samotnému učení více času. „*Víc důsledněji a do hloubky (A1)*“; „*Věnovala se pouze studiu (A1)*“; „*Že bych přestala být tak líná (B1)*“; „*Rozvrhla trošku líp časově (B1)*“. Svůj úspěch by mohli ovlivnit i tím, že by si našli nějaký cíl nebo motivaci k tomu, aby se na předmět, který jim nejde naučit „*Jak bych to mohl ovlivnit? Leda si najít nějakou tu motivaci (C1)*“.

6.1.4 Vnitřní motor

Kategorie zaměřená na motivaci studentů. Motivace je důležitým nonkognitivním procesem, který kvalitativně ovlivňuje autoregulaci učení u studentů. Zajímalo nás, co studenty takzvaně pohání k tomu, aby se učili. Kategorie je nasycená kódy: *budoucnost, už mě to nebaví, motivátory, to dáš, odměna, upotřebitelnost*.

Motivace je důležitý faktor, který ovlivňuje celý proces učení studentů a rozhoduje o tom, jak se jim na daný předmět bude učit. Poslední rok však studenti postrádají větší motivaci, než je dokončení studia „*Už jsem prostě unavená z toho věčného studia (A1)*“.

Probandi jsou již orientovaní na svou budoucnost po absolvování magisterského studia a momentálně je to i nejvíce motivuje k tomu, aby vydrželi v studiu a učili se „*Motivaci, kterou teď mám je konečně dokončit tady toto studium, tento obor.... Udělat prostě státnice (C1)*“; „*Tak hlavně aby byla ta škola dodělaná, aby toto studium skončilo (A1)*“. Probandi jsou orientovaní do budoucna na zvládnutí státnic, na hledání budoucího zaměstnání, kde by mohli uplatnit své znalosti a začít vydělávat a nebo se těší na další stupeň vzdělání. „*Největší motivací pro mě teď je asi to prospěchové studium (B1)*“; „*Doktorské studium (C1)*“; „*Zkusit získat červený diplom (B1)*“; „*Mě teď žene ta budoucnost, ta praxe a abych byla schopná nějak pak i pracovat, aby to za něco stálo, abych si věděla rady (A1)*“.

U probandů můžeme kromě těchto hlavních motivátorů, které je pohánějí sledovat i dílčí motivace a cíle, které je pohánějí při procesu učení se. Hlavní pro ně je, aby splnili daný předmět na první pokus, proto se snaží se naučit co nejvíce, aby předmět nemuseli opakovat (B2, C2). Na tuto motivaci navazuje i touha mít předmět splněný co nejdříve, ideálně v předtermínu, aby pak probandí měli více času na své koníčky, práci a další záliby. Dalším motivačním faktorem je získání dobré známky, která je tak pak pro ně i zpětnou vazbou osvojených vědomostí. Motivačním faktorem je i samotné osvojení si vědomostí, touha dozvědět se nové informace, potvrzení si již osvojených vědomostí a příprava na státnice (A2,B2,C2).

Studenti si i uvědomují důležitost své motivace, která jim napomáhá při procesu učení a pohání je, aby ve své činnosti vytrvali „*Já prostě tu motivaci musím z nějakého libovolného důvodu, zdroje mít. Nebo náhle dostat (C1)*“. To jestli student motivaci má, nebo ne nejen, že napomáhá procesu učení, ale i zpětně ovlivňuje úspěšnost studenta. Aby zvýšili svůj úspěch a dokázali vytrvat při učení se, tak se studenti motivují a slibují sami sobě, nějakou pozdější odměnu, když se naučí na daný předmět „*Říkám si nauč se to teď, těch pár minut, hodin, co na tom ztratíš a pak máš klid (C1)*“; „*Když se to naučím teď, tak pak už budu mít klid, budu mít čas jít ven, dělat jiné věci co mě baví, dívat se třeba na seriál (A1)*“; „*Když to zvládnu třeba v tom předtermínu na ten první pokus, tak už potom mám prostě klid, pak budu mít volno (B1)*“. Se slibováním si odměny, jako motivačního faktoru, aby se studenti učili a vytrvali při učení se ztotožňujeme i my „*Můžu mít volnou sobotu na nakupování dárků a více času na odpočinek (D2)*“.

Motivačně na studenty působí i to, zdali předmět, na který se učí podle nich má smysl a vidí v něm využití do praxe. Naopak demotivačně na studenty působí to, když si myslí, že předmět, na který se učí, nikdy v životě potřebovat nebudou „*Úplně k tomu pak cítím nechut', nechce se mi (B1)*“. Stejně tak má na motivaci vliv i předchozí zkušenost s předmětem, na který se učí, pokud ho totiž studenti již znají, mají o něm určité povědomí a znalosti k němu, tak se jim na tento předmět učí mnohem lépe, jsou tedy i více motivovaní k tomu, dozvědět se nové informace, které si mohou přidat již ke starším poznatkům „*Myslím si, že to má hodně velký vliv na tu motivaci k učení (B1)*“.

6.1.5 Pořád dokola

Kategorie je nasycená kódy: *vnitřní boj, nevytrvám, jde to, musím se nutit, musím si dát pauzu, úprava prostředí*. Tato kategorie je zaměřená na vůli probandů a volní strategie, které užívají, aby dokázali vytrvat při učení se.

Za běžných okolností probandi nedokáží vytrvat při učení, což však není způsobeno nedostatkem úsilí, ale okolnostmi prostředí – školními povinnostmi, prací, domácími povinnostmi, které musí splnit a vlivem prostředí, ve kterém se nacházejí. Pokud nevyužijí volných strategií, aby dokázali u učení takzvaně vydržet, tak ve svém úsilí nevytrvají celý den „*Vím, že u toho nevydržím sedět tak dlouho. Neučím se v kuse, nevytrvám u toho (A1)*“.

Probandi uvádějí, že si musí vyhradit čas na učení se a eliminovat rozptylující faktory „*věnovat tomu celý ten den,..vyhradit si prostě čas jenom na to učení a nedělat nic jiného (B1)*“; „*úplně jako mám volný den, jsem jenom doma a vím, že se musím učit (A1)*“.

Můžeme sledovat, že studenti využívají i volní strategie jako je úprava svého učebního prostředí k tomu, aby se jim lépe učilo. Potřebují si to prostředí upravit takovým způsobem, aby neodvádělo jejich pozornost od učení a nabízelo dostatek podnětů k tomu, aby dokázali vytrvat „*To je ten vlak, protože tam nemůžu dělat jiné věci. Nemám tam možnost dělat jiné věci, když tam není zásuvka nebo wifi (C1)*“; „*pokud mám nějaký bordel v pokoji, nebo celkově na bytě, tak já jdu první uklidit (A1)*“.

Stejnou úroveň pozornosti nejde udržet po celý den, tak aby efektivita učení nekolísala, tak studenti si musí během učení dávat odpočinkové pauzy. Každý má jiné nároky na tyto pauzy a zaberou také jiný čas, ale díky tomu se pak mohou znovu vrátit k učení a zaměřit na to i svou pozornost „*Já si dám vždycky otázku či dvě, nebo dycky nějakou tu oblast něčeho určenou, pak si dám třeba hodinku pauzu, pustím si seriál nebo si prostě udělám jiný věci (A1)*“.

Studenti se nemusejí přemlouvat, aby započali proces učení, a nemusejí ani tuhle vnitřní přesvědčovací řeč, využívat na předměty, které je baví, nebo o které mají zájem. Nutit se však musejí, když se mají učit na předmět, který jim připadá, že nemá smysl, že do oboru nepatří anebo, pokud jde o nějakou oblast, která studentovi dělá potíže „*Myslím si, že to do našeho oboru úplně nepatří, management jako takový. Ale jinak si myslím, že učení co se týče, jako co se dotýká našeho oboru, tak do toho se nutit nemusím (B1)*“.

Další volní strategie, kterou požívají je vnitřní přesvědčovací řeč, kterou používají k tomu, aby dokázali vytrvat v učení se „*Furt si musím říkat – už jen chvilku a už bude konec (A1)*“.

6.1.6 Když přijde ten čas

Kategorie zaměřená na to, jakým způsobem se probandi učí, jaké techniky používají a jako aplikují kognitivní strategie. Tato kategorie je nasycená kódy: *musím se nachystat, oddalování, čtu a čtu, opakování*.

Již jsme zmiňovali, že probandi si na svůj proces učení musí vyhradit čas a vhodné místo, kde budou schopni se učit a nebudou rozptylováni. Před samotným učením se studenti první musí nějakým způsobem nastartovat, psychicky se připravit a dostatečně relaxovat, aby byli schopni sebrat síly a začít se učit. Můžeme sledovat i oddalující tendence, kdy se snaží dělat spoustu jiných věcí, než nastane ten čas, aby se začali učit „*Jdu se nasnídat. Nějakou tu hodinku nebo dvě strávím u seriálu (A1)*“; „*Dělám spoustu věcí a pak přijde ta chvíle kdy se mám učit (C1)*“; „*Musím se někdy jako dokopat, protože se mi někdy fakt nechce (B1)*“; „*Dělám vše ostatní, abych se nemusela učit,.. zaplatila jsem účty, uklidila věci v pokoji, nachystala si papíry, zvýrazňovače (A2)*“.

Po dostatečné relaxaci a nakonec i přinucení se k tomu započít s učením přichází přípravná fáze, kdy si studenti dají dohromady všechny materiály, které budou potřebovat, knihy apod. Přichystají si to své studijní prostředí, tak aby jim vyhovovalo, a pustí se do pročítání materiálů. Každý z probandů má svou osvědčenou techniku učení, kterou si za roky studia vypilovaly, takovým způsobem, aby byli schopni se s ní co nejefektivněji učit. Každá z těchto technik vyžaduje jiné množství stráveného času, materiálů a vyhovuje individuálním nárokům studenta „*Udělám si další dílčí výpisky jenom toho nejpodstatnějšího,.. zvýrazňuju ty nejpodstatnější informace, nebo mám ještě lístečkovou metodu (B1)*“; „*Začnu si podtrhávat. Barevně, prve barevně, nejlíp každou kapitolu zvlášť, nebo nějaký okruh (A1)*“; „*Rychločtením dle Grubera,.. metodou Insert, tedy fajfkování a plusy (C2)*“.

Zmiňované techniky mají mnohé společné a mají své výhody i nevýhody, zvláště co se týká časové náročnosti. Metoda psaní poznámek bokem má tu výhodu, že si probandi mohou zpětně opakovat podle těchto svých poznámek udělaných z nejdůležitějších bodů studovaného textu (D2,A1,B2). V případě učení se na složitější předmět nebo obsáhlejší předmět lze k zaběhnutým metodám připojit různá schémata či mindmapy vytvořené k lepší orientaci (D2, B2), případně využít učení se dle klíčových slov (B2,D2).

Probandi preferují memorování, tedy učení se z paměti. Nejdůležitější body studovaného textu se učí z paměti „*Začnu si to opakovat do té doby, dokud tu větu nezopakuju a jdu dál. S tím že si to potřebuju vykládat sama nahlas anebo s někým (A2)*“; „*Jenom ty hlavní*

pojmy, autory, knihy, roky a nevím co všechno a učím se to pak zpaměti. Někdy u toho chodím (B2)“.

Pro opakování studenti využívají také různých strategií, kdy jim pomoci může opakování o samotě s tím, že si nahlas opakují to, co si dokázali zapamatovat *„Jedním okem si to vždycky kontroluju, jestli to říkám správně (B1)“*, nebo opakování s dalším spolužákem *„Potřebuju vykládat sama nahlas nebo s někým. Třeba po skypu (A1)“*; *„Nahlas jsme si předčítaly a dovysvětlovaly, čemu jsme nerozuměly (D2)“*, který případně opraví části, které si student zapamatoval špatně anebo další formou je selftest *„Závěrečný selftest z každé kapitoly (C2)“*.

6.1.7 Záleží na předmětu

Kategorie nasycená kódy: *znám to, zajímá mě to, španělská vesnice*. Tato kategorie se zaměřuje na obsah předmětů, které se studenti učí.

Na magisterském navazujícím studiu se probírá látka, která se hodně opakuje vzhledem k tomu, že navazuje na bakalářské a cílem je studentům ještě více rozšířit obzory. Tyto předměty, které jsou probandům více či méně již známé, se jim učí mnohem lépe *„To už pak jenom přeskakuju nebo si to teda zopáknou teda, co tam bylo nebo nebylo (A1)“*.

Také se jim mnohem lépe učí předměty, které je zajímají a ve kterých už mají nějaké zkušenosti *„Protože mě to zajímá. Je to oblast mého zájmu (C1)“* a předměty, kde získají poznatky, které jsou pro ně pak i uplatnitelné v praxi, nebo které si již v praxi i vyzkoušeli *„Práce s dětma a tam se mi hodně uplatnila vývojová psychologie,.. jak prostě vytvořit hru, tak aby byla didaktická, tak aby to těm dětem něco dalo (B1)“*.

Probandům se hůře ale učí pak předměty, které je nezajímají, nebo které si myslí, že s oborem moc nesouvisí anebo také předměty ve kterých mají nějaké nedostatky, které nemůžou překonat *„To je pro mě španělská vesnice a je to něco, co mě ani nebere. Neznala jsem ten management, nevěděla jsem jaké knížky, nevěděla jsem jaké požadavky. (B1)“*; *„Třeba ve druháku jak jsme měli specku, tak mi to přišlo jako naprostá zbytečnost, .. mě jako počítání opravdu moc nejde,.. to je téma které nejsem schopen se naučit (C1)“*; *„Ten předmět mi, nebo to téma mi nebylo vlastní v tom smyslu, že byl podáván tak, že bych tomu nerozuměla, ani kdybych se učila pořádně (A1)“*.

6.1.8 Prostě se učím

Kategorie nasycená kódy: *zpracování informací, ekonomika času, sebehodnocení, podaný výkon, vyhovuje mi to*. Tato kategorie je zaměřená na to, jakým způsobem probandi regulují svůj proces učení a jakým způsobem o svém učení přemýšlejí.

Již jsme zmiňovali, že studenti mají vytvořenou svou individuální strategii učení, která jim vyhovuje a díky které jsou schopni se efektivně učit na předmět nebo na zkoušku. Tuto svou učební strategii využívají již roky a mají odzkoušené, že jim funguje a vyhovuje jejich nárokům „*Mám to osvědčené (A1)*“; „*na tom magisterském jsem si našla ten svůj jediný styl učení, který mi pomáhá, který vnímám jako nejvíc efektivní (B1)*“. Tuto svou strategii tedy ani nemají důvod měnit, pouze tuto svou základní techniku doplňují o další techniky dle náročnosti učiva, ale základ zůstává vždy stejný „*Proč měnit něco co je osvědčené (A1)*“; „*Dřív jsem si spíš tak hledala, co mi vyhovuje. Nejdřív jsem asi ty styly dost měnila, že jsem na každou zkoušku se učila jiným způsobem (B1)*“; „*Ne toto prostě posledních pár roků, možná už fakt někde od maturity, toto je vyloženě můj osvědčený způsob (A1)*“.

Probandi přemýšlejí o svém učení a vyhrazují si čas, který k tomu budou potřebovat a z toho důvodu i plánují, aby věděli kdy začít s učením, a kolik času budou potřebovat podle náročnosti učiva. Plánují si svůj časový rozvrh a množství látky, kterou se chtějí v tomto čase naučit, což vyžaduje i vytyčení si dílčích cílů „*Dodělat alespoň 2/3 celého materiálu. Cíl je si materiály alespoň 2x projít (A2)*“; „*Projít si skripta k předmětu (D2)*“. „*Já svůj proces učení.. já to všechno podřizuju tomu času. Já tomu podřizuju prakticky všechno, podřizuju tomu psaní prací, psaní seminárek, dělání projektů, učení (C1)*“. Je lepší začít s vypracováváním prací i s učením dříve, protože kromě školy mají studenti i svoje zájmy, koníčky a práci, kterou si přivydělávají. Prvopočáteční plány samozřejmě mnohdy kvůli nej-různějším okolnostem nelze dodržet a je potřeba plány upravovat „*Jsem taková systematická, to si ve všem udělám systém, všechno si naplánuju pěkně jako hodinku po hodině, ale ve výsledku je to něco úplně jiného (A1)*“.

Studenti v průběhu svého učení monitorují svůj pokrok a hodnotí sami sebe, do jaké míry se stíhají učit a co se zvládli naučit „*Tak to já si třeba řeknu stíhám, a tak si večer dám druhé kolo, že si to zopakuju. Ale spíš se hodnotím, když nestíhám – to si říkám, že nedodržuju plán (A1)*“; „*Uvědomuju si své pokroky a jestli to umím (B1)*“.

Dále sami sebe a své učení hodnotí po splnění zápočtu či zkoušky, kdy dosažená známka je pro ně reflexí jejich schopnosti se naučit a prokázaných vědomostí „*Hodnotím se*

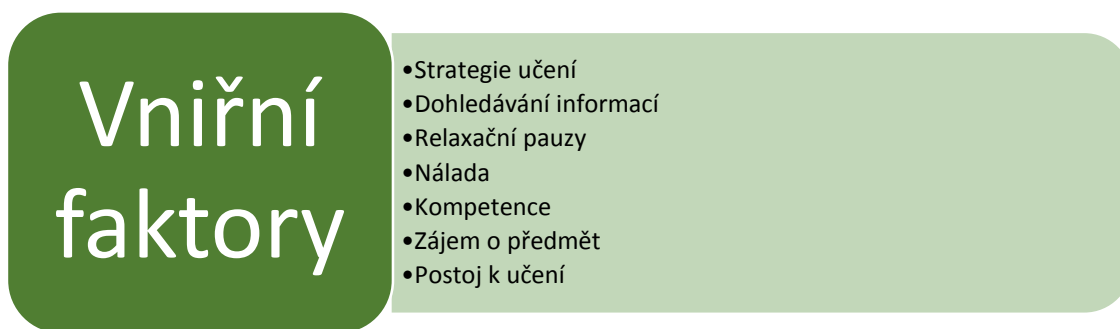
jednak tím, jakou dostanu známku, ale i tím jestli ta známka, co jsem dostala, odpovídá tomu, jak moc jsem se učila a jak moc jsem se snažila (B1)“.

Probandi se také zamýšlí nad úsilím, které do učení vložili a jaký výkon u zkoušky, či zápočtu podali „*Pokud vím, že jsem se na to fakt jako vykašlala a nevěnovala jsem tomu tolik, kolik jsem si původně plánovala, ale přesto jsem dostala dobrou známku tak – jsem za tu známku samozřejmě ráda, ale není to úplně takovej ten dobrej, hřejivej pocit (B1)*“.

6.1.9 Musím brát v potaz

Kategorie je nasycená kódy: *Potřebuju to, mám na to, okolnosti, můj prostor, pomoc, má to smysl, náročnost, už to znám, je to na nic*. Tato kategorie je zaměřená na faktory, které mají vliv na učení se studentů. Jedná se o faktory, které studentům při učení pomáhají a které jim naopak učení znesnadňují. Celkově tyto faktory můžeme rozdělit na vnější a vnitřní.

Na celý proces učení a hlavně pak i na výsledek učení, má vliv řada faktorů. Tyto faktory můžeme rozdělit na vnitřní, které vycházejí z osobnostních rysů studenta, z jeho přístupu a chování a dále na vnější, které ovlivnit nedokáží, ale přesto zásadním způsobem ovlivňují efektivitu celého procesu učení se.



Obrázek 7: Schéma vnitřních faktorů, které ovlivňují kvalitu procesu učení dle subjektivního vnímání probandů

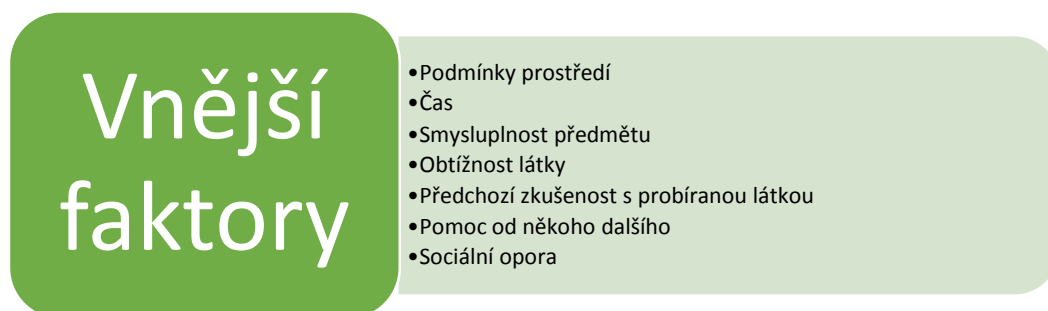
Na proces učení má dle vnímání studentů vliv jejich technika učení, která jim celý proces usnadňuje a pomáhá jim „*Udělat si z toho ty výpisky a následně i z těch výpisků si udělat ještě jedny výpisky třeba, nebo si to zvýrazňovat (B1)*“; „*Musím si do toho čmárat, musím si dělat milion poznámek a musím si to prostě podtrhávat (A1)*“. Pomáhá jim i dohledávání informací v odborné literatuře, na internetu a dělání si relaxačních pauz během učení

„Jít si dát třeba další kafe, jít prostě ven na procházku se psem, dát si sprchu, dát si oběd, ale prostě vím, že tu pauzu momentálně já potřebuju a mě pomůže (B1)“.

Dalším významným faktorem je i studentova nálada *„Musím být prostě v nějakém lepším rozpoložení nebo se jako vyloženě soustředit jenom na to, že se učím (A1)“*; *„Naladit se na to učení (C1)“*. Důležité jsou i okolnosti a události studentova života *„Byly fakt věci, kdy se nedalo učit, třeba kdy jsem se nedokázal nic naučit kvůli okolnostem v životě (C1)“*. Důležité je i brát v potaz časovou dotaci, kterou studenti mají k učení se.

Mezi další vnitřní faktory ovlivňující učení studentů je i jejich vnímání osobní zdatnosti a to, jestli si myslí, že mají dostatečné kompetence k zvládnutí předmětu. Studenti se cítí dostatečně kompetentní k tomu zvládnout učivo, které se učí *„Myslím si, že jsem schopná porozumět souvislostem v teorii a představit si to praxi (B2)“*. Napomáhá jim i předchozí zkušenost s předmětem a vědomosti, které již mají z jiných předmětů nebo z absolvované praxe *„Poznatky z předchozích psychologických předmětů a sociologie (B2)“*; *„Praxe v oblasti utváření aktivizačních plánů (B2)“*; *„Několikrát jsem se už sociální psychologii učila, takže to bude pro mě spíš už jen opakování (D2)“*. Mezi další kompetence můžeme zařadit osobnostní vlastnosti studentů, které jim napomáhají zvládnout předmět, na který se učí. Mezi tyto osobnostní kompetence patří zodpovědnost, pečlivost a komunikativnost *„Ráda prostě komunikuju s lidma (B1)“*; *„Mě to moje svědomí vlastní žene k tomu, abych nebyla lajdák (A1)“*; *„Jsem puntičkář (B1)“*; *„Jsem zodpovědná (A1)“*.

Důležitým vnitřním faktorem, který ovlivňuje celý proces učení je i samotný zájem o předmět na který se učí, což jim hodně usnadňuje zapamatování si i nových informací a do učení se tak potom nemusejí nutit *„Hlavní je ale pro mě, že mě to musí bavit. Kdyby mě to nebavilo, nejsu toho schopen (C1)“*; *„Jiný to je když mě ten předmět zajímá že (A1)“*. Postoj k učení zde také má svou důležitou roli a určuje, jak se studenti zhostí úkolu *„Furt mě žene to svědomí, že do té školy musím jít, že tam musím být, protože kdybych tam nebyla tak jako o něco přijdu (A1)“*



Obrázek 8: Schéma vnějších faktorů, které ovlivňují kvalitu procesu učení dle subjektivního vnímání probandů

Důležitý je i prostor, ve kterém se studenti učí a čas, který mají k učení. Potřebují mít svůj osobní prostor, ve kterém jim je příjemně a který jim svým uspořádáním usnadní učení. Pro probandy je důležitý klid, kdy je nikdo neruší, nikdo je neobtěžuje s požadavky týkající se chodu domácnosti a podobně. Svě prostředí mají uspořádané dle svých individuálních potřeb a nároků, takovým způsobem, aby pro ně učení zde bylo příjemné „*Musím mít prostor, kde se můžu projít, kde se můžu šrotit nazpaměť aj třeba celý den. Někdy si to potřebuju roztáhnout, protože mám velkou postel, tak si to na ni roztáhnou všechno kolem sebe na postel a čtu si papíry (B1)*“. Tento jejich osobní prostor k učení bývá většinou u nich doma, pokud mají tu možnost, aby je nikdo nerušil. Dalšími místy jsou třeba individuální místnosti v knihovně, nebo další klidná místa, kde mohou být sami a nikdo je nebude rušit od učení „*Prostředí tam hraje zásadní roli, protože pokud to prostředí není uzpůsobené tomu, abych já se mohl učit – jinými slovy neposkytuje dostatek podnětů (C1)*“.

Jiné to je v případě, kdy s učením potřebují pomoci, nebo když si opakují s dalšími spolužáky a jdou do prostředí toho, kdo jim s učením pomáhá „*Tak samozřejmě jdu do toho prostředí, kde se učí ten druhý (A1)*“. Učení se s dalšími spolužáky nebo požádání o pomoc člověka, který probírané látce rozumí, taky hodně ovlivňuje učení studentů a pomáhá jim pochopit souvislosti „*Takže když mi něco neleze do té hlavy, tak se snažím najít ještě alternativní výklad – hledám nějaký jiný zdroj. Konzultace s někým kdo tomu rozumí (C1)*“; *Pro mě je lepší když se učím s někým, když to s někým jako můžu probrat, když něčemu nerozumím – že mi to vysvětlí (A1)*“. Tato pomoc od dalšího člověka, mnohdy rozhodne i o výsledku celého učení a o úspěchu studenta „*Takže když šlo do tuhého a nevěděla jsem jak se která páčka mačka. Tak, jsem ho požádala a on se pak učil se mnou (B1)*“.

Smysluplnost probírané látky a látky, kterou se studenti snaží naučit má velký vliv jednak na celé učení a také na motivaci studentů. Pro vnímání smysluplnosti předmětu je důležité pro studenty, jestli si myslí, že předmět na který se učí souvisí s oborem Sociální pedagogika a pokud v něm i vidí možnosti uplatnění v oboru, respektive jestli získané vědomosti budou schopni aplikovat v práci, kterou budou v budoucnu vykonávat „*Pokud to souvisí s oborem a že to potom uplatním v oboru a praxi, například tu legislativu – bez té se prostě v praxi neobejdu, nebo nějaké poznatky z psychologie, vývojové psychologie (B1)*“; „*cokoliv co mi nepřipadá smysluplné tak to nedodržuju (C1)*“; „*Rači se naučím něco, co už sice znám, ale prohloubím si to – vím že to pak použiju a vím že, tím že mi to k něčemu bude, tak neodejdu z té zkoušky a nezahodím to z té hlavy (B1)*“. A naopak pokud si studenti myslí, že předmět, na který se učí je úplně nesmyslný a nevidí v něm žádné využití, tak je to demotivuje k tomu, aby se na předmět učili „*Úplně k tomu pak cítím nechut', nechce se mi (B1)*“.

Náročnost předmětu, nebo pokud se jedná o novou látku, tak to má na učení také svůj vliv a rozhoduje o čase, který studenti stráví nad učením „*Tak jako je huř uchopitelný (A1)*“; „*Když je to něco úplně nového, něco o čem jsem v životě neslyšela, co jsem v životě neměla v ruce za knížku, tak je to pro mě mnohem těžší (B1)*“. Pokud je předmět náročnější, tak studentům o něco déle trvá se ho naučit, ale pokud si neví rady, tak požádají někoho zkušenějšího nebo někoho kdo předmětu rozumí, aby jim látku vysvětlil, ale jinak se na předmět učí úplně stejným způsobem.

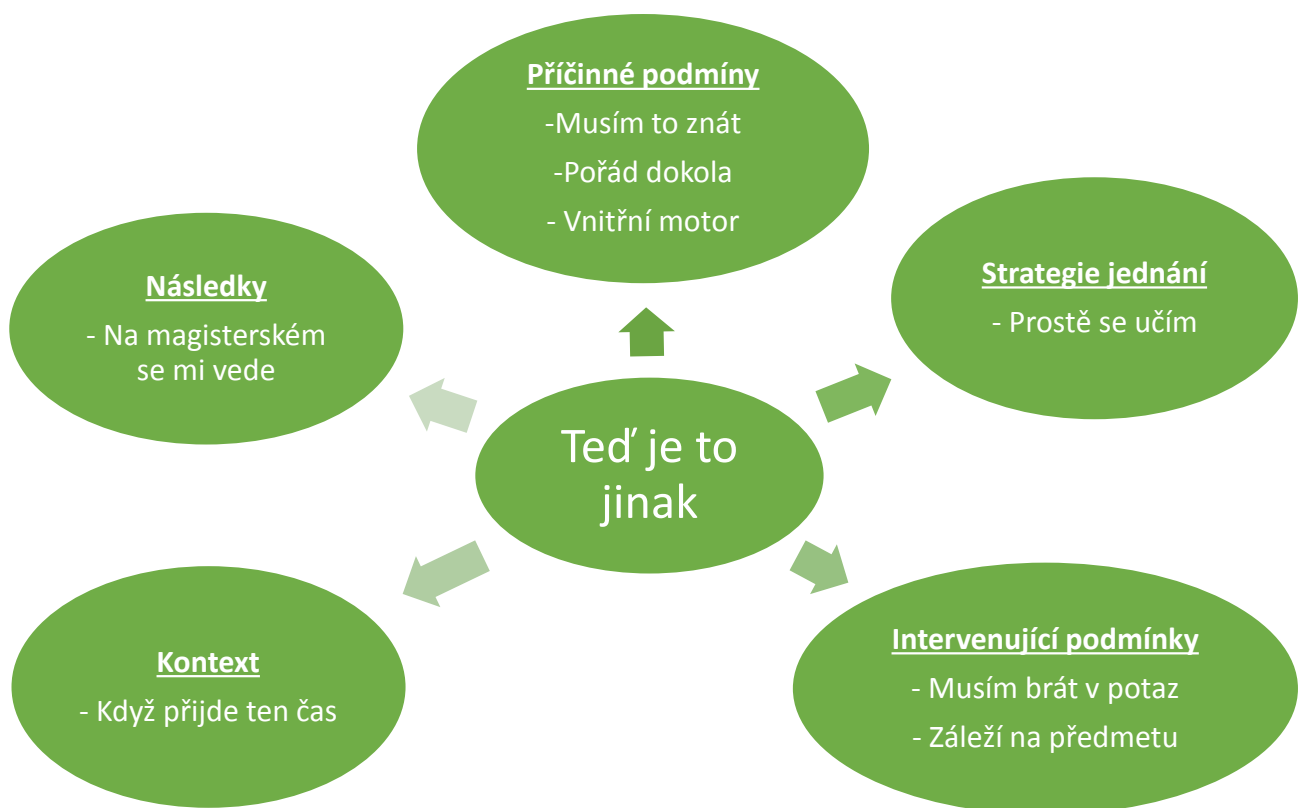
Předměty, které již znají a z kterých mají již nějaké poznatky jsou pro ně však mnohem snazší na naučení, protože je to pro mě prakticky opakování a rozšiřují si povědomí o další informace „*To co už znám a co si jen opakuju, tak to je snadný (A1)*“; „*Protože si říkám jó to už přece znám, to už jsem viděla, to už jsem slyšela, to už jsem někdy četla a v té hlavě to někde je (B1)*“.

Stejně tak jako faktory, které napomáhají studentům s učením a usnadňují jim tak práci, tak jsou i faktory, které jim učení se znepríjemňují. Mezi tyto rušivé faktory patří hlavně hluk, špatná nálada, další povinnosti, nebo když student musí řešit problémy týkající se rodiny, přátel, partnera a má myšlenky úplně jinde než u učení. Tyto faktory narušují schopnost soustředit se na látku a pozornost studentů je odváděna jiný směrem „*Když mi do toho někdo kafrá (C1)*“; „*Když je třeba se mnou někdo na bytě. Když musím dělat víc věcí zároveň (A1)*“; „*Někdy se prostě stane, že se probudím a už vím, že mám špatný den a že prostě to učení nebude produktivní (B1)*“.

6.2 Axiální kódování

„Soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70)

Ve fázi axiálního kódování jsme přemýšleli nad souvislostmi mezi kategoriemi, které by nám pomohly k vytvoření paradigmatického modelu. Ptali jsme se na to, jaký ústřední jev nám z fáze otevřeného kódování vyvstává a na to jak spolu všechny kategorie působí.



Obrázek 9: Schéma propojení kategorií získaných z otevřeného kódování

Výše uvedené schéma ukazuje souvislosti mezi identifikovanými faktory z otevřeného kódování. Ústředním jevem, který jsme ze získaných dat identifikovali je kategorie *Teď je to jinak*, která popisuje změnu ve vnímání své vlastní úspěšnosti studentů, kteří se shodují na tom, že na magisterském navazujícím studiu se cítí být mnohem úspěšnější než na bakalářském studiu. Tato změna ve vnímání spokojenosti se studiem a také zvýšení úspěšnosti studentů nastala, až na navazujícím magisterském studiu, kdy studenti získali bakalářský titul. Magisterské studium pro studenty přineslo spoustu změn v podobě změny podoby

výuky, kdy s úbytkem studentů odpadla i masová výuka, větší propojenost poznatků s praxí a celková změna postoje k výuce a učení se.

Příčinnými podmínkami, jsou pak subkategorie *Musím to znát*, *Vnitřní motor a Pořád dokola*. Studenti si svůj studijní úspěch vysvětlují různými příčinami a identifikovali jsme následující jevy: nálada, zdravotní stav, věnované úsilí k naučení se na předmět, strategie učení, znalost předmětu, zkušenost s praxí, motivace, povaha zkoušejícího, sociální opora a typ zkoušeného tématu. Náladu, stejně jako stres zde hraje roli nejen při procesu učení, ale následně i při zkoušce či zápočtu, kdy je pro studenty lepší, když jsou dobře naladěni a nemusejí řešit další stresující věci, které by mohly odvádět jejich pozornost. Dalším faktorem, který zasahuje do úspěšnosti je povaha zkoušejícího pedagoga a to zdali zkoušené téma studentům takřikajíc sedne. I v rámci samotného předmětu se vyskytují oblasti, které studenty nezajímají, a proto se jim hůře učí.

Velký vliv na úspěšnost má i strategie, kterou student zvolí k učení, musí mu totiž vyhovovat a musí být schopen se s ní dokázat naučit. Úspěšnost je dále ovlivněna motivací, díky které může proces učení započít a vůli, která se uplatňuje po celý průběh procesu učení. Studenti jsou nyní nejvíce orientováni na svou budoucnost a motivuje je vidina brzkého ukončení studia a následky z toho plynoucí – další stupeň vzdělání, získání prospěchového stipendia, červený diplom, vědomosti a budoucí zaměstnání. Aby byli studenti schopni vytrvat při učení, tak musejí zapojovat volní strategie jako je úprava svého prostředí k učení se a využívat vnitřní řeči, tedy se přemlouvat k tomu, aby pokračovali v učení. Bez využití těchto strategií nejsou schopni při učení vytrvat.

Identifikovaným kontextem je samotný proces učení, který je popsán v subkategorii *Když přijde ten čas*. K tomu aby studenti byli úspěšní, je zapotřebí, aby se na zkoušku nebo zápočet připravili a požadované učivo si osvojili. Proces učení se u studentů můžeme rozdělit na několik fází.

1. **Psychická příprava** – studenti se potřebují nachystat na proces učení. V této fázi mají probandi sklon k oddalování učení, kdy neustále posouvají dobu, kdy se začnou učit.
2. **Materiální příprava** – studenti si nachystají všechny dostupné materiály, které mají k učení a pomůcky, které budou potřebovat. Připraví si své studijní prostředí.

3. ***Aplikace strategie učení a memorování*** – studenti si procházejí materiály k učení a aplikují svou techniku (zvýrazňování, rychločtení apod.). V případě potřeby doplní o další techniku k lepšímu zapamatování si učiva (klíčové pojmy, mind-mapy, apod.). V této fázi se již zapojuje autoregulace učení.
4. ***Opakování naučeného*** – zde také studenti aplikují individuální strategie (opakování nahlas, opakování s někým dalším, selftest).

Strategií jednání je pak samotná autoregulace učení se studenty, která je popsána v subkategorii *Prostě se učím*. Během autoregulace učení se zapojují metakognitivní, kognitivní a nonkognitivní procesy, které ovlivňují proces řízení svého učení. Studenti o svém učení přemýšlejí, plánují čas a místo svého učení. Studenti mají své individuální strategie učení, které aplikují v průběhu učení a to jim umožňuje účinně zpracovat informace, které se mají naučit. V průběhu svého učení a po splnění zkoušky či zápočtu své pokroky a úspěch hodnotí. Do kontrastu pak dávají věnované úsilí s výsledkem snahy, což pak vede k míře spokojenosti sama se sebou.

Intervenujícími podmínkami, tedy faktory, které mají na jev vliv, jsou subkategorie *Musím brát v potaz a Záleží na předmětu*, které shrnují faktory, které mají vliv na celý proces učení se studentů a tedy i na autoregulaci učení. Tyto intervenující faktory můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Uvedené faktory se prolínají a jejich vzájemné působení ovlivňuje efektivitu učení se studentů a následně pak i jejich míru úspěšnosti.

Vnitřní faktory

- Strategie učení
- Dohledávání informací
- Relaxační pauzy
- Momentální nálada
- Kompetence
- Osobní zájem o studovaný předmět
- Postoj a přístup k učení

Vnější faktory

- Podmínky prostředí
- Čas
- Smysluplnost předmětu
- Obtížnost předmětu
- Předchozí zkušenost s probíranou látkou
- Pomoc od někoho dalšího
- Sociální opora

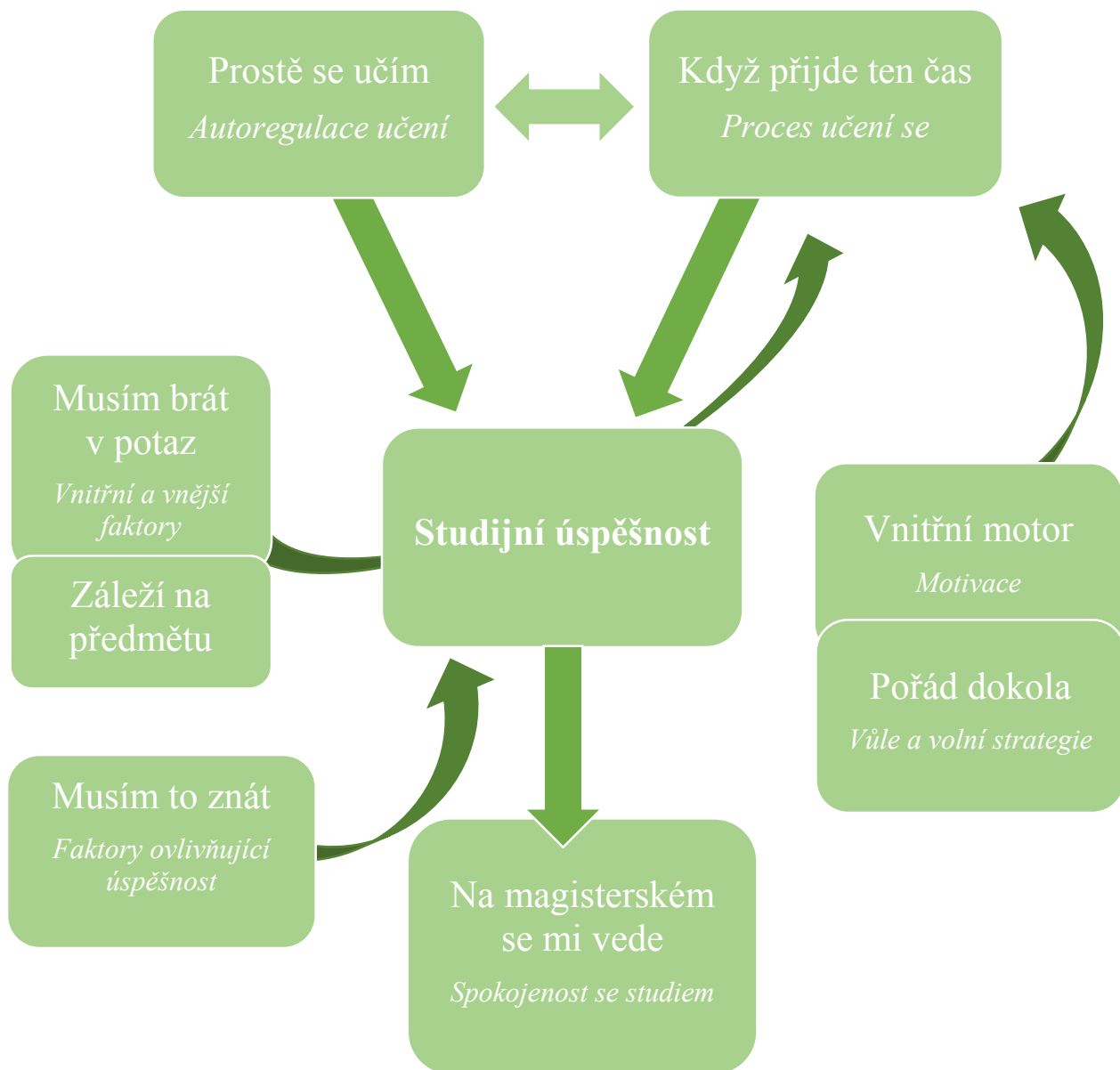
Tabulka 8: *Výčet vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují proces učení*

Následky jsou spokojenost se studiem a pocit úspěšnosti, tyto poznatky jsou shrnuty v subkategorii *Na magisterském se mi vede*. Na navazujícím magisterském studiu jsou studenti spokojeni a cítí se být velmi úspěšní, studium je baví, až na některé předměty, stres a nejistotu v budoucí uplatnitelnosti na trhu práce, které jim studium znepříjemňují.

6.3 Selektivní kódování

Axiální kódování nám pomohlo proniknout hlouběji do problematiky a díky tomu se nám podařilo vytvořit paradigmatický model výzkumu. Selektivní kódování je třetí fáze procesu zakotvené teorie a je to „Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86)

Jako ústřední jev modelu jsme vybrali termín „*Studijní úspěšnost*“, která se prolíná všemi kategoriemi.



Obrázek 10: Paradigmatický model

Z paradigmatického modelu můžeme vidět, jakým způsobem probíhá proces učení u dotazovaných studentů oboru Sociální pedagogika, který vede k centrálnímu jevu, tedy *studijní úspěšnosti*. Prvopočátečním krokem k získání úspěchu je proces učení, který u probandů probíhá ve čtyřech krocích.

1. **Psychická příprava** – studenti se potřebují nachystat na proces učení. V této fázi mají probandi sklon k oddalování učení, kdy neustále posouvají dobu, kdy se začnou učit.
2. **Materiální příprava** – studenti si nachystají všechny dostupné materiály, které mají k učení a pomůcky, které budou potřebovat. Připraví si své studijní prostředí.
3. **Aplikace strategie učení a memorování** – studenti si procházejí materiály k učení a aplikují svou techniku (zvýrazňování, rychločtení apod.). V případě potřeby doplní o další techniku k lepšímu zapamatování si učiva (klíčové pojmy, mind-mapy, apod.). Studijní text se snaží zapamatovat zpaměti.
4. **Opakování naučeného** – zde také studenti aplikují individuální strategie (opakování nahlas, opakování s někým dalším, selftest).

Studenti na učení musejí nachystat, být dostatečně naladěni k tomu aby se dokázali soustředit na učení se, zvolí si vhodné místo k učení a nachystají si materiály, které k tomu budou potřebovat. Do toho působí jak vnitřní tak vnější faktory, které celý proces učení ovlivňují a rozhodují tak i poté o tom, kolik se toho studenti zvládnou naučit. Do vnitřních faktorů patří nálada studenta, zájem, který má o předmět na který se snaží naučit a postoj, který celkově zaujímá k učení, osobní zdatnost a kompetence, aplikovaná strategie učení studenta, dohledávání informací k předmětu a relaxační pauzy, během učení. Do vnějších faktorů pak patří podmínky prostředí, ve kterém se student učí, časová dotace kterou může věnovat učení se na daný předmět, obtížnost látky, to jestli předmět vnímá jako smysluplný, předchozí zkušenost s látkou a dále to, jestli je studentovi poskytnuta pomoc s učení, pokud má nějaké obtíže. Nejlépe se jim učí předměty, které je zajímají a které považují za smysluplné a které mohou uplatnit v praxi. Pokud předmět považují za zbytečný a nesmyslný, ani nevidí jeho využití později v praxi, tak se musejí do učení se na něj nutit a zapojit během procesu učení volní regulace.

Během celého procesu učení, se zapojuje proces autoregulace, kdy probandi vědomě řídí svůj proces učení. V tomto procesu se zapojí jak metakognitivní, kognitivní tak i non-

kognitivní procesy, které ovlivňují proces autoregulace učení a tím výsledně i úspěšnost studenta. Probandi o svém učení přemýšlejí a plánují si své učení, avšak ne vždy se jim podaří držet se svého plánu a musejí tak improvizovat v průběhu procesu a zvažovat časovou dotaci, kterou mají k dispozici. Rozvrhují si čas potřebný k naučení se, dle subjektivního vnímání náročnosti látky a podle předchozí zkušenosti s předmětem. Během svého učení regulují svou pozornost a monitorují svůj dosavadní postup. Pro probandy je charakteristické, že nemění své učební strategie, které aplikují během procesu učení. Tuto svou osobní techniku používají již řadu let a nesetkali se s potřebou ji změnit za jinou. V případě obtížnější látky aplikují doplňující techniky, které jim usnadní zapamatování si učiva, ale základ jejich techniky je vždy stejný.

Z nonkognitivních procesů, podílejících se na autoregulaci studentova učení, je nejdůležitější motivace a vůle. Motivace se zásadním způsobem podílí na celém procesu učení a slouží jim k tomu, aby byli schopni se efektivně učit a řídit svůj proces učení. To jestli student motivaci má, nebo ne nejen, že napomáhá procesu učení, ale i zpětně ovlivňuje úspěšnost studenta. Ideální je pak motivace, vycházející ze studenta, z jeho zájmu o předmět, na který se má učit. Avšak v posledním ročníku na magisterském studiu jsou probandi nejvíce orientovaní na svou budoucnost a na ukončení studia, větší motivaci postrádají. Další motivační faktory se objevují přímo v procesu učení, kdy jsou studenti motivováni tím, že chtějí splnit předmět, na který se učí, splnění předmětu v předtermínu, aby měli co nejvíce volného času. Motivačně působí i dobrá známka, osvojení si vědomostí, touha dozvědět se nové informace, příprava na státnice a potvrzení si již osvojených vědomostí. Aby zvýšili svůj úspěch a dokázali vytrvat při učení se, tak se studenti motivují a slibují sami sobě, nějakou pozdější odměnu, když se naučí na daný. Na motivaci probandů má vliv i samotný předmět, na který se snaží učit. Motivačně působí předmět, který má podle nich smysl a vidí v něm využití do praxe, také předmět o kterém již mají povědomí a chtějí se dozvědět nové informace a prohloubit si tak vědomosti. Naopak demotivačně působí předměty, které si myslí, že nesouvisí s oborem a které nikdy nebudou potřebovat.

Vůle se pak zapojuje v průběhu procesu učení se a aplikace volných strategií napomáhá studentům vydržet u učení. Vlivem působících externích faktorů (školní povinnosti, práce, domácí povinnosti, prostředí) je pro probandy těžké vytrvat u učení a proto zapojují volní regulace, aby byli schopni ve svém úsilí vytrvat. Musejí eliminovat rozptylující faktory a upravit si své učící se prostředí, takovým způsobem, aby neodvádělo jejich pozornost od

učení se a nabízelo dostatek podnětů. Využívají vnitřní přesvědčovací řeč a sami sebe přesvědčují, že musejí vytrvat u učení se v případě, pokud se učí na předmět, který jim připadá, že nemá smysl nebo že do oboru tak úplně nepatří. Vnitřní přesvědčovací řeč však nemusejí využívat v případě, že se učí na předmět, který je baví a zajímá.

To jakým způsobem byli schopni studenti řídit svůj proces učení, pak rozhoduje o tom, kolik si zvládli osvojit poznatků a propojit je s vědomostmi, které mají. Probandi jsou přesvědčení o tom, že jejich úspěšnost je ovlivnitelná jejich úsilím a úspějí právě díky svým schopnostem. To pak rozhoduje o tom, do jaké míry byli studenti úspěšní u zkoušky či zápočtu. Dalšími faktory, které na úspěšnost mají vliv kromě procesu učení, jsou zdravotní stav v době zkoušky, momentální nálada, sociální opora, motivace a poznatky z praxe. Mezi vnější faktory, které mají vliv na úspěšnost během zkoušky, jsou pak povaha učitele a typ zkoušeného tématu. Míra úspěšnosti studenta má pak i vliv na celkovou spokojenost se studiem.

7 INTERPRETACE DAT

Tato kapitola je zaměřená na interpretaci získaných údajů z analýzy dat. V rámci analýzy dat, jsme pomocí metody zakotvené teorie vytvořili paradigmatický model, který nám dává větší vhled do fenoménu autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika na UTB. V rámci vymezení výzkumu, jsme si položili 4 výzkumné otázky, které se nyní budeme snažit zodpovědět pomocí získaných dat z námi realizovaného výzkumu a výsledného paradigmatického modelu.

1. Jakým způsobem probíhá u studentů Sociální pedagogiky proces autoregulace učení?

Autoregulace učení u probandů nejvíce odpovídá modelu podle Zimmermanna (viz kapitola 3.1.1), podle kterého autoregulace probíhá ve třech fázích: *1. Plánování, 2. Provádění činnosti a kontrola, 3. Sebereflexe.*

Probandi o svém učení přemýšlejí a plánují svůj proces učení se. Toto plánování se skládá z vymezení si času a vhodného prostoru pro učení se, rozvrhování si množství učiva, které se chtějí v ten den naučit, avšak ne vždy se jim podaří držet se svého plánu a musejí tak improvizovat v průběhu procesu a zvažovat časovou dotaci, kterou mají k dispozici. Rozvrhují si čas potřebný k naučení se, dle subjektivního vnímání náročnosti látky a podle předchozí zkušenosti s předmětem. Druhá fáze Zimmermannovy teorie pak odpovídá fázím procesu učení se probandů, které jsme identifikovali (*1. Psychická příprava, 2. Materiální příprava, 3. Aplikace strategie učení a memorování, 4. Opakování naučeného*). V této fázi již probíhá samotná činnost, regulace pozornosti a kontrola.

Poslední fází je pak sebereflexe studenta, kdy student hodnotí svůj průběh učení a podle toho pak i reaguje. Tato sebereflexe probíhá jednak při procesu učení a výsledkem je spokojenost s naučenými vědomostmi nebo nespokojenost a u probandů tato sebereflexe probíhá po splnění zápočtu, či zkoušky, kdy je výsledná známka pro ně potvrzením získaných vědomostí a studenti dávají do kontrastu svůj pocit z naučeného a to, jestli si myslí, že dosažená známka je adekvátní jejich podanému úsilí.

Na autoregulaci učení a celém procesu učení, se podílí řada faktorů (viz kapitola 4) jako jsou například emoce probandů, které ovlivňují poznávací procesy, mají vliv na zapamatování si poznatků, jejich vybavování si, také ovlivňují rozsah informací a motivaci jedince. Probandi tedy musí být dobře naladěni, aby byli schopni se efektivně učit.

Na celý proces učení působí řada dalších faktorů a jejich vzájemná kombinace pak rozhoduje o výsledku učení.

Z kognitivních procesů (viz kapitola 4), které ovlivňují učení se probandů je důležitá aplikovaná strategie učení, která jim napomáhá k efektivnímu zpracování informací a jejich zapamatování si. Studenti využívají jednu hlavní strategii, kterou aplikují na každé učení se a v případě složitějšího učiva využijí doplňující techniku, avšak základ zůstává vždy stejný. Můžeme tak sledovat určitou stagnaci a neochotu měnit stávající strategii. Podle Mareše (2013, s. 234-243) je to u dospělých jedinců rizikem, kdy pocítují vzdor vůči změně, nechut' měnit zažitá a fungující strategie učení.

2. Jaké nonkognitivní procesy autoregulace učení probíhají u studentů Sociální pedagogiky?

V procesu autoregulace učení hraje důležitou roli motivace, která proces autoregulace nastartovává. Další neméně důležitou roli zde má vůle jedince, která je rozhodující v tom, jestli jedinec v učení vytrvá a nevzdá své snažení (viz kapitola 4.2). U probandů je nejdůležitějším faktorem motivace. To jestli student motivaci má, nebo ne, jen, že napomáhá procesu učení a řízení učení, ale i zpětně ovlivňuje úspěšnost probanda. Ideální je pak motivace, vycházející ze studenta, z jeho zájmu o předmět, na který se má učit a v tomto případě je učení pro studenta mnohem jednodušší. Pro vnitřní motivaci (viz kapitola 4.2) je charakteristické, že jedinec se chce sám angažovat v nějaké oblasti, ze zvědavosti, ze svého zájmu o oblast či se touží něco naučit a neočekává pak vnější odměnu za svou činnost. U probandů se prolíná jednak vnitřní motivace, tak i vnější v závislosti na předmětu, na který se musejí naučit.

V posledním ročníku na magisterském studiu jsou probandi nejvíce orientovaní na svou budoucnost a na ukončení studia, větší motivaci pro studium v posledním ročníku již postrádají. V závislosti na předmětu také kolísá vytrvalost studentů. Pokud se učí na předmět, který je zajímavý, tak je pro ně jednodušší u učení vytrvat, ale v případě, že se jedná o obtížnější předmět nebo o předmět, který jim nepřipadá smysluplný, tak musejí zapojit volní regulace, aby zvládli vytrvat při učení.

3. Jakým způsobem se motivace podílí na průběhu autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika?

Motivace (viz kapitola 4.2.) zvyšuje, nebo snižuje aktivitu jedince, jedná se souhrn činitelů, které jedince podněcují a řídí jeho průběh učení. Již jsme zmiňovali, že studenti

celkově postrádají větší motivaci, než je ukončení studia, ale během samotného procesu učení se objevují další vnější motivační faktory, kdy jsou studenti motivováni tím, že chtějí splnit předmět, na který se učí, splnění předmětu v předtermínu, aby měli co nejvíce volného času a dobrá známka. Motivačně působí předmět, který má podle nich smysl a vidí v něm využití do praxe, také předmět o kterém již mají povědomí a chtějí se dozvědět nové informace a prohloubit si tak vědomosti, v tomto případě se u probandů jedná o vnitřní motivaci a studenti si chtějí osvojit vědomosti, pohání je touha dozvědět se nové informace, příprava na státnice a potvrzení si již osvojených vědomostí. Tyto výsledky se shodují s výzkumem, který byl již na studentech Univerzity T. Bati realizován (viz kapitola 3.2) v roce 2010.

Naopak demotivačně působí předměty, které si myslí, že nesouvisí s oborem a které nikdy nebudou potřebovat. Mezi další demotivačně působící faktory podle literatury (viz kapitola 4.2) patří: negativní emoce, vliv prostředí, přílišná motivace a stres. Aby zvýšili svůj úspěch a dokázali vytrvat při učení se, tak se studenti motivují a slibují sami sobě, nějakou pozdější odměnu, když se naučí na daný předmět.

4. Jakou roli plní vůle u studentů Sociální pedagogiky při procesu autoregulace učení?

Vůle se zapojuje v průběhu procesu učení se a aplikace volných strategií napomáhá studentům vydržet u učení. Vlivem působících externích faktorů (školní povinnosti, práce, domácí povinnosti, prostředí) je pro probandy těžké vytrvat u učení a proto zapojují volní regulace, aby byli schopni ve svém úsilí vytrvat.

Probandi využívají tři volní strategie (viz kapitola 4.2.2.)

- **Vyvozování důsledků** – tuto strategii jsme již zmiňovali u motivace. Při této strategii jedinec zvažuje strategie, díky kterým by dokázal vytrvat v úsilí. Probandi sami sobě slibují odměnu, když se zvládnou naučit v čase, který si vymezili.
- **Úprava prostředí** – pro probandy je velmi důležité upravit si své studijní prostředí k tomu, aby poskytovalo dostatek podnětů a eliminovalo rušivé faktory.
- **Vnitřní řeč** – probandi využívají vnitřní přesvědčovací řeči k tomu, aby dokázali vytrvat při učení v případě, pokud se učí na předmět, který jim připadá, že nemá smysl nebo že do oboru tak úplně nepatří. Vnitřní přesvědčovací řeč však nemusejí využívat v případě, že se učí na předmět, který je baví a zajímá.

Proces autoregulace učení u probandů má velký vliv na jejich úspěšnost, která pak zase vede ke spokojenosti se studiem. Probandi jsou přesvědčení o tom, že jejich úspěšnost je ovlivnitelná jejich úsilím a uspějí právě díky svým schopnostem. Dalšími faktory, které na úspěšnost mají vliv kromě procesu učení, jsou zdravotní stav v době zkoušky, momentální nálada, sociální opora, motivace a poznatky z praxe. Mezi vnější faktory, které mají vliv na úspěšnost během zkoušky, jsou pak povaha učitele a typ zkoušeného tématu.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se snažili poukázat na důležitost autoregulace učení u studentů oboru Sociální pedagogika. U pomáhajících profesí je rozvoj autoregulace učení a schopnost se efektivně učit důležitá nejen pro studium a úspěšné absolvování, ale i pro pozdější profesní a kariérový růst jedince.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na teoretická východiska týkající se oboru Sociální pedagogika, na profesi a budoucí uplatnění absolventů. Dále jsme se zaměřili na definování procesu učení, autoregulaci učení a na faktory, které autoregulaci učení ovlivňují. Praktická část byla zaměřena na realizovaný výzkum na studentech oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Naším cílem bylo zjistit, jakým způsobem probíhá u studentů oboru Sociální pedagogika proces autoregulace učení. Dílčími cíli pak jaké non-kognitivní procesy autoregulace učení probíhají u studentů Sociální pedagogiky, jakým způsobem se motivace podílí na průběhu autoregulace učení a zjistit, jakou roli plní vůle studentů při procesu autoregulace učení. Data použitá ve výzkumu byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru a sebereflexních deníků se třemi probandy, kteří vykazovali prvky autoregulace učení. Zjištěné informace z výzkumu shrnujeme v následujících bodech:

- Probandi jsou spokojeni se studiem oboru Sociální pedagogika a cítí se být úspěšní
- Na navazujícím magisterském studiu došlo u probandů ke změně. Jsou nyní mnohem úspěšnější a mají lepší známky než na bakalářském studiu
- Tato změna je výsledkem změny podoby výuky, kdy s úbytkem studentů odpadla i masová výuka, větší propojenost poznatků s praxí a celková změna postoje k výuce a učení se. To vedlo i k větší úspěšnosti studentů.
- Probandi nemění své strategie učení. Tyto své strategie využívají již řadu let a necítí potřebu je měnit za jiné, byť by mohly být efektivnější. Své strategie učení pouze doplňují o další techniky, které přidávají dle obtížnosti látky, kterou se učí.
- U probandů je nejdůležitějším faktorem motivace, která ovlivňuje celý proces učení. To jestli student motivaci má, nebo ne nejen, že napomáhá procesu učení a řízení učení, ale i zpětně ovlivňuje úspěšnost probanda.
- V posledním ročníku již probandi postrádají větší motivaci ke studiu, než je ukončení školy. Jsou orientováni již spíše na svou budoucnost (další vzdělání, práce).
- U probandů se prolíná jednak vnitřní motivace, tak i vnější v závislosti na předmětu, na který se musejí naučit.

- Motivačně na probandy působí předmět, který má podle nich smysl a vidí v něm využití do praxe.
- V závislosti na předmětu také kolísá vytrvalost studentů. Pokud se učí na předmět, který je zajímavý, tak je pro ně jednodušší u učení vytrvat, ale v případě, že se jedná o obtížnější předmět nebo o předmět, který jim nepřipadá smysluplný, tak musejí zapojit volní regulace, aby zvládli vytrvat při učení
- Využívají tři volní strategie, aby dokázali vytrvat při učení. Nejdůležitější je úprava prostředí, dále vnitřní řeč a vyvozování důsledků.

Uvedené informace jsou subjektivním vnímáním probandů jejich procesu učení a jeho řízení. Tyto poznatky z realizovaného výzkumu autoregulace učení, mohou být obohacující jako vhled do procesu autoregulace probandů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDRYSOVÁ Pavla a Jana MARTINCOVÁ, a kol, 2014. *Profesní kontext sociální pedagogiky: Motivace studentů k výkonu*. Zlín: UTB, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-464-4.
- [2] BAKOŠOVÁ, 2008 in PROCHÁZKA Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [3] BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.
- [4] BOEKAERTSOVÁ, 1999 in MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [5] ČÁP J. a J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [6] EYSENCK Michael a Mark KEANE, 2008. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1559-4.
- [7] FELDER M. Richard and SILVERMAN K. Linda, 1988. *Learning and Teaching Styles In Engineering Education*. North Carolina State University. Journal of Engineering Education 78(7): 674-681.
- [8] FONTANA David, 2003. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Vyd 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- [9] GAVORA Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [10] HALL, N. a GOETZ, T., 2013. *Emotion, motivation and self-regulation. A handbook for teachers*. Emerald Group Publishing. ISBN 978-1-78190-710-8.
- [11] HARTL P. a HARTLOVÁ H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [12] HENDL Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [13] HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-17-2.
- [14] HRBÁČKOVÁ, K., 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.

- [15] HRBÁČKOVÁ, K., ŠVEC, V. a kol., 2010. *Analýza procesu autoregulace učení studentů pomáhajících profesí*. In HRBÁČKOVÁ, K. a kol., 2010a. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.
- [16] HRBÁČKOVÁ, K., 2010b. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno: MU.
- [17] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk, prostředí a výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [18] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užitě psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN 80-214-2203-3.
- [19] KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [20] LINNENBRICK, PINTRICH, 2003 in HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-17-2.
- [21] KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK, 2002. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0294-7.
- [22] MAREŠ Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- [23] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [24] NAKONEČNÝ Milan, 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.
- [25] NAKONEČNÝ Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
- [26] NEWBLE, ENTWISTLE, 1988 in Mareš, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- [27] NOLEN-HOEKSEMA Susan a kol., 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3. Překlad Antonínová Hana. Praha: Portál. ISBN 978-80-262.0083-3.
- [28] PETTY Geoff, 2013. *Moderní vyučování*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

- [29] PINTRICH, 2004 in MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [30] PINTRICH, 1995 in KIVINEN, K., 2003. *Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools: Academic Dissertation*. Tampere: University of Tampere.
- [31] POTMĚŠILOVÁ, Petra a kol., 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3831-3.
- [32] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [33] PRŮCHA, 2000 in PROCHÁZKA Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [34] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- [35] RUOHOTIE, 1994 in KIVINEN, K., 2003. *Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools: Academic Dissertation*. Tampere: University of Tampere.
- [36] STRAUSS, Anselm a Juliet, CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: nakladatelství Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- [37] ŠVAŘÍČEK Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Postál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie 2. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [39] VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [40] VORÁČKOVÁ, 2007 in ANDRYSOVÁ Pavla a Jana MARTINCOVÁ, a kol, 2014. *Profesní kontext sociální pedagogiky: Motivace studentů k výkonu*. Zlín: UTB, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-464-4.
- [41] WOLTERS, ROSENTHAL, 2000 in HRBÁČKOVÁ, K., 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.

- [42] ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast3>
- [43] ZÁKON č. 108/2006 sb. O sociálních službách. In: Sbíрка zákonů České republiky. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
- [44] ZIMMERMAN Bary and Dale SCHUNK, 2011. *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*. New York: Taylor, Francis. ISBN 978-0-415-87111-2.
- [45] ZIMMERMAN Bary and Dale SCHUNK, 1989 in MAREŠ Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- [46] ZIMMERMANN, 2008 in MAREŠ Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např. Například

Apod. A podobně

Aj. A jiné

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>Přístupy k učení (Entwistle, 1988, s. 46-47 in Mareš, 1998, s. 39)</i>	22
Obrázek 2: <i>Další vzdělávání (Veteška, 2016, s. 107)</i>	25
Obrázek 3: <i>Model autoregulace podle Zimmermanna (Mareš, 2013, s. 226-227)</i>	31
Obrázek 4: <i>Klíčové faktory procesu autoregulace učení (Modifikováno podle Hrbáčková, 2010b, s. 49)</i>	34
Obrázek 5: <i>Schéma kategorií s kódy 1</i>	50
Obrázek 6: <i>Schéma kategorií s kódy 2</i>	51
Obrázek 7: <i>Schéma vnitřních faktorů, které ovlivňují kvalitu procesu učení dle subjektivního vnímání probandů</i>	61
Obrázek 8: <i>Schéma vnějších faktorů, které ovlivňují kvalitu procesu učení dle subjektivního vnímání probandů</i>	63
Obrázek 9: <i>Schéma propojenosti kategorií získaných z otevřeného kódování</i>	65
Obrázek 10: <i>Paradigmatický model</i>	69

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: <i>Model preferovaných stylů učení a vyučovacích stylů (modifikováno podle Felder a Silverman, 1988, s. 674-675)</i>	21
Tabulka 2: <i>Shrnutí typů učení</i>	24
Tabulka 3: <i>Teoretické přístupy k autoregulaci (Zimmerman, Schunk 1989 in Mareš, 1998, s. 176)</i>	29
Tabulka 4: <i>Oblasti regulace (Modifikovaně Pintrich, 2004, s. 390 in Mareš, 2013, s. 226-228)</i>	32
Tabulka 5: <i>Organizace učebních strategií (Ruohotie, 1994 in Kivinen, 2003, s. 18)</i> .	35
Tabulka 6: <i>Motivační orientace jedince v závislosti na dalších faktorech (Hrbáčková, 2010a, s. 55)</i>	38
Tabulka 7: <i>Údaje o probandech</i>	46
Tabulka 8: <i>Výčet vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují proces učení</i>	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s probandem B

Příloha P II: Sebereflexní deník probanda B

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S PROBÁNDEM B

1. Jak vnímáš svou studijní úspěšnost?

P: Já nevím (*smích*).

V: *Myslíš, že se ti při studiu daří?*

P: Jo, já myslím, že se mi daří při studiu. Myslím .. dokázala jsem získat prospěchové stipendium, na což jsem strašně pyšná. Myslím, že na magisterském jsem úspěšná.

V: *A na bakalářském jsi nebyla?*

P: Ne tolik, až ke konci. Na začátku bakalářského to bylo spíš takové rozkoukávání se a až na tom magisterském se mi podařilo získat prospěchové stipendium a držet si dobré známky.

V: *Baví tě učení?*

P: Jo, já myslím, že jo, ale záleží hodně na tom předmětu a na vyučujícím. Jestli mě ten vyučující dokáže namotivovat dostatečně k tomu, abych se to naučila. Každopádně teď je pro mě největší motivací asi to prospěchové studium. Abych si ho udržela. Takže i když mě to třeba úplně tak nebaví, tak se to chci naučit.

2. Na čem si myslíš, že závisí tvůj úspěch při studiu?

P: Asi hodně na tom, že vím, že bych chtěla zůstat v oboru a pracovat v oboru a taky na té podpoře co mám ve svém okolí.

V: *A co třeba co se týká tvých známek, tedy úspěchu se známkami, čím si myslíš, že to je zapříčiněné?*

P: Já si myslím, že za ty roky co jsem si našla ten svůj styl učení a vím, jak se co nejefektivněji naučit i to co mě zrovna nebaví. Takže ten úspěch závisí hlavně na tom učení. A taky na úsilí, které do toho vložím.

V: *A co třeba nějaký tvůj neúspěch, když si vzpomeneš na nějakou takovou situaci. Čím si myslíš, že byl zapříčiněn?*

P: Hmm.. možná i že.. v jednu chvíli toho bylo hodně a už jsem nezvládala skloubit ten svůj učící styl na více předmětů najednou. Že jsem prostě nebyla schopná se tím stylem naučit víc věcí najednou.

V: A proč jsi ten styl nezměnila? Nebo si nenašla nějakou jinou taktiku?

P: Protože se mi prostě nechtělo hledat jinou taktiku (smích) a asi jsem na to byla docela líná.

V: Jak si myslíš, že bys svůj úspěch mohla ovlivnit?

P: Nooo... jako... jo asi bych to změnila tím, že bych přestala být tak líná a že bych si našla jiný ten, učící styl anebo si to prostě rozvrhla trošku líp časově a ne prostě si říct - za jedno odpoledne se to zvládnou celý naučit, však je toho jen dvacet stránek (smích). Takže prostě tomu asi dát i víc času no.

3. Co si myslíš, že tě motivuje k učení?

P: Udržení prospěchového stipendia stoprocentně. A i to dostat se prostě k těm státnicím a zkusit získat červený diplom.

V: Takže tě teď nejvíc zajímají tvé známky?

P: Jo.

V: Motivuje tě ještě něco dalšího? Třeba i do budoucna. Jakou máš vizi?

P: Asi zatím žádnou nemám (smích).

V: Motivuješ nějak sama sebe při učení?

P: Jo to určitě. Pořád si říkám – to dáš, to zvládneš, to půjde, i když si nejsem úplně jistá, že to půjde tak se motivuju. Aj tím že prostě si řeknu – když to vládnu třeba v tom předtermínu na ten první pokus tak už potom mám prostě klid, pak budu mít volno. Takže tím se tak nějak motivuju.

4. Myslíš si, že dokážeš vytrvat při učení?

P: Jo. Myslím, že jo, že jsem fakt schopná věnovat tomu celý ten den. Vyhradit si prostě čas jenom na to učení a nedělat nic jiného. Což je sice někdy na škodu, ale ..(smích). Jo myslím, že jsem vytrvalá.

V: Tak mě napadá.. musíš se třeba často přemlouvat k tomu učení? Nebo se do toho nutit?

P: Hm.. ani ne. Ale to záleží i na tom předmětu. Třeba teď, co bylo v tom zimním semestru za předměty, tak třeba do managementu jsem se musela vyloženě nutit, protože to je pro mě španělská vesnice a je to něco co mě ani nebere a myslím si, že

to do našeho oboru úplně nepatří, management jako takový. Ale jinak si myslím, že učení co se týče, jako co se dotýká našeho oboru, tak do toho se nutit nemusím, že to už jde tak nějak samo. I to, že se o to zajímám ve volném čase, že pročítám ty články o tom – tak mě to prostě baví. A když se to týká toho oboru tak to jde tak nějak automaticky.

5. Jakým způsobem u tebe probíhá učení? Můžeš mi to popsat?

P: Ráno vstanu, dám si kafe, snídani. Musím se první probírat a nastartovat. Pak se k tomu musím někdy jako dokopat, protože se mi někdy fakt nechce. A začnu vesměs tím, že si připravím ty materiály, zkompletuju si materiály, dám dohromady přednášky – dám si to všechno dohromady. Když jsou k té zkoušce potřeba nějaké knížky tak si dohledám ty knížky, najdu si je a půjčím v knihovně. A pak už si jedu klasika – buď výpisky, že z těch přednášek co mám, si udělám další dílčí výpisky jenom toho nejpodstatnějšího anebo si zvýrazňuju ty .. ty nejpodstatnější informace aa. Nebo mám ještě takovou lístečkovací metodu (smích) – kdy vyloženě si třeba v knížce zakládám lístečky, kdy si na lístečky píšu poznámky a lepím si je všude kolem sebe. A pak se vesměs učím z paměti. Hlavně z těch výpisků co si udělám bokem, to nejdůležitější. Tak si ty výpisky vezmu a učím se tedy to nejdůležitější a zase si v tom podtrhávám prostě, třeba jenom ty hlavní pojmy, autory, knihy, roky a nevím co všechno a učím se to pak z paměti.

A tím že třeba si ještě rozdělím to učivo do kapitol, pokud to už není rozdělené v kapitolách anebo si to rozdělím na stránky, že si řeknu – jo teď se během hodiny naučím až tady po tuto část. Naučím se to, přečtu si to třeba dvakrát, třikrát a pak si to opakuju z paměti, co jsem si všechno zapamatovala a jedním okem si to vždycky kontroluju, jestli to říkám správně, nebo.. nebo jestli je to prostě tak jak to má být. Případně když něčemu nerozumím tak si to ještě dohledám, aby když jdu na ústní zkoušku tak abych to byla schopná vysvětlit tak jak to má být. A jak to má vypadat. A pak se zas pustím na další část a stejným způsobem až do konce a ve chvíli kdy si projedu vesměs celé ty zápisky tak si to zase zopakuju celé po částech anebo celé už bez těch částí, všechny ty přednášky – nahlas, z paměti.

Někdy u toho chodím. Protože někdy jsem nervózní z toho, že mi něco nejde do hlavy. Takže pobíhám po pokoji tam a zpátky aaaa nadávám a říkám si to z paměti anebo někdy u toho prostě jenom ležím. Někdy mi u toho hraje hudba, někdy prostě

při učení něčeho mi pomáhá hudba. Někdy potřebuju mít naopak klid, kdy na mě nikdo nesmí mluvit, nikdo mi nesmí napsat, telefon mi nesmí zazvonit nebo to už pak někdy nervím (smích). Ale prostě musím mít ten svůj prostor na to učení. Nesmí mě u toho v podstatě nikdo rušit.

Což je problém třeba tady v knihovně, když se chci učit a najednou dojde skupinka lidí a začnou hlasitě křičet a mlátit do klávesnice a – jéé divej co je na to fejbůku. Tak to se pak tady nedá učit

V: Co ti třeba nejvíc pomáhá při tom učení?

P: Asi jak už jsem říkala – dělat si ty výpisky. Projít si to prostě celé, jenom si to tak přelítnout očima nebo přečíst a vypsát si to nejdůležitější, udělat si z toho ty výpisky a následně i z těch výpisků si udělat ještě jedny výpisky třeba, nebo si to zvýrazňovat. A i hodně to lístečkování. Někdy když se učím věci, které jsem předtím v životě neslyšela. Tak mi pomáhá si vypsát klíčová slova a ke klíčovým slovům vysvětlení anebo si na lístečky napsat ty názvy a lepit si je kolem sebe, abych je měla pořád na očích a viděla je, abych věděla, o co tam vlastně jde. A taky asi dohledávání informací které neznám v knihách.

V: Takže když něčemu nerozumíš, tak vždy sáhneš po knize?

P: Většinou jo. Hlavně po těch základních. Třeba jak byl ten management – tak to už je pak trošičku těžší, protože jsem nevěděla, po které knížce bude nejlepší sáhnout. Teď už přece jen po těch pěti letech studia vím, že když nerozumím nějakého tématu z oblasti psychologie tak vím, po které knížce mám sáhnout, zase když nerozumím něčemu z pedagogiky, vím, kam mám sáhnout, ale u toho managementu to bylo těžší v tom, že jsem neznala ten management, nevěděla jsem jaké knížky, nevěděla jsem jaké požadavky. O to to bylo pro mě horší. Takže v podstatě i.. i ten vyučující, prostě který mě to učí ten předmět a nevím, co po mě chce a neznám ani ten předmět, tak je to pro mě potom horší když se to chci naučit, třeba kvůli udržení toho prospěchového stipendia a já vlastně ani nevím, kam mám sáhnout.

V: Nenapadlo tě požádat třeba někoho o pomoc?

P: Napadlo. Požádala jsem svého přítele, který se orientuje v oblasti managementu a který studoval na fakultě managementu a ekonomiky. Takže když už šlo do tuhého

a nevěděla jsem, jak se kerá páčka mačká. Taaaak, jsem ho požádala a on se pak učil se mnou, což mi pak taky hodně pomohlo.

V: A co ti učení znesnadňuje, znepříjemňuje? Mluvila jsi už o hluku v knihovně ..

P: Tak jednak teda ten hluk v knihovně a jednak.. ono to závisí i na tom dni. Záleží. Někdy se prostě stane, že se probudím a už vím, že mám špatný de a že prostě to učení nebude produktivní a když vím ráno, že nemám čas si dát to svoje kafe a tu svoji snídani – to je takový můj každodenní rituál – tak už pak vím, že ten den bude stát za houby aa že nebudu prostě tak produktivní jak bych chtěla. Nebo když se v mém okolí děje něco nepříjemného – mým přátelům, mé rodině tak mám potom ty myšlenky trošku někde jinde, než kde bych je měla mít – třeba u toho učení.

6. Co si myslíš, že má vliv na tvé učení?

P: Tak ze začátku na bakalářském měla hodně velký vliv má maminka. Ta nade mnou vyloženě stála a - budeš se učit na ty zkoušky! Jsi na vysoké škole, tak na to nesmíš kašlat – a pak to tak nějak přišlo samo, že jsem si řekla joo je to fakt, jsem na vysoké škole, musím do toho něco dát. Musí to nějak vypadat. A teď i na tom magisterském, mám prostě bakalářský titul tak si myslím, že už i ten postoj k tomu učení by měl vypadat trošku jinak, než na tom bakalářském. – vždyť je to jen zkouška, to nějak udělám, je mi to jedno, nějak to udělám. Teď na tom magisterském jsem zjistila, že mi to jedno není. Nejdřív, aniž bych měla to prospěchové stipendium, jsem si říkala – jo zkusím ty zkoušky udělat tak, ať je udělám co nejlíp a když to vyšlo a dostala jsem to prospěchové, tak už to potom ovlivňuje i to, že k tomu mám mnohem jiná postoj a vnímám to na sobě, než na začátku toho bakaláře. Kdybych měla srovnat sebe teď a před pěti lety a můj postoj k učení, tak jsem někde úplně, úplně jinde.

V: Takže tebe tak nakoplo to prospěchové stipendium?

P: I to prospěchové. I když jsem ho neměla. Já vlastně nevím, co mě tehdy donutilo si říct tak já to teda zkusím, ale.. říkám, mně se změnil, strašně změnil postoj od toho bakalářského titulu. Už jsem si říkala – jo, už nejsem teda úplně někdo, ale.. (*smích*) už mám ten titul a už bych mohla k tomu přistupovat trošku jinak, změnit i ten postoj a věnovat se tomu, protože v tom oboru bych chtěla zůstat. A myslím si, že čím větší budu mít ten přehled, tím víc se potom můžu uplatnit. Koneckonců jsem potom dělala i mezinárodní projekty, zkusila jsem si práci v oboru a možná i to mělo takový

vliv na to, že jsem se zajímala o to co se v tom oboru vlastně děje a proč je tak jako důležité se tím zabývat a proč to vlastně dělám.

V: Jaký vliv má na tvé učení prostředí, ve kterém se učíš?

P: Jak jsem říkala, když se učím doma tak musím mít svůj prostor. Musím mít prostor, kde se můžu projít, kde se můžu šrotit nazpaměť aj třeba celý den, tak potřebuju mít prostor. Někdy si to potřebuju roztáhnout, protože mám velkou postel tak si to na ni roztáhnu všechno kolem sebe na postel a čtu si papíry. Někdy prostě potřebuju mít ten prostor na to, abych si měla kam lepit ty lístečky, aby kamkoliv se hnu tak aby tam byly – v mém pokoji myslím. A hlavně –to byl taky ze začátku problém, protože ne každý doma dokázal pochopit, že když se učím tak potřebuju mít fakt klid a jediné co na mě může mluvit je ten počítač a hudba v tom počítači a ne prostě okolí. Že prostě v ten okamžik, kdy já jsem do toho učení úplně zažraná, tak na mě nikdo nesmí mluvit, nikdo po mě nesmí nic chtět, protože já ve chvíli kdy ztratím nit, tak už pak nejsem schopna prostě navázat a já si musím dát pauzu, kdy já chci. Kdy já cítím, že teď potřebuju pauzu a ta pauza mi pomůže. Jít si dát třeba další kafe, jít prostě ven na procházku, se psem, dát si sprchu, dát si oběd, ale prostě vím, že tu pauzu momentálně já potřebuju a mně pomůže a ne když mi někdo řekne, pojď mi s něčím pomoci nebo pojď ven, je my jsme jako tady, tak zajdem třeba na kafe, jó? Potřebuju prostě svůj klid a to je ten okamžik kdy já třeba vypínám sociální sítě, telefon, abych měla prostě svůj klid.

V: A jaký vliv podle tebe má třeba to jak vnímáš obtížnost toho učiva?

P: Myslím si že hodně velkou. Když ten předmět znám – a myslím si, že za těch pět let jsme prošli spoustou předmětů a ono se to vesměs hodně často opakuje. Pokud se prostě stane, že ten předmět, nebo se v tom předmětu a materiálech opakuje to, co jsme už brali, tak to vnímám mnohem jednodušeji, protože si říkám jó to už přece znám to už jsem viděla, to už jsem slyšela, to už jsem někdy četla a v té hlavě to někde je. Kdežto když je něco úplně nového, něco o čem jsem v životě neslyšela, co jsem v životě neměla v ruce za knížku, tak je to pro mě mnohem těžší. Myslím si, že to má hodně velký vliv na tu motivaci k učení. Když přece jenom vím, že jsem to už slyšela, někde v té hlavě to mám tak tak si to přečtu tak si řeknu – jo,jo však to jsme brali tam a tam. Tak se mi to učí mnohem lépe, než když se musím učit něco úplně nového přitom kvantum informací co už znám a co jsem za těch pět let už musela

nacpat do hlavy, tak je teď pro mě těžký tam nacpat ještě něco dalšího a ještě třeba těžšího a ještě třeba mimo náš obor. Takže si myslím, že to má velký vliv na to, jak se učím a jaké to pro mě je vůbec.

V: A co třeba to jak vnímáš tu smysluplnost učiva? Má to vliv na tvoje učení?

P: Hmm.. ja bych řekla, že to má taky docela dost velký vliv. Já bych řekla... jak říkám, pokud to souvisí s oborem a že to potom uplatním v oboru a praxi, například tu legislativu – bez té se prostě v praxi neobejdu, nebo nějaké poznatky z psychologie, vývojové psychologie a tak dále, tak si myslím... ahmm.. já v tom vidím tu smysluplnost a je pro mě mnohem jednodušší se to naučit a víc mě to baví se to učit, protože vím, že to budu v něčem přece jenom potřebovat. A pak přijde předmět, který si myslím, že prostě potřebovat nebudu a že je jako úplně mimo a v podstatě mě to demotivuje od toho, abych se to učila. Úplně k tomu pak cítím nechut', nechce se mi, říkám si – ježišmarja na co se to budu učit, protože se to sice naučím. Jsem schopna se to naučit, ale odejdu od zkoušky a nepamatuju si z toho nic. A pak je to pro mě absolutně nesmyslný a nepředmětné se toto prostě učit a rači se naučím něco, co už sice znám, ale prohloubím si to – vím, že to pak použiju a vím že, tím že mi to k něčemu bude tak neodejdu z té zkoušky a nezhodím to z té hlavy. Takže ta smysluplnost má hodně, hodně velký význam taky.

V: A co třeba tvoje kompetence?

P: Tak asi záleží, jestli se jedná o ústní zkoušku nebo o písemnou. Já si myslím, že ty kompetence celkově se dají uplatnit hlavně u té ústní zkoušky. Aaa... o mě se ví, že jsem docela hodně komunikativní člověk a ukecaná a ráda prostě komunikuju s lidma a jsem schopná vést diskuzi o nějakém tématu, takže si myslím, že třeba ta komunikativní kompetence je u mě.. hraje hodně velkou roli, hlavně u té ústní zkoušky. Sice je mi to zase k ničemu, když se píše test, to tam prostě nenapišu dlouhé diskuzi. Jóo a jsem puntičkář. Já jak se učím, tak musím mít všechno seřazené. Stránku vedle stránky, zvýrazněné, jednu kapitolu jednou barvou, druhou kapitolu druhou barvou a pak si to třeba pamatuji i podle těch barev. Víím, že když si vytáhnu otázku číslo tři- aha! Tu jsem měla zvýrazněnou zeleně. Takže to si taky myslím, že mi docela dost pomáhá. No a někdy jsem líná, někdy se mi prostě nechce, což má na to taky vliv že. Že vstanu a sotva vstanu, tak už se mi nechce a pak se do toho

učení třeba vyloženě nutím, takže to taky je mnohem méně efektivní, než když vstanu a – hurá, dneska se budu učit třeba právo! Jó, asi tak. Musím mít prostě náladu na to.

V: Jsou třeba nějaké předměty, na které se ti učí líp?

P: Hmm.. jo určitě. Já si už i ty co jsme měli, jestli to je tím že to někde v té hlavě že už to kolem mě proběhlo, tak se mi to učí líp. Jsou to třeba předměty přímo k té sociální pedagogice, k filozofii výchovy, i když by mě nikdy nenapadlo, že mě bude bavit filozofie. A třeba co se mi učí hůř tak je psychologie – je to seper předmět, baví mě, ale samotné to učení všech těch psychologických postupů a rozborů osobnosti a všeho možného, charakteristiky, temperamentu, vlastností – to se mi učí mnohem hůř, protože přece jenom zase v praxi to bude trošku někde jinde. Že ta obecná psychologie se nedá úplně aplikovat na každého stejně. Takže na to se mi zas učí o něco hůř. Já jsem si v rámci praxe zkusila takové dvě hlavní, tři hlavní věci, které mě tak jako musím říct, svým způsobem vzaly. Jednak to byla práce s dětma a tam se mi hodně uplatnila vývojová psychologie, ty vývojová stádia dle Eriksna apod. I to co to dítě v tom věku by mělo umět a zas nemusí, úplně nutně umět. To mi hodně pomohlo. I třeba didaktika, kterou jsme měli na bakaláři – jak prostě utvořit hru tak aby byla didaktická, tak aby to těm dětem něco dalo. To jsem pak uplatnila i při mezinárodních projektech, kdy jsem vedla skupiny lidí, tak mi hodně pomohlo, když jsem musela zničeho nic vymyslet nějakou akci – tak aby jim to taky něco dalo. A poslední jsem si zkusila práci na úřadě práce jako sociální pracovník a tam musím říct, že mě chytla ta legislativní oblast, to právo a tady ty věci. Studovat si prostě tu legislativu, ty novely zákona a jak se to mění, ty příspěvky. Co vlastně se děje v rámci tady té sociální oblasti.

7. Jakým způsobem řídíš to svoje učení? Třeba plánuješ si nějak učení, hodnotíš se?

P: Jo, tak plánovat si plánuju. Třeba když vím, že mám zkoušku ve čtvrtek tak minimálně ty dva tři dny na to učení budu potřebovat, takže si prostě rozvrhnu že, dejme tomu v pondělí si připravím všechny ty podklady, projdu si to, zvýrazním si to nejdůležitější a začnu si dělat poznámky – udělám třeba půlku. V úterý dejme tomu dopoledne udělám druhou půlku výpisků a zvýrazním si tam co je pro mě nejdůležitější a od úterý odpoledne a celou středu se učím. Takže si to vždycky tak nějak rozvrhnu. Ne vždy to je úplně jako podle plánu ale snažím se to co nejvíce dodržovat

ten postup, abych věděla, že ve středu než půjdu spát, to budu mít projité minimálně 3x-4x a budu vědět, o co tam jde. A většinou třeba ještě před zkouškou vstávám brzo. Mám vždycky naplánované, že vstanu hodně brzo. Dám si kávu a u té snídaně to ještě pročítám a kontroluju sama sebe při tom učení, jestli se na to opravdu soustředím, jestli náhodou nemyslím na něco, na co bych myslet neměla a věnuju pozornost hlavně tomu učení. A co se týče třeba toho hodnocení tak – potom co odcházím a hodnotím se jednak tím, jakou dostanu známku, ale i tím jestli ta známka co jsem dostala tomu, odpovídá tomu, jak moc jsem se učila a jak moc jsem se snažila. Pokud vím, že jsem se na to fakt jako vykašlala a nevěnovala jsem tomu tolik, kolik jsem si původně plánovala, ale přesto jsem dostala dobrou známku tak – jsem za tu známku samozřejmě ráda, ale není to úplně takovej ten dobrej, hřejivej pocit, kdy si řeknu – dala jsem do toho všechno a proto mám tak dobrou známku. A zase naopak když vím, že jsem nad tím strávila maximum času, učila jsem se to z paměti, vyhledávala jsem si k tomu ještě informace, doplňovala jsem si poznatky a pak odejdu s tou dobrou známkou tak je to pro mě takovej ten dobrej pocit kdy si řeknu – jooo, jseš asi fakt jako dobrá, že ses to naučila a tak se jako pochválím a většinou si pak zajdu třeba na zákusek.

V: Měníš třeba i ty svoje strategie učení?

P: Dřív jsem měla tendenci. Dřív jsem si spíš tak hledala, co mi vyhovuje. Někdy jsem se učila prostě, seděla jsem na houpačce, učila se venku. Jenže jak jsem říkala, mě prostě hodně ruší ten hluk z okolí. Takže jsem zjistila, že to taky není úplně ono. Aaa jo a nejdřív jsem asi ty styly dost měnila, že jsem na každou zkoušku, se učila jiným způsobem, ale teď na to magisterském, jsem si našla ten svůj jediný styl učení, který mi pomáhá, který vnímám jako nejvíc efektivní. Tedy aspoň pro mě. A toho se držím.

PŘÍLOHA P II: SEBEREFLEXNÍ DENÍK PROBANDA B

Legislativa v sociální oblasti

Zápočet před zkouškou – test

Průběh učení:

8.12.2016	Tisk materiálů, vazba materiálů, zvýrazňování důležitých infor- mací v textu (kap. 1 a 2)	30 minut 90 minut
9.12.2016	Zvýrazňování důležitých infor- mací v textu (kap. 3-6)	120 minut
10.12.2016	Pročítání kapitol 1-6 při cestě vla- kem	3 hod.
12.12.2016	Zvýrazňování důležitých infor- mací z textu (kap. 7-10)	2,5 hod.
13.12.2016	Vypisování poznámek, učení se z paměti	4 hod. 8 hod.
14.12.2016	Společné procházení látky se spo- lužáky u kávy, zápočet před zkouškou	2,5 hod. 30 min

Ústní zkouška:

3.1. 2017	Pročítání skript, vytváření okruhů	2x3 hod.
4.1. 2017	Učení se z paměti	8 hod.

Kde jsem se učila? Doma, v knihovně UTB, v kavárně, ve vlaku

Mé kompetence k učení: Myslím si, že jsem schopná porozumět souvislostem v teorii a představit si to v praxi. Hodně mi dopomohlo i absolvování praxe na ÚP.

Motivace k učení:

- Zvládnutí předmětu v řádném zkouškovém období
- Potřeba ovládnout legislativu v praxi
- Dosažení dobré známky

Obtížnost: Právo vnímám jako náročný předmět. Je pro mě velmi náročné paatovat si čísla zákonů a paragrafů, ale dá se to zvládnout.

Dosažená známka: zápočet splněn, A

Jak vnímám svůj úspěch? Dobrá příprava na ústní zkoušení

Co mi při učení pomáhá?

- Zvýrazňovat si důležité body
- Dělat si výpisky
- Dohledávat v zákonech

Co mi učení znesnadňuje?

- Hluk v knihovně
- Právnícký jazyk = v zákonech se hodně slovíčkaří
- Někdy se mi prostě nechtělo učit

Poznámky: V předchozích letech jsem měla předmět týkající se legislativy mnohokrát, ale nikdy se mi jej nepodařilo pochopit tak, jako nyní. Možná je to praxí, ale velkou zásluhu na tom má i vyučující.

Aplikovaná sociální psychologie

Zkouška – test

Průběh učení:

13.12.2016	Úprava materiálů	60 minut
	Tisk materiálů	
14.12.2016	Zvýrazňování důležitých pojmů	4 hod.
	Učení se z paměti	
13.1. 2017	Učení se z paměti	4,5 hod.
14.1. 2017	Učení se z paměti	5 hod.

Kde jsem se učila? Doma

Mé kompetence k učení: Poznatky z předchozích psychologických předmětů a sociologie

Motivace k učení:

- Zvládnutí předmětu v řádném zkouškovém
- Oblast k SZZ
- Dosažení dobré známky

Obtížnost: Střední = v tomto předmětu se kombinují znalosti získané v předešlém studiu a informace nové, které však na předešlé znalosti navazují

Dosažená známka: C z testu v předtermínu, A z ústního přezkoušení

Jak vnímám svůj úspěch/neúspěch? Se známkou C nejsem spokojená kvůli prospěchovému stipendiu. Mohla jsem se to naučit lépe a vím, že to dokážu, proto se nechám v lednu ústně přezkoušet.

Co mi při učení pomáhá?

- Zvýrazňování v textu
- Zájem o oblast psychologie

Co mi učení znesnadňuje?

- Velký nápor v posledním týdnu
- Únava
- Nachlazení

Specifika péče a aktivizace seniorů

Klasifikovaný zápočet = prezentace a písemné zpracování aktivizačního programu pro seniory, písemná reflexe, 80% účast

Průběh učení:

Zpracování aktivizačního programu pro seniory spolu s kolegyní 5 h.

Prezentace aktivizačního programu 1 h.

Písemná reflexe shlédnutého dokumentu

Kde jsem se učila? Doma, v knihovně UTB

Mé kompetence k učení:

- Znalost cílové skupiny
- Praxe v oblasti utváření aktivizačních plánů i když pro jinou cílovou skupinu

Motivace k učení: Motivací pro mne byl předmět samotný

Obtížnost: Lehká, protože se jednalo o zpracování práce (aktivizačního plánu), s čímž mám částečně zkušenosti

Dosažená známka: A

Jak vnímám svůj úspěch? Do zpracování aktivizačního plánu jsem já i kolegyně vložila spoustu úsilí a času, proto si myslím, že jsme dosáhly úspěchu

Co mi při učení pomáhá? Spolupráce na skupinovém úkolu s lidmi, které znám

Poznámky: k zájmu o tento předmět mi velmi dopomohla i samotná vyučující

Pedagogická činnost s nadanými žáky

Klasifikovaný zápočet = prezentace a písemné zpracování vybraného tématu

Zpracování tématu týkajícího se nadaných 4,5h

žáků

Prezentace

Studium odborné literatury

Kde jsem se učila? Doma, v knihovně

Kompetence k učení: Částečná orientace v problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (spolupráce na projektu IGA a téma mé diplomové práce)

Motivace k učení:

- Zvládnutí samotného předmětu
- Dozvědět se něco nového z oblasti práce s nadanými žáky

Obtížnost: Střední – práce s nadanými žáky pro mě byla novou oblastí v rámci mého studia, bylo pro mě těžší dát si věci do souvislostí

Dosažená známka: A

Jak vnímám svůj úspěch? Dosažené hodnocení vnímám jako úspěšné, protože jsme spolu s kolegy dle mého názoru vložily max. úsilí do zpracování seminární práce

Co mi při učení pomáhá?

- Studium literatury
- Dohledávání souvislostí

Co mi učení znesnadňuje? Ne příliš dobrá předchozí znalost dané problematiky (možná jsem se o tuto problematiku mohla zajímat dříve)

Vybrané problémy v komunikaci

Klasifikovaný zápočet- zpracování tématu, kreativní úkol

Průběh učení:

Zpracování tématu (státnicový okruh) spolu 6h
s kolegy

Prezentace zpracované problematiky

Vypracování kreativního úkolu na jakémkoliv 2h
téma

Kde jsem se učila? Ve škole, v knihovně, doma

Mé kompetence k učení:

- Dobré komunikační dovednosti
- Znalosti z předchozího ročníku

Motivace k učení

- Úspěšné ukončení předmětu
- Příprava na SZZ

Obtížnost: jednoduchá

Dosažená známka: A

Jak vnímám svůj úspěch? Opět se vyplatilo vložit do zpracování úsilí

Diplomový seminář

Klasifikovaný zápočet – projekt DP

- Průběžné zpracování zadaných úkolů
- Konzultace s vedoucím DP, vedoucí projektu IGA a pravidelná docházka na diplomový seminář

Kde jsem se učila? Doma, v knihovně

Mé kompetence k učení: Předchozí zkušenost s psaním BP. Psaní odborných článků v rámci projektu IGA

Motivace k učení: Příprava na psaní DP

Obtížnost: střední – některé věci jsou podobné jako při psaní BP, jiné věci je potřeba si zažít

Dosažená známka: A

Co mi při učení pomáhá? Když mám svůj klid a můžu přemýšlet

Co mi učení znesnadňuje? Hluk v knihovně

Management školských a soc. zařízení

Klasifikovaný zápočet – test

Průběh učení:

9.1.	Tisk materiálů (večer)	30 min
10.1	Procházení materiálů (večer) Zvýrazňování důležitých pojmů	1,5 hod
11.1.	Učení se z paměti	2x 4,5 hod
12.1.	Test	

Kde jsem se učila? Doma, v trolejbusu, v knihovně

Mé kompetence k učení: Schopnost dát si věci do souvislostí. V předchozím studiu jsme měli předmět „personální management“

Motivace k učení: Zvládnutí předmětu a udržení prospěchového stipendia

Obtížnost: Management v rámci mého oboru považuji za obtížný

Dosažená známka: A

Jak vnímám svůj úspěch? I přes obtížnost daného předmětu se mi podařilo naučit se vše z paměti

Co mi při učení pomáhá?

- Zvýrazňování pojmů
- Kreslení schémat
- Učení se a chození po pokoji

Co mi učení znesnadňuje?

- Ne příliš velký zájem o oblast managementu
- Nachlazení
- Nechce se mi