

Autoregulace učení žáků základních škol a jejich životní aspirace

Bc. Marcela Šmotková

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. Marcela Šmotková**
Osobní číslo: **H140359**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Autoregulace učení žáků základních škol a jejich životní aspirace**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti autoregulace učení, životní aspirace dětí a jejich motivace k učení.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. Vyd. 2. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010 Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů. Brno: Paido. ISBN 978-807315-214-7.

MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782467.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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 10. 4. 2014

.....


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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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) *Plati, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

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

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

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

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

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

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou autoregulace učení u žáků osmých a devátých tříd základní školy. Jejím záměrem je zjistit, zda existují souvislosti mezi autoregulací učení a životní aspirací těchto žáků.

Teoretická část vymezuje pojem autoregulace učení, životní a vzdělanostní aspirace. Popisuje determinanty autoregulace učení, zaměřuje se na životní aspiraci a to především na aspiraci profesní a na vzdělanostní dráhu vzdělávání žáků. Vymezuje pojem dospívání.

Praktická část zjišťuje úroveň autoregulace učení a životní aspirace. Výzkum jsme zaměřili na zjištění existence souvislosti mezi autoregulací učení, životní a vzdělanostní aspirací.

Klíčová slova: autoregulace učení, determinanty autoregulace, motivace, dospívání, aspirace.

ABSTRACT

The master thesis deals with a problem of pupils' self-regulated learning of eighth and ninth grades at primary school. Its aim is to determine whether there are links between self-regulated learning and life aspiration of these pupils.

The theoretical part defines the concept of self-regulated learning, life and educational aspiration. It describes determinants of self-regulated learning, focusing on the life aspiration of pupils, especially the professional and educational one. It defines the term of adolescence.

The practical part reveals the level of self-regulated learning and life aspiration. The research focuses on finding relationship between self-regulated learning, life and educational aspiration.

Keywords: self-regulated learning, determinants of self-regulated learning, motivation, adolescence, aspiration.

„Jsi tím, o čem jsi přemýšlel, a co jsi sám ze sebe udělal.“

Budha

Chtěla bych vyjádřit své poděkování Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracovávání této práce. Současně bych ráda poděkovala respondentům a především své rodině za velkou podporu a trpělivost

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 AUTOREGULACE UČENÍ	11
1.1 DEFINICE POJMU	12
1.2 MODELY A FÁZE AUTOREGULACE	14
1.3 KOMPETENCE AUTOREGULACE UČENÍ	16
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI UČENÍ.....	17
1.4.1 Kognice	18
1.4.2 Metakognice	19
1.4.3 Motivace.....	20
1.4.4 Vůle	23
1.5 ROZVOJ AUTOREGULACE.....	24
1.6 METODY MĚŘENÍ AUTOREGULACE	26
2 ASPIRACE	27
2.1 ŽIVOTNÍ ASPIRACE	28
2.1.1 Vzdělanostní a profesní aspirace	28
2.1.2 Profesní orientace dospívajícího	29
3 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	32
3.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DOSPÍVÁNÍ	33
3.2 SEBEPOJETÍ V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODIKA VÝZKUMU	38
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.3 CÍLE VÝZKUMU	39
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	39
4.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA A REALIZACE VÝZKUMU	40
4.6 KONSTRUKCE DOTAZNÍKU.....	41
5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE	45
5.1 POPIS ÚROVNĚ AUTOREGULACE UČENÍ U ŽÁKŮ	45
5.2 POPIS ÚROVNĚ ŽIVOTNÍ ASPIRACE U ŽÁKŮ	49
5.3 POPIS PŘÍSTUPU ŽÁKŮ K JEJICH DALŠÍMU STUDIU	52
5.4 POPIS ÚROVNĚ VZDĚLANOSTNÍ ASPIRACE.....	55
5.5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ KORELACE.....	56
5.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ REALIZOVANÉHO VÝZKUMU	64
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM OBRÁZKŮ	72
SEZNAM TABULEK	73

SEZNAM PŘÍLOH.....	74
---------------------------	-----------

ÚVOD

Autoregulace učení se stává významným pojmem výchovy a vzdělávání dětí v dnešní době. Na děti bychom měli nahlížet jako na jedinečné osobnosti, se kterými musíme mít trpělivost a chtít jim pomoci najít a rozvíjet jejich potenciality. Přístupovat k nim kreativním přístupem, jenž nám umožní u dětí podporovat aktivní přístup nejen k učení, ale i k životu. Ve školách by se měli pedagogové odklonit od tradičního předávání nových informací žákovi, které se musí učit nazpaměť, neboť smyslem získávání informací by mělo být jejich využití jak pro praxi, tak i pro samotný život jedince. Pedagogové by měli využívat vyučovacích strategií k tomu, aby pomohli žákovi naučit se učit, rozvíjet své dovednosti a potenciály. Výsledkem tohoto vzdělávacího procesu bude žák, který má vnitřní motivaci a odpovědnost za své vzdělávání, je přesvědčený o vlastní kompetentnosti a považuje studium za přínosné. A v období, kdy se bude rozhodovat o jeho dalším směřování vzdělávací dráhy, bude schopen rozhodnout o svém profesní dráze na základě vlastního sebepoznání. Potřebujeme vychovávat jedince, kteří jsou schopni sebevzdělávání po celý život a jsou schopni se přizpůsobovat dynamice dnešní společnosti, zvládat nároky rychlých změn a pokroku civilizace. Naše společnost by měla vychovávat z dětí jedince, kteří jsou si vědomi vlastní hodnoty a dokáží směřovat ke svým cílům.

Diplomová práce je rozdělena formálně do pěti kapitol, z čehož tři kapitoly tvoří teoretickou část a dvě část praktickou. Úvodní kapitola teoretické části se zaměřuje na autoregulaci učení a s ní související pojmy. V druhé kapitole se věnujeme aspiracím a to především vzdělanostní a profesní. Poslední kapitola se věnuje dospívání. První část práce je zpracována na základě teoretických zdrojů z odborné literatury.

Cílem praktické části této práce je zjištění, zda žáci, kteří chtějí být jednou ve své profesi úspěšní a považují vzdělání za důležité, dosahují vyšší úrovně autoregulace učení. Obsahem praktické části práce je popis přípravy a průběhu výzkumu. Výzkum se zaměřil na popisnou statistiku míry autoregulace učení, životní aspirace, získané výsledky byly zpracovány a interpretovány v poslední páté kapitole. Závěr diplomové práce shrnuje výsledky výzkumného šetření a uvádí doporučení pro praxi. Ve výzkumu je využito metod a technik kvantitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTOREGULACE UČENÍ

Autoregulace učení již není zcela novým pojmem a stále častěji se můžeme setkávat se zájmem odborníků a vědeckých pracovníků z různých oblastí, kteří se právě autoregulací učení zabývají.

Pod pojmem autoregulace učení si představujeme „takovou úroveň učení, při které se člověk (žák, student) stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnostní a motivační, tak metakognitivní.“ (Mareš, 1998, s. 173) V tomto procesu musí být žák aktivním prvkem, který si dokáže stanovit cíle, má v sobě potenciality, díky kterým řídí a kontroluje své jednání a učení. Umí udržet směr k naplánovanému cíli, v případě nutnosti vyhodnotí situaci a potřebné změny. (Hrbáčková et al., 2010)

Helus (2009) poukazuje na skutečnost, že jedinec se během života vymaňuje z vlivu druhých lidí a stává se člověkem sebe ovládajícím. Reguluje a řídí své učení, dokáže se rozhodovat.

Autoregulace má typické charakteristické prvky. Mezi ně patří zejména to, že:

- je to složitý, celoživotní proces, je aktivní (nelze jej předat žákovi, ale vytváří se postupně);
- není to individuální proces, ale vytváří se ve spolupráci s jinými lidmi (predispozice jsou uloženy v jedinci, ale pro jejich rozvinutí potřebují příznivé působení vnějších činitelů);
- probíhá současně s rozvojem jedince „já“;
- v autoregulačním procesu by okolí nemělo měnit žakovu osobnost z vnějšku, ale změna by měla vycházet ze změny sebe samého, z vlastního přesvědčení.

Je to proces zdlouhavý a žák při něm zažívá mnoho nezdarů a neúspěchů. S pomocí rodičů a učitelů se tento proces může zkrátit a zjednodušit. Je třeba si však uvědomit, že autoregulované učení, jeho způsoby a strategie, vždy závisí na individuálních charakteristikách učícího.

Autoregulace se přetváří působením dvou základních faktorů - vnějších a vnitřních. Za vnější faktory můžeme považovat pedagogy, rodiče, vrstevníky. Za vnitřní faktory můžeme pokládat potřeby žáka sám se sebou „něco udělat.“ (Mareš, 1998)

Schopnost autoregulace neovlivňuje pouze studium a výsledky učení, ale má velký vliv i na život jedince. (Čáp, Mareš, 2007)

Autoregulací v dětství a dospívání se zabývá kapitola Nancy Eisenberg (in Oettingen, Gollwitzer 2015) z arizonské univerzity. Autorka poukazuje na výzkumy zabývající se autoregulací, a s ní spojených dosažených výsledků v různých oblastech života. Za jádro autoregulace učení vnímá **effortul control**. Tento pojem můžeme chápat jako sebekontrolu jedince. Podle výzkumů existuje důkaz, že effortul control je spojen s pozitivním vývojem jedince, je spojována s větší zálibou ve škole, s pozitivními vztahy mezi žáky a učiteli, dobrým výkonem při testech a známkování. Ovlivňuje přizpůsobivost jedince, zvyšuje úroveň sociálních a vzdělávacích kompetencí. Naopak impulzivita jedince je často spojena s negativními výsledky. Také bylo zjištěno, že strategie (metody, postupy) autoregulace mohou být trénovány a poté použity k získání lepších studijních výsledků.

1.1 Definice pojmu

Pojem autoregulace se stává důležitým pedagogicko-psychologickým tématem.

Autoregulace se týká zejména kognitivních a behaviorálních procesů, jejichž prostřednictvím si jedinec udržuje a pokud možno zvyšuje úroveň svých emocionálních, kognitivních a motivačních reakcí. Ty mají za následek pozitivní adaptaci v oblastech sociálních vztahů, produktivitu, úspěchy a pozitivní sebevnímání. (Blair, Diamond 2008, in Vávrová et al., 2015)

Na autoregulaci nahlížíme jako na vztah člověka k sobě samému. Tento proces se charakterizuje sebepoznáním a způsobilostí se měnit a zdokonalovat sám sebe. Člověk, dle vytvořeného plánu, směřuje k naplnění vytyčených cílů, kterých má být dosaženo. (Helus, Pavelková, 1992)

V odborné literatuře najdeme mnoho teorií, z nichž každá klade důraz na jiný aspekt autoregulace. Jednotlivé teorie upozorňují na jiné klíčové aspekty autoregulace a popisují různé postupy, kterými se dá k autoregulaci jedince dospět. (Foltýnová, 2009)

Autoregulací učení lze dle Hrbáčkové et al. (2010) rozumět, že je to proces, v jehož průběhu si subjekt uvědomuje, co a jak i proč dělá. Sebereflektuje své učební aktivity i jejich efekt a na základě vyhodnocení se rozhodne, jak dál v učení pokračovat, na co se zaměřit, co zlepšit a zdokonalit.

Podle Zimmermmana (in Hladík, Vávrová, 2011) je autoregulace učení systematické ovlivňování myšlení, pocitů a jednání, jenž vede k vytyčenému cíli. Vnímá autoregulaci jako proces, při kterém jedinec řídí sám sebe a dokáže přetvářet své duševní schopnosti do vědomostí

a do dovednosti učit se. Zimmerman nepovažuje autoregulaci učení za předem danou mentální schopnost.

Lennon (2010, in Hladík, Vávrová, 2011), shrnuje společné obsahy definic autoregulace učení do tří bodů:

1. Autoregulační proces můžeme vnímat jako **vědomý proces**, kterého žák vědomě využívá při zlepšování svého výkonu.
2. Autoregulace umožňuje **potencionální změny a zlepšení**, v případě, že žák je schopen si vytvořit sebereflexi o vlastním učení. Sleduje účinnost použitých metod učebních strategií. Výsledkem jsou změny v sebevnímání a ve vlastním chování.
3. **Motivace** je podmínkou úspěšné autoregulace, jedná se především o vnitřní motivaci.

Jak uvádí Hrbáčková et al. (2010), pojem autoregulace je mezi odborníky chápán ve dvou hlavních přístupech – pedagogickém a psychologickém.

Z **psychologického pohledu** autoregulace zahrnuje výchovu a vzdělávání, a to ve všech věkových kategoriích. Autoregulace je tedy celoživotní proces. Tento přístup autoregulace označujeme jako *self-regulation*.

Žák se stává aktérem, svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní. Je orientovaný na dosažení určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, pracovní uplatnění), podněcuje a reguluje své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, ve kterém se učení odehrává. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Vysoká úroveň autoregulace v sobě zahrnuje aktivity, pro které se žák rozhodně svobodně a samostatně, neboť je považuje za zajímavé či důležité. Naopak je tomu při nízké autoregulaci. V tomto případě se jedinec věnuje aktivitám jen proto, že si uvědomuje vnější tlaky dospělých a tato skutečnost je mu nepřijemná. (Deci a Ryan in Mareš, 2013)

Autoregulaci, z **pohledu pedagogického**, můžeme označovat termínem *self-direction*. Hlavním pojmem této autoregulace je vnitřní kontrola a řízení jako protiklad k vnější kontrole a řízení. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Takto chápaná autoregulace bývá rozlišována na tři dimenze:

- sociologická dimenze – žák pracuje na svých úlohách nezávisle na učiteli a spolužácích. Má schopnost samostatně řídit a vést svoji činnost;

- pedagogická dimenze – žák je sám sobě učitelem. Jedná se spíše o sebevyučování než o sebeučení;
- psychologická dimenze – významnou roli zde hrají psychologické aspekty edukace (např. osobnostní faktor a psychické potřeby žáků, jejich kritické myšlení a odpovědnost atd.). (Deci, Ryan, 1996 in Hrbáčková, 2011)

Autoregulaci můžeme vnímat i v **širším pojetí** a to jako: „individuální proces, ve kterém dochází k interakci kognitivních a nonkognitivních aktivit ovlivňující jedincovo chování.“ (Hladík, Vávrová, 2011, s. 6)

V **užším pojetí** rozdělujeme autoregulaci podle konkrétních situací nebo jednání. Dělíme ji na autoregulaci učení, autoregulaci chování, sebeřízení, sebekontrolu a v literatuře se objevuje pojem autoregulující organizace. (Hladík, Vávrová, 2011)

Z definic jasně vyplývá, že autoregulace není vrozená schopnost a proto ji můžeme u žáků vhodnými prostředky a přístupem rozvíjet. Děti se pak mohou za příznivých podmínek realizovat a najít si cestu k vlastním schopnostem, uplatnit své vlohy a stát se vlastním aktivním aktérem vlastního učení.

1.2 Modely a fáze autoregulace

Modely autoregulace učení představují systematické uspořádání jednotlivých složek do funkčních celků. Tyto modely můžeme členit na **cyklické** a **úrovňové**. Podstata cyklických modelů je založena na navazování a opakování jednotlivých prvků vzájemně. Modely úrovňové mají mezi jednotlivými prvky hierarchii. Osvojení si jednoho prvku podmiňuje osvojení si dalšího na vyšší úrovni. (Hladík, Vávrová, 2011)

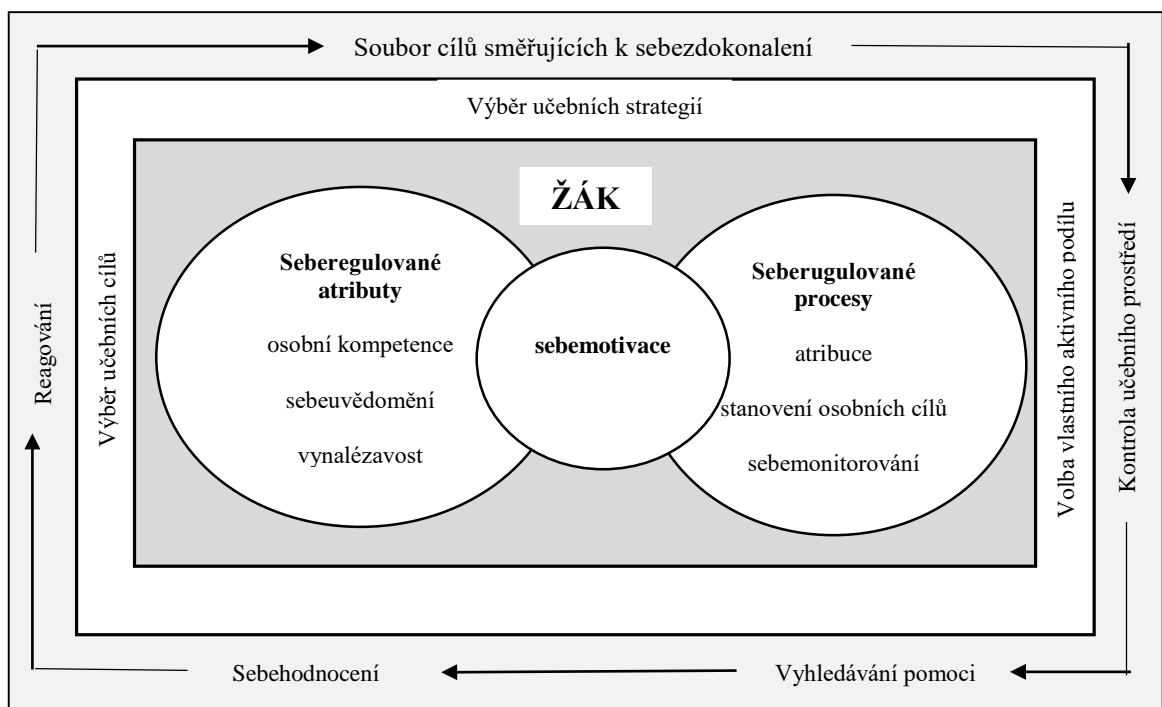
Autoregulace učení je proces a jako každý proces i tento probíhá v určitých fázích. Uvedeme si zde tři modely autoregulace učení.

Jednou z velmi známých teorií je teorie cyklických fází, kterou představil B. Zimmermann (2005, cit. dle Hladík, Vávrová, 2011). Počáteční fáze se nazývá **uvažování**. Tato fáze předchází samotnému procesu učení a ovlivňuje veškeré nadcházející činnosti. Můžeme zde zařadit vytyčování cílů, posuzování vlastní zdatnosti, schopnosti zvládnout úkoly, vnitřní motivace. Následuje fáze provádění **volní kontroly**, ta zahrnuje procesy probíhající během učení. Má vliv na soustředění, rozhodování a výkon žáka. Patří sem například koncentrace, sebemonitorování a sebe kontrolování. Závěrečnou fází je **sebereflexe**, jež se objevuje po

skončení učebního procesu jedince. Zahrnuje sebehodnocení, sebereakci a reakci na své výsledky.

Sebereflexi definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 209) jako „Obecné zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co je a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost“. Sebereflexe se používá v obdobném významu jako introspekce.

Výstižně popisuje model autoregulovaného učení Pamela Smithová, viz níže uvedené schéma.



Obrázek 1: Schéma modelu autoregulovaného učení (podle P. Smith, 2001)

Za jádro autoregulace je považována **sebemotivace** žáka. Tato vnitřní motivace směřuje ke splnění osobních učebních cílů a k sebezdokonalení. Ze schématu je zřejmé, že v procesu autoregulovaného učení se žák nachází v situacích výběru. Na začátku je žákova volba ovlivňovat průběh svého studia. Na autoregulaci pozitivně působí žákův zájem o učení, o nové znalosti, k nimž dochází svými cestami. S tím úzce souvisí žákův výběr cílů a učebních strategií. Předpokládá se, že je žák předem seznámen s těmito zvolenými strategiemi učení. Úspěšnost autoregulace je také závislá na učebním prostředí, a zda žák v případě potřeby dovede vyhledat potřebnou pomoc. Kromě sebemonitorování je pro zpětnou vazbu velmi

důležité sebehodnocení. Na základě zpětné vazby se rozhoduje o svém dalším jednání. (Maňák, Švec, 2003, s. 43)

Uvedeme zde ještě cyklický model autoregulace učení, který uvádí Pintrich (2004 in Mareš, 2010). Tento model autoregulace učení tvoří fáze **uvažování, monitorování, kontroly a reflexe**. V první fázi žák plánuje, přemýšlí o znalostech, které již nabyt, co již ví a co se chce ještě naučit. Hodnotí, zda je schopen činnost zvládnout, přemýšlí o důvodech, které ho vedou k této činnosti. Zhodnocuje samotnou aktivitu a také se zaměřuje na okolní prostředí. V další fázi si osoby uvědomují své motivy a emoce. Zaznamenávají probíhající změny a jsou si vědomy včasné potřeby pomoci z vnějšího prostředí. Vyhodnocují vlastní jednání. Následuje fáze kontroly a řízení. Vybíráme vhodné strategie, která nám umožní řídit naši motivaci a emoce. V této etapě autoregulace se projevuje vytrvalost při řešení úkolu nebo naopak rezignace. V závěrečné fázi po skončení činnosti nastává reflexe, posuzujeme vykonanou práci a reflektujeme své pocity. Také hledáme vhodné řešení pro podobné případy v budoucnosti.

Můžeme zhodnotit, že všechny uvedené modely mají společné to, že první fáze se zaměřuje na přemýšlení o vytyčeném cíli, o vhodných strategiích k jeho naplnění. Druhá fáze je již samotná činnost a v závěrečné fázi se již jedná o zhodnocení a následné doporučení pro příští jednání.

1.3 Kompetence autoregulace učení

K tomu, aby si člověk dokázal své učení řídit sám, si potřebuje osvojit řadu specifických kompetencí.

V každém jedinci je kompetence k autoregulaci učení uložena jako **potencialita**, kterou je nutné zdokonalovat tj. zejména rozšiřovat a prohlubovat. Nejen děti, ale i dospělí jedinci se musí řadě dovedností spojených s touto kompetencí učit. (Mareš, 1998)

Nejúčinnější rozvoj kvalit (potencialit) každého jedince je především v období dětství a mládí, není to ovšem omezeno pouze na tato období, ale v určité míře je možný rozvoj po celý život jedince. (Helus, 2003)

V případě že chceme žáka autoregulovaného, musí splňovat určité podmínky. Jedná se o tzv. autoregulační dovednosti (někdy kompetence k autoregulaci učení). Do několika bodů je shrnuje Hrbáčková et al. (2010). Žák by měl být schopen:

- stanovení si cílů vlastního učení;

- posouzení, čeho je schopen dosáhnout;
- zaměření pozornosti na studium a vydržet u něj;
- umět si vybrat nejvhodnější strategie učení a uplatnit je v praxi;
- získávání znalostí z různých zdrojů;
- ovládat time management;
- zhodnocení úrovně učení;
- hodnocení průběhu učení;
- umět změnit strategii učení, pokud je nevyhovující;
- mít o sobě pozitivní smýšlení;
- vhodně přizpůsobit prostředí pro učení.

Mareš (Mareš, Čáp, 2007) považuje za pilíře úspěšné autoregulace žáka čtyři dovednosti, které současně ukazují míru rozvoje autoregulace u žáků. Jedinec by měl být schopen **řídít** a **usměrňovat** svoji pozornost, **emoce**, **motivaci** a dokázat zvládnout své případné neúspěchy v učení.

1.4 Faktory ovlivňující autoregulaci učení

Proces autoregulace učení je ovlivňován faktory, které působí na jedince. Tyto faktory jsou vždy přítomny v procesu autoregulace učení a hrají v něm klíčovou roli.

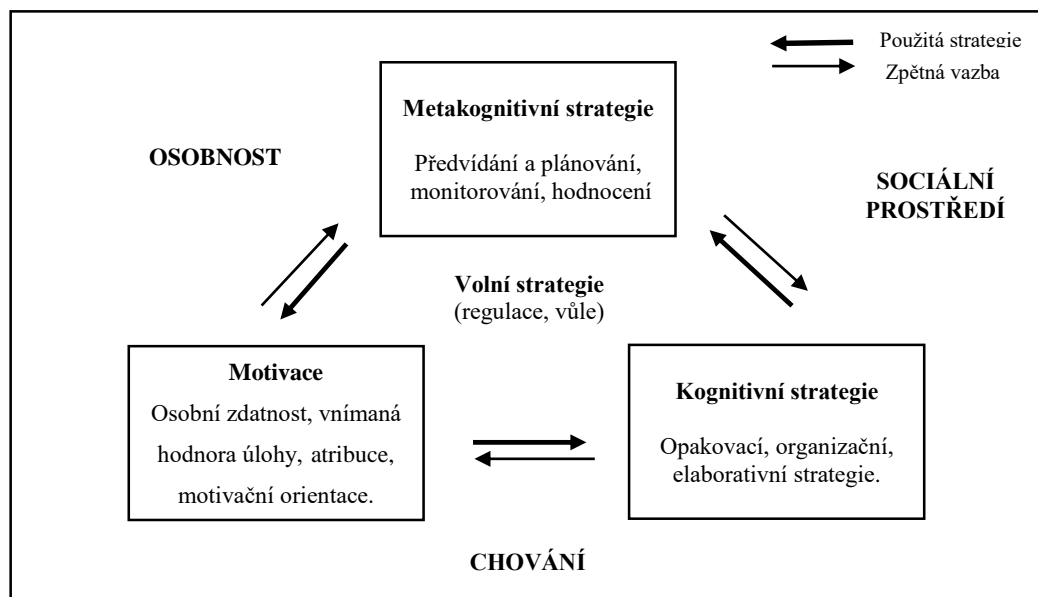
Míra autoregulace učení je u každého jedince ovlivňována celou řadou vnitřních a vnějších faktorů, které souvisejí s procesem socializace. Odborníci tvrdí, že autoregulace se rodí ze dvou hlavních zdrojů a to ze sociálního okolí a autoregulační zkušenosti žáka.

Hlavní zdroje rozvoje autoregulace uvádí Čáp, Mareš (2007):

- sociální – zde patří osoby, které mají pro jedince sociální význam (rodiče, učitelé, trenéři, vrstevníci, sourozenci, kamarádi, spolužáci, apod.);
- osobnostní – patří sem sebemonitorování (sebepozorování), sebehodnocení (osobně vnímaná zdatnost, atribuce příčin svého neúspěchu, sebeúcta, apod.);
- situační – patří sem kontextové vlivy (příležitost k rozvíjení autoregulace, slučitelnost vnějšího řízení s autoregulací, apod.).

Dle Hrbáčkové (2011) jsou tři hlavní determinanty učení: **kognice**, **metakognice** a **motivace**. Tyto komponenty považujeme za klíčové a proto z nich i nadále budeme vycházet.

Pro ilustraci vztahů a vazeb mezi jednotlivými faktory autoregulace učení uvádíme následující obrázek. (Hrbáčková, 2010b, s. 49)



Obrázek 2: Klíčové komponenty procesu autoregulace učení

1.4.1 Kognice

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 173) uvádí, že kognitivní (poznávací) proces je „Soubor procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět. Poznávací procesy zkoumá *kognitivní psychologie* i obecnější, interdisciplinární kognitivní věda, řadí se k nim zejména vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracovávání verbální a neverbální informace a jiné. Z pedagogického hlediska jsou důležité, protože tvoří podstatu učení, jsou součástí *intelektuálního vývoje*.“

„Kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informací.“ (Thorová, 2015, s. 245)

V období mezi jedenáctým a patnáctým rokem nastává stádium utváření formálních operací. Kognitivní vývoj je podle Vágnerové (2008) výsledkem vzájemného působení zrání a učení, který se rozvíjí pouze v tom případě, že je dospívající ze svého neurologického hlediska dostatečně zralý, a díky systematickému vzdělávání získal potřebné zkušenosti.

K rozvoji kognice napomáhají kognitivní strategie. Jsou to „způsoby, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 567)

Tyto strategie žáka vychází z potřeb a zvolených cílů učení. Svými vlastními zvolenými postupy žák uskutečňuje plán při řešení úlohy. (Mareš, 1998)

Kognitivní schopnosti získáváme zrozením a je důležité je dále rozvíjet, protože nám pomáhají se orientovat v životě a řídit naše jednání.

1.4.2 Metakognice

Pojem metakognice úzce souvisí s procesem poznávání, schopnost člověka přemýšlet a uvažovat o vlastním způsobu myšlení. Jejím cílem je porozumět, řídit a regulovat vlastní kognitivní procesy.

Metakognice je schopnost jedince plánovat, kontrolovat, vyhodnocovat postupy, které používá při učení a poznávání. Je to činnost vědomá. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

V českém psychologickém slovníku je metakognice vymežována jako „poznávání na druhou; poznávání toho, jak člověk poznává.“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 311)

Metakognice s autoregulací úzce souvisí s procesem osvojování učiva a jeho porozumění. Jde v zásadě o to, aby se žák naučil poznávat vlastní poznávací procesy a dokázal je vědomě kontrolovat a řídit. (Mareš, 1998)

Podle Vágnerové (2012, s. 383) se metakognice rozvíjí v období adolescence, kdy má již jedinec lepší odhad svých schopností a dovedností. „Dospívající dovedou lépe odhadnout, jaké mají možnosti, a proto mohou své schopnosti účelně využít.“ Rozvoj metakognice je jednou z podmínek zralejšího přístupu k řešení problémů.

Pomocí výuky by se jedinec měl naučit své vlastní poznávací procesy učení, která má žáky učit autoregulaci učení, vést k metakognici. Jsou-li u žáka rozvíjeny metakognitivní dovednosti, je to dobrý základ a předpoklad k tomu, aby žák přebрал zodpovědnost a byl spoluodpovědný za své studijní výsledky a přešel k autoregulaci svého učení. (Mareš, 1998)

Švec (1998, s.47/48) popisuje metakognitivní strategie jako „učební postupy, pomocí nichž subjekt reflektuje (monitoruje, hodnotí) svoje učení a řídí jeho průběh. Metakognitivní strategie zahrnují dovednosti subjektu analyzovat vlastní vybavenost (předpoklady) pro úspěšné

učení a schopnosti a dovednosti na základě této analýzy měnit vlastní učební postupy a osvo-
jovat si nové efektivní učební postupy odpovídající učebním situacím i vlastnímu stylu
učení. „Za klíčovou v metakognitivních strategiích je považována sebereflexe. Sebereflexi
můžeme rozumět jako „zamýšlení se subjektu nad svými učebními aktivitami, nad uplatňo-
vanými postupy, nad svými vědomostmi a dovednostmi, zkušenostmi, ale i postoji, prožitky
atd.“

Shawn E. Nordell (2009) je názoru, že žáci mají nedostatek metakognitivních dovedností
a způsobilostí sebeuposouzení. Na základě získaných znalostí o sobě, by měli umět najít
vhodné vzdělávací strategie a v případě nevhodnosti je umět zaměnit za jiné. Především pe-
dagogové by měli žákům pomoci k nalezení a osvojování těchto vzdělávacích dovedností.
Ti však v mnoha případech nejsou dostatečně vybaveni znalostmi a zkušenostmi s vhodnými
učebními strategiemi, které by žáky naučily jak se učit. Pokud si žáci osvojí tyto dovednosti
již na základní škole, potom se jim lépe studuje i v nadcházejícím studiu, jak na střední tak
na vysoké škole. Žáci, kteří nemají osvojeny metakognitivní dovednosti a učí se učivo me-
chanicky nazpaměť, mají v dalším studiu, pokud nezmění své studijní strategie, neúspěch.
Mnohdy ani nepoznají, že důvodem jejich neúspěchu je používání neadekvátních strategií.

Mezi hlavní metakognitivní strategie prostupující procesem učení obecně řadíme plánování,
monitorování, sebehodnocení. Dodržováním metakognitivních zásad ulehčíme žákům cestu
za poznáním, jak získávat nové znalosti vlastním učením.

1.4.3 Motivace

Motivace hraje klíčovou roli v nastartování procesu autoregulace učení.

Termín motivace vychází z latinského slova *movere* – hýbatí, pohybovatí. Motivaci můžeme
chápat jako soubor hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Tyto
podněty člověka povzbuzují, či naopak tlumí, v nejkrajnějším případě zabraňují v aktivitě
jedince. (Čáp, Mareš, 2007)

Je jednou ze složek psychické regulace činnosti, která napomáhá k fungování učení, aktivi-
zuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů. Podporuje u jedince takové
chování, díky kterému si udržuje dynamický růst osobnosti a vnitřní rovnováhu. (Nako-
nečný, 1996)

Mareš (2013, s. 252) uvádí, že motivace je soubor vnitřních i vnějších faktorů, které aktivují
jednání jedince, dodávají mu energii pro budoucí činnost. Navozují osobám jistá očekávání

(o sobě samém; o úkolu, který máme před sebou; o možném výsledku činnosti). Tyto faktory pomáhají osobě se zaměřit pouze směrem k vytyčenému cíli, k určitým hodnotám. Je spouštěčem sebehodnocení a hodnocení jednání druhých lidí a napomáhá nám prožívání získaných úspěchů a neúspěchů.

Vnější motivace může být nastartováním k žákově činnosti. Podle autodeterminační teorie, silná spojitost autoregulace a motivace, Deciho a Ryana (2000) se rozděluje vnější motivace k žákovi na:

- Externí regulaci – žák plní zadané úkoly za odměnu, nebo se snaží vyhnout problému. V některých případech může žák jednat ze strachu;
- Regulace pasivně převzatá – žák plní úkoly, se kterými není vnitřně ztotožněn, ale jejich vykonáním např. posiluje své postavení v kolektivu, posílí ega;
- Identifikovaná regulace – žák úmyslně přikládá vytyčenému cíli osobní hodnotu a chce jej dosáhnout, protože je tato regulace prospěšná (učím se, abych dosáhl určitého vzdělání);
- Integrovaná regulace – žák spojuje požadavky na něj kladené se svými vnitřními potřebami.

Přechod od vnější motivace k **vnitřní motivaci** probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků v návaznosti na osvojené poznatky, zručnosti a rozvoje kognitivních funkcí. Můžeme říci, že vhodnou motivací můžeme u dítěte vyvolávat a udržovat zájem o učení, nebo naopak může vzniknout jev opačný. Hlavním cílem výchovy a vzdělání rozvíjet vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace, to může žákovi pomoci k rovnováze mezi pedagogovými požadavky a schopnostmi, kterými disponuje. Výzkumy prokázaly, že vnitřní motivace má velký vliv na školní úspěšnost a žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní, se připravují na výuku zodpovědněji a vyskytuje se u nich lepší schopnost pojmového myšlení a zapamatování. Takto motivovaní žáci volí náročnější vzdělávací dráhu, učení považují za smysluplné a výsledky jejich snažení jim způsobují uspokojení. Pokud se žák učí pouze pod vlivem vnějších motivačních činitelů a ne nikoliv z vlastního zájmu, začne se u nich projevovat vyšší úzkost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost se vyrovnat s případným neúspěchem ve škole. (Lokšová, Lokša, 1999)

Aby mohlo dojít k zvnitřnění vnější motivace, musí být vytvořeny vhodné podmínky. Jedná se především o kladení důrazu na vývojové období, ve kterém se žák nachází. Zadané úkoly

musí být zvládnutelné. Nové informace by měly navazovat na již získané vědomosti a zkušenosti. Snažíme se respektovat individualitu a jedinečnost žáka a podporujeme ho v jeho seberealizaci. Žák by měl očekávat ve svém studiu úspěchy v učení - aspirační úroveň, ta má pozitivní vliv na učení. Úspěch motivuje žáka zažít jej znovu, naopak častěji zažívaný neúspěch u žáka vyvolává ještě nižší zájem o učení. (Ďurič, 1974) Pozornost bychom měli věnovat zájmovým aktivitám žáka, je to téma, na které můžeme navazovat při práci s žákem. Učitel by měl naučit žáka si stanovovat reálné cíle a žák by měl umět tohoto cíle zdárně dosáhnout a tím dokončí svůj započatý úkol. Svoji neodmyslitelnou roli zde hrají odměna a trest. Trest je užíván při negativní motivaci a naopak odměna při motivaci pozitivní.

Vnitřní nebo vnější motivační orientaci žáků lze rozdělit podle aspektů viz níže uvedená tabulka. (Harter 1981, in Lokšová, Lokša, 1999, s. 17)

Tabulka 1: Znaky vnitřní a vnější motivace

Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a flexibilních činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preferování vnitřních kritérií úspěchů a neúspěchů v práci	Orientace na vnější kritériu posouzení výsledků

Motivace žáka není stálá a může se během studia měnit. O oblíbenou činnost, kterou žák vykonával ze svého přesvědčení, může ztratit zájem a naopak. (Hrbáčková, 2011)

Měli by to být pedagogové, kteří budou mít zájem u žáků prohlubovat a rozvíjet vnitřní motivaci. E. Deci a R. Ryan (in. Mareš, 1998) uvádějí, že na rozvoj žákovy vnitřní motivace jsou důležité motivační zdroje, které by měl pedagog ve své praxi využívat. Jedná se o pocit nezávislosti, sebeurčení, autonomie a autodeterminace na straně žáka, prostor pro vlastní rozhodování o svém učení – o cílech, obsahu a postupech při učení.

Jakou motivací k výkonu disponujeme, záleží na získaných zkušenostech (z rodinné výchovy, kauzálních atribucích a dalších činitelích). Zdali jsme úspěšní, v dosažení vytyčených cílů, záleží na síle motivu výkonu. Ta je dána především vztahem **touhy po úspěchu** ke **strachu z neúspěchu**. To znamená, že čím je strach větší, tím je motiv výkonu slabší. S ohledem na výkony nám vznikají dva druhy osobností. U žáků, kteří mají potřebu se vyhnout

neúspěchu, se projevuje strach z neúspěchu. Jejich slabý výkon je spojen s nízkými aspiracemi, bývá obvykle důsledkem opakujících se neúspěchů. Pokud zažíváme opakovaně neúspěch, snižuje se nám tím hodnota vlastního vnímání a očekáváme další neúspěchy. Děti, které ve škole opakovaně zažívají neúspěch, mají sklony nebýt ve výuce ctižádostivé, a tím se vyhýbají pocitu neúspěchu. (Nakonečný, 1996)

Žáci orientovaní se vyhnout úspěchu nepodávají při studiu takový výkon, který odpovídá jejich reálným možnostem. Tato tendence projevování žáka se objevuje především ve třídách, kde úspěšný výkon žáků má negativní vliv na jejich postavení v kolektivu spolužáků. (Weiner, In Kusák, Dařílek, 2002)

Motivaci můžeme vnímat nejen u dětí, ale i dospělých jako hnací motor, který nám napomáhá splnění vytyčených cílů a seberealizaci jak již v zaměstnání, v učení tak v osobním životě.

1.4.4 Vůle

K plnění vytyčených cílů nestačí být jen správně namotivovaný, ale je to vůle člověka, která nám napomáhá vytrvat v započaté činnosti i když se nám ne vždy daří.

Hartl a Hartlová (2009, s. 677) definují vůli jako: „záměrné, cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytyčeného cíle, vlastní jen člověku; navenek projevovaná aktivní složka jáství; samoregulace chování, psychická dispozice.“

Jedná se o soubor psychických vlastností a procesů, které napomáhají jedinci při rozhodování v složitých situacích, nebo překonávání vzniklých překážek a řešení komplikovaných situací. Pokud si tedy jedinec vytyčí určitý cíl, pak k jeho uskutečnění je zapotřebí motivace a vůle. Velmi důležitý prvek v tomto procesu je člověk a jeho vlastnosti. Ty jsou směrodatné, zda dokáže být rozhodný, vytrvalý ve svém snažení a dokáže se sebeovládat. (Čáp, Mareš, 2001)

Vůle není jednoduchou vlastností, je to schopnost chtění, vědomé volby určitého cíle a s ním spojené další zaměření jeho dosažení. V mnoha případech realizace vytyčeného cíle vyžaduje velké sebeovládání. Vůle je nejvyšším stupněm autoregulace, lze ji chápat jako významnou integrující funkci. (Vágnerová, 2004) Podle toho v jaké je fázi, zda při rozhodování, nebo realizaci, ji můžeme dělit na aktivní a pasivní. Do aktivní vůle můžeme zařadit rozhodnost a ráznost, činorodost iniciativnost, pružnost vůle (flexibilita, umět korigovat pů-

vodní rozhodnutí). Při vytrvání v započaté činnosti a odolávání různým tlakům nám napomáhá vůle pasivní. Zde patří stálost, neovlivnitelnost, vytrvalost, sebeovládání a sebekontrola. Síla vůle se projevuje vlastnostmi, které si můžeme představit jako projevy schopností zvládat obtíže a pokračovat v plnění stanoveného cíle. (dle Tardyho, 1964, Břichčina 1999, in Vágnerová, 2004)

Vůli spolu se sebehodnocením považuje Krykorková (2008) za osobnostní kvality, bez níž je rozvoj učení člověka nemyslitelný.

Vůli tedy můžeme považovat za nezbytnou pro osobnostní a karierní růst jedince, kdy se jedinci nevzdávají ihned u první překážky, ale mnohdy dokáží brát tyto prohry a komplikace za zkušenost ze které se poučí a změni pouze směr k dosažení vytyčeného cíle.

1.5 Rozvoj autoregulace

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, autoregulace není získaná vlastnost, nýbrž se jí učíme a následně rozvíjíme. A jaké je nejvhodnější období pro rozvoj autoregulace?

O vytváření základů autoregulace můžeme hovořit již v předškolním věku v rodině jedince. Můžeme ovšem předpokládat, že jedinec má lepší předpoklady pro ucelenější dovednosti a hlouběji založené postupy s nástupem puberty a s vyšším věkem. (Čáp, Mareš, 2007)

Jako klíčové období pro rozvoj autoregulačních dovedností (sebeúcta, sebeocenění, sebezpouzování) vidí Zimmermann okolo 8 roku, kdy se rozvíjí jedincovo „já“. (in Čáp, Mareš, 2007)

Jiní autoři (Kuhl, Kraska, in Mareš 1998)) vnímají za velmi citlivé období pro rozvíjení autoregulačních dovedností mezi 6 a 12 rokem.

K rozvoji autoregulace učení dochází v průběhu celého lidského života. Člověk se snaží řídit své chování, emoce, motivaci. Již v předškolním věku se děti učí být vědomi svých pocitů, potřeb a názorů. Učí se empaticky vnímat lidi okolo sebe. V tomto období by se děti měly naučit soustředění na práci a udržení pozornosti. Na prvním stupni se žáci pod vedením pedagoga učí poznávat sami sebe, aby dokázali pochopit a rozuměli svým vlastním pocitům a myšlenkám. Tímto sebepoznáváním dochází k rozvoji osobnostních vlastností, například spolehlivosti, pečlivosti, sebedůvěry. Děti si procvičují aktivity, jako je např. plánování, stanovení cíle, vytrvání v práci, přijímání zodpovědnosti, spolupráce se spolužáky, dokončení práce a následné zhodnocení. Dospívající žáci již mají své vlastní nápady, které si dokážou obhájit, vyhodnotit a vyvodit důsledky pro nadcházející postup. Umí si efektivně uspořádat

svůj čas, ovládají svoje emoce a neukvapují se v rozhodnutí. Klíčovým úkolem období dospívání je naučit se, jak se správně samostatně učit. (Mareš, 2010)

Škola by měla být místem, kde se žáci naučí, jak se učit. Žák by měl být vnímán jako individuální osobnost, které je umožněn rozvoj jeho identity. K tomu by měly být nápomocny vhodné výukové metody (aktivizující metody – diskuse, situační.), ty mohou žáky podněcovat k samostatnému osvojování učiva a také je učí vlastnímu řízení učení. Můžeme je považovat za regulační prvek autoregulace žákovy učení. Autoregulace učení se stává v dnešní době jednou z hlavních koncepcí moderního vyučování. Aby škola mohla být takovým místem, nemůže jít pouze o předávání informací, ale pedagog by měl žáka respektovat jako jedinečnou osobnost a měl by rozvíjet jeho identitu. Autoregulace nelze předat v jednom okamžiku, ale jedná se o proces, který se vytváří postupně. (Čap, Mareš, 2007)

K rozvoji autoregulace by mohly pomoci vhodné strategie, které by se však měly přizpůsobit věkovým a individuálním možnostem žáků. Pedagog může podporovat ve výchovně-vzdělávacím procesu k autoregulaci učení, zejména pokud bude:

- klást větší důraz na učební aktivity žáků než na výsledky učení;
- motivovat a vést žáky k tomu, aby si uměli vytyčit přiměřeně náročné učební cíle;
- umět rozpoznat a respektovat styly učení žáků a vést je k jejich využívání (Autoregulace se musí opírat o individuální charakteristiky každého jedince.);
- nezaměřovat se pouze na kognitivní složky učení, ale také dbát na emocionální složky (prožívání, regulace stresu, snižování úzkosti);
- s žáky si procvičovat různé strategie učení, učebního stylu;
- snažit se vytvářet situační modely, ve kterých mohou žáci sami kontrolovat a měnit svoje chování. Naučit žáky brát zodpovědnost za své učení;
- rozvíjet u žáků sociální návyky a komunikativní dovednosti průběžnou podporou vzájemné spolupráce a interakce;
- nabádat žáky k tomu, aby v případě potřeby hledali a využívali pomoc učitelů a rodičů. (Maňák, Švec, 2003)

U žáků je však tato dovednost závislá především na vedení pedagogů. Na cestě ke kvalitnějšímu učení je třeba, aby se řízení pedagogů vůči žákům měnilo na autoregulační učení, aby

žák postupně přebíral svůj rozvoj do vlastních rukou a dokázal nést spoluzodpovědnost za výsledky svého učení.

Vysoký stupeň rozvoje autoregulace učení se vyznačuje tím, že žák dokáže sledovat sám sebe a na základě výsledků této introspekce je ochoten provádět určité změny v procesu svého učení. Sledování vlastních pocitů, postojů a projevů chování, by mělo být založeno na poctivém přístupu k sobě samému (odhadnout své silné a slabé stránky, svoje přednosti a nedostatky). (Hrbáčková, 2011)

Pokud se žáci naučí poznat blíže své učení a jejich specifika, budou si schopni své učení lépe přizpůsobovat a také jej dokáží efektivněji využívat. Učí se dělat to, co je v dané situaci nutné, znakem zralé autoregulace je schopnost vzdát se aktuálního uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle.

1.6 Metody měření autoregulace

Úroveň autoregulace u jedinců se dá zjišťovat díky metodám k tomu určených, jedná se především o zahraniční výzkumy.

Do **kvalitativních přístupů** můžeme zařadit stopování žákovských mentálních procesů. Při této metodě pedagog zkoumá žákovy poznámky, výpisky, přeškrtnuté varianty řešení, komentáře, podtržené výrazy a z těchto podkladů pak usuzuje, jaký měl žák postup při učení. Při rozhovoru se učitel ptá žáka na použité postupy. Většinou se jedná o polostrukturovaný rozhovor. Pedagog si všímá i žákova hlasitého přemýšlení, neboť v něm popisuje myšlenkový proces k určité variantě řešení. (Mareš, 2010) Další používané techniky měření autoregulace učení jsou **sebeuposuzovací techniky** (dotazníky, škály). Podle Turnera (1995 in Hrbáčková et al, 2010) umožňují sebeuposuzovací škály zjistit, jak si žáci vnímají svoje jednání a tím vysvětlují kognitivní a nonkognitivní procesy učení. Ty jsou jinak těžko pozorovatelné.

Byly vytvořeny dotazníky, které zjišťují vybrané aspekty autoregulace, např. pro tradiční výuku MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich 1991 et al, in Hrbáčková et al., 2010). Tento dotazník zjišťuje motivační orientaci žáků a použití učebních strategií. Byl také navržen do zkrácené verze pro mladší žáky.

Při diagnostice autoregulace je nutné brát v potaz věk respondentů. Řada výzkumů dokazuje, že starší žáci jsou již vybaveni lepší jazykovou a pojmovou vybaveností, dokáží lépe popisovat a hodnotit své autoregulační dovednosti (Čáp, Mareš, 2001)

2 ASPIRACE

Životní aspirace je jedním z hlavních témat této práce. Vzhledem ke zvolenému tematickému zaměření této práce a k cílové skupině jsme se orientovali na aspiraci profesní a vzdělanostní. Aspirace jsou u každého jedince různé a v průběhu lidského života se pod vlivem různých faktorů utvářejí a mění.

V období dospívání je aspirace, vyjadřující touhu po dosažení nějakého cíle, velmi aktuálním tématem. Naše vytyčené cíle, aktivují naše chování a jsou významnou součástí naší motivace. Vše, co nějak souvisí s dosahováním našich cílů (aspirací), má pro nás pozitivní hodnotu. (Křivohlavý, 2006)

Za aspirace jedince můžeme pokládat jeho životní cíle a s nimi spojenou míru úsilí, kterou je nutno vynaložit k jejich dosažení. (Mareš, 2013)

Podle Pavelkové (1990) jsou cíle, které chtějí dospívající dosáhnout, spíše pokusné. Jedinec si jejich plnění ověřuje sám sebe. Pro seberealizaci dospívajícího jedince jsou důležité velké životní cíle, ty však musí být rozfázovány do menších úkolů, aby byly splnitelné. Na základě zkušeností z dětství, dosažené úspěchy či selhání, se jedinec rozhoduje, jaké postavení zaujme ke svým vytyčeným cílům.

Stupeň náročnosti vytyčených cílů, kterou si jedinec určuje a jež chce dosáhnout, nazýváme aspirační úroveň. Aspirační úroveň může být nízká, vysoká, přiměřená či nepřiměřená vzhledem k možnostem jedince. Tato úroveň aspirace závisí na faktu, zda má jedinec potřebu se vyhnout neúspěchu, nebo touží po úspěchu. Člověk může dosahovat v různých oblastech odlišných aspiračních úrovní. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Jakou náročnost vytyčených cílů si klademe, jejich náročnost a úroveň nám spoluurčují právě aspirace a motivace. (Bedrnová, Nový, 1998)

Jedinci orientovaní na úspěch, si jsou vědomi svých dovedností a kladou si ve svém životě reálné cíle. Pokud prožíváme úspěch, tak se jedincova úroveň aspirace zvyšuje. Naopak osoby, zaměřující se na neúspěch a orientují se na jeho vyhnutí, si kladou cíle buď nízké, aby splnění tohoto lehkého úkolu bylo zvládnutelné, nebo zase příliš vysoké, kdy v tomto případě pro jedince nesplnění tohoto těžkého úkolu není tak deprimující. Slabý výkon je spojen s nízkými aspiracemi. Úroveň aspirace ovlivňuje sebedůvěra jedince a vyjadřuje také ctižádostivost a vůle osobnosti. Stabilní aspirační úroveň je charakteristická pro zralé a vyrovnané osobnosti. (Buchtová et al., 2003)

Frank (in Mareš, 2013, s. 74) definuje aspirační úroveň jako „úroveň příštího výkonu ve známém úkolu, kterou chce individuuum, jež zná úroveň svého předchozího výkonu, v témže úkolu výslovně dosáhnout.“ Vyšší aspirační úroveň ovlivňuje celková sebedůvěra, sebehodnocení osobnosti, zkušenost s činností, v níž je aspirační úroveň vytyčována.

Při vývoji aspirací u dítěte je hlavním determinantem rodina. Na chování jedince působí rodinné vztahy. Správná motivace rodičů výrazně ovlivňuje strukturaci osobnosti dítěte a tím následně i jeho cíle. Při používání okamžitých odměn, k aktivizaci dítěte, dojde k vytvoření krátkodobé perspektivy a také aspirace (cíle) se budou týkat pouze nejbližší budoucnosti. (Pavelková, 1990)

2.1 Životní aspirace

Do této kategorie lze zařadit především budoucí představy adolescentů týkající se jejich osobních životních plánů. Jakému povolání by se chtěli věnovat, kolik dětí chtějí mít, zda vystudují vysokou školu a zda budou slavní a bohatí. V návaznosti na téma práce jsou pro nás zajímavé zejména aspirace vzdělanostní a profesní.

Každý člověk má své představy o budoucnosti a vytyčuje si cíle, čeho chce dosáhnout. Tyto konkrétní cíle se nazývají aspirace. Tyto imaginární plány se netýkají pouze budoucnosti jedince, ale mohou být spojeny i s budoucností celé společnosti. Podle autorky hraje klíčovou roli v perspektivní orientaci zejména percepce času. Tato percepce času se u člověka vyvíjí již od dětství, kdy se pomalu začínají rozšiřovat úzké obzory přítomnosti do rozhledů směřujících k budoucnosti. Období dospívání je zásadní období pro vytvoření schopnosti umět si představit svou minulost, budoucnost a zaměřit se na svou identitu. (Pavelková, 1990)

U mladých lidí se objevuje trend odkládat rodinný život a zaměřit se především na vzdělávání nebo profesní dráhu (budování kariéry). Macek (2003) poukazuje, že v současnosti se klade důležitost volného času v životě dospívajících na jeho smysluplné využívání.

2.1.1 Vzdělanostní a profesní aspirace

Na konci základní školy stojí před žáky nelehký úkol, a to výběr jejich dalšího vzdělávání. Toto rozhodnutí představuje jednu z významných životních etap, neboť žáky výrazným způsobem směřuje v jejich dalším životě. Děti mohou být ve výběru nerozhodné a mnohdy potřebují potvrzení a podporu svých konkrétních představ od svých nejbližších.

Profesní aspirace vycházejí z naší žádostivosti po uplatnění ve společnosti a po společenském vzestupu. Tuto aspiraci můžeme charakterizovat jako míru odvahy jedince vytyčit si atraktivní a reálný cíl v profesní orientaci. Pokud jedinec touží po dosažení určitého typu a výše vzdělání, mluvíme o aspiraci vzdělávací. Většinou na sobě profesní a vzdělávací aspirace závisí, neboť hlavním prostředkem k dosažení profesních cílů je právě vzdělání. Ovšem v některých případech je vzdělávací aspirace považována jako širě pojatý cíl a pracovní využití již není tak důležité. (Taxová, 1987)

Jedním z nejvýraznějších prediktorů napovídajících o vzdělávací a profesní dráze dospívajícího jedince jsou vzdělanostní aspirace. Ty hrají významnou roli při rozhodování, jakého nejvyššího stupně vzdělání chce jedinec dosáhnout. Je tedy zřejmé, že se aspirace mohou stát tzv. hnacím motorem, který žene adolescenta k plnění jeho cílů. (Hlad'a, 2013)

2.1.2 Profesní orientace dospívajícího

Důležitým sociálním předělem pubescence je ukončení povinné školní docházky a volba další vzdělávací dráhy. Adolescent stojí před velmi důležitým rozhodnutím ohledně zaměření vzdělávání v přímé souvislosti k další profesní dráze. Toto rozhodnutí bývá mnohdy spojeno s nejistotou, neboť v tomto věku není zcela běžné, že jedinec je naprosto vymezený ohledně své budoucnosti.

„Proměňuje se vztah k času, pro školáka byla nejdůležitější současnost, pro dospívajícího se stává významnější budoucnost.“ (Skorunková, 2008, s. 49)

Pro dospívajícího je klíčovým úkolem, po dosažení základní školy, získání profesního statusu. Rozhodování dětí a rodičů ovlivňuje řada faktorů, zejména představy o budoucnosti, odhad reálnosti, studijní výsledky, zájmy mladého člověka a vzdělání rodičů. (Havlík, Kořa, 2002)

Skorunková (2008) uvádí, že pubescent je ve věku, kdy si musí zvolit profesní orientaci. Stojí před ním rozhodnutí, na které škole by chtěl dále studovat. Měl by si uvědomit své zájmy, představy, schopnosti a dovednosti. Většina dospívajících je však nevyhraněná a odmítá definitivní rozhodnutí. Vědí spíše to, čím být nechtějí. Pubescenti jsou v situaci, kdy jejich sebepoznání je na nízké úrovni, jejich zájmy jsou nestabilní a znalosti možností nízké.

Na začátku pubescence dospívající přemýšlí nad svým povoláním spíše jako nad přáním co by ho bavilo, tyto představy však nejsou založeny na skutečných dovednostech a předpokla-

dech jedince. Kolem jedenáctého roku již jedinec začíná porovnávat svá přání se svými skutečnými předpoklady k těmto přáním (schopnosti, dovednosti, školní prospěch). Mnozí jedinci však nejsou při výběru povolání dostatečně zralí k posouzení vhodnosti dané profese a často až v průběhu studia zjistí, že obor, který si vybrali je nevyhovující.

Již okolo 10 roku měli rodiče vést děti k uvědomování si svých předpokladů, dovedností a zájmů a v 11 letech by samo dítě mělo začít uvažovat o volbě povolání, které ho bude těšit a naplňovat, a zároveň v něm uplatní své schopnosti a zájmy. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dospívající si však často vybírají studijní obory ne podle praktických a materiálních aspektů (pracovní doba, plat, uplatnění), ale podle atraktivnosti povolání. (Vágnerová, 2000)

Výběr povolání neovlivňuje pouze jeden faktor, ale jedná se o skupiny vnitřních a vnějších činitelů. Z výzkumů vyplývá, že na výběr budoucího povolání u dětí má největší vliv rodina a to především rodiče. V druhé řadě na děti při výběru působí masové komunikační prostředky. Dále je to škola, přátelé, známí a příbuzní, až na posledním místě to jsou poradenské instituce, které mají na žáky vliv. (Čačka, 2000)

Autoři uvádějí, že polovina adolescentů se rozhoduje pro danou profesní přípravu pod vlivem okolí, protože jejich představy nejsou pevné a jasné, a neorientují se na konkrétní povolání. Toto zjištění autoři považují za alarmující a podle nich je potřebná poradenská pomoc v této oblasti. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Systematická kariérová výchova u nás byla do vyučování základních škol integrována metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy od roku 2002. Program Výchova k volbě povolání má napomoci žákům k orientaci na trhu práce, zprostředkovat důležité znalosti a dovednosti související s jejich budoucím uplatněním, vybavit je potřebnými kompetencemi potřebnými při rozhodování. (MŠMT, 2001)

Psychologové se shodují, že mnozí pubescenti ještě nejsou pro zodpovědné rozhodování dostatečně zralí. Vliv školy, jako jednoho z mnoha aspektů, ovlivňující výběr budoucího povolání mládeže, by mohl být posílen systematickým přísunem důvěryhodných informací od výchovných poradců, třídních učitelů i ostatních pedagogů. (Taxová, 1987)

Hlad'o (2013) upozorňuje na nedostatečně využívaný potenciál formálních zdrojů informací (jako jsou učitelé, kariéroví poradci či kariérová výchova a poradenství obecně). Autor poznatky publikované v jeho monografii opírá o závěry domácích i zahraničních výzkumů.

Výběr profese tedy není pouze rozhodnutí okamžiku, kdy musím podat přihlášku, ale mluvíme o výsledku dlouhodobého procesu profesní orientace a své roli ve světě práce. (Pavelková, 1990, s. 42)

Ve většině případů stojí u volby povolání svých dětí, krom velmi silného vlivu vrstevníků, rodiče. Langmaier a Krejčířová (2006) dělí volbu povolání, podle zásahu rodičů na 3 typy:

Typ A za vším stojí rodiče, či jiné authority;

Typ B s rodiči se poradí, ale konečné rozhodnutí zůstává na něm;

Typ C typ má vlastní, jasnou představu o tom, čím chce v životě být a jde si za tím.

Pokud rodiče s dítětem nejsou ve výběru jednotní, měli by si rodiče udělat čas a získat co nejvíc informací o všech možnostech, obzvláště o těch, které upřednostňuje jejich dítě. Svoboda rozhodování má pro pubescenta vysokou hodnotu a proto by konečné rozhodnutí mělo být na něm. Rodiče, i přes výhrady a pochybnosti, musí toto rozhodnutí respektovat. (Říčan, 2004)

Taxová uvádí, že vnější motivace se podílí na volbě další vzdělávací dráhy o něco více než 20 %, avšak vnitřní motivace skoro 80 %. U vnitřní motivace je tedy hlavním aspektem nutnost seberealizace, uplatnění vlastních schopností a dovedností, samostatnost a zodpovědnost v rozhodování. (Taxová, 1987)

Vzdělání tedy chápeme jako stabilní hodnotu v životě jedince, díky kterému získáváme odbornou kvalifikaci pro budoucí povolání, ekonomické zajištění i důstojně prožitý život. Vzdělání i vzdělávání bychom neměli brát jako nutné zlo, ale naopak ho vnímat jako přínosný nástroj k dosažení osobních cílů i jako investici do sebe sama. (Mošna, 1997)

Děti, které navštěvují povinnou základní školu, mnohdy vnímají učení jako nutné zlo, které vlastně ani nepotřebují ke svému životu, je tedy na vyučujících, aby zajímavou a názornou výukou dokázali zaujmout a ukázali smysluplnost a důležitost informací, které děti získávají, pro jejich další život a profesní růst.

3 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Dospívání je v životě jedince důležitá a náročná životní etapa. Období dospívání můžeme označit za přechod mezi dětstvím a dospělostí. V tomto období mladý člověk přehodnocuje a hledá.

Adolescenci ve smyslu životní etapy mezi dětstvím a dospělostí můžeme charakterizovat jako „přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě; můžeme mluvit také o přechodu od učení řízeného zvnějšku ke stále výraznější míře samostatného studia a sebevzdělávání, od výchovy k převaze sebevýchovy, od poslušnosti a podřizování se k požadavkům nezávislosti a individualizaci.“ Toto období je charakteristické pro hledání vlastní životní cesty, plné vnitřních i vnějších konfliktů. (Čačka, 2000, s. 222)

Mládí je relativně dlouhé období, kdy se může mladý člověk cítit v určité nestabilní pozici, poněvadž již není dítě, ale přitom není ještě přijat do světa dospělých. Biologická a do jisté míry psychická zralost je v tomto období v rozporu se sociální zralostí jedince. (Havlík, Kořa, 2002)

Adolescenti se chtějí co nejrychleji odpoutat od dětství a sociální podřízenost. Touží po získání svobody a možnosti rozhodovat o své osobě. Ovšem povinnosti a patřičná zodpovědnost patřící do období dospělosti jim nevyhovuje a působí jim velké těžkosti. (Vágnerová, 2012)

V tomto období klesá závislost na rodičích a dochází k osamostatňování. I přes toto odpoutávání od rodičů a začleňování mezi vrstevníky jsou vztahy k rodičům důležité a stále ještě na prvním místě. (Říčan, 2004).

Toto období je naplněné kritikou, dostavuje se pubescentní negativismus, který je charakteristický kritickým postojem k autoritám. Lásku nahrazuje zloba a nenávisť, úctu nahrazuje pohrdání. Tato „vzpouora“ je normální stádium, které usnadňuje dítěti vymanění z dětské citové závislosti a je zkouškou vlastních sil. Dospívající si začíná uvědomovat, že otec ani matka nejsou tak moudří a všemocní, jak je vnímal dříve. Všimá si nedostatků a negativních stránek svých rodičů, kterými je do určité míry zklamán, neboť by si přál mít ideální rodiče, které by mohl obdivovat, ale oni takoví nejsou. Dospívající v tomto období potřebují nenásilné a respektující výchovné vedení. (Skorunková, 2008)

Dospívající člověk již nepřijímá názory a rozhodnutí autoritativních osob automaticky, ale přemýšlí o nich a především se snaží diskutovat. Chce mít jiný názor na věc, než jaký má autorita, s níž je v kontaktu. Odmítá autoritativní přístup dospělých z toho důvodu, aby on sám se mohl stát autoritou. (Vágnerová, 2012)

Toto období můžeme nazvat jako období hledání. A to hledání jak sebe sama také i hledání cesty k rodičům, vrstevníkům a ostatním lidem. Musí se začít samostatně rozhodovat a nést za tato rozhodnutí následky, najednou je na dítě vyvíjen tlak, aby si vybralo zaměření profese, kterou bude po zbytek života vykonávat. (Říčan, 2004)

V tomto složitém období je velmi důležitý respektující a trpělivý přístup jak rodičů, tak i pedagogů. Děti by měly pocít, že i když se sami v sobě neorientují, jsou emotivně nestálí, tak je dospělí svým chováním neodsuzují a neponižují.

3.1 Vývojová specifika dospívání

Změny v tomto období jsou podmíněny nejen tělesným dozráváním, ale i vnějšími vlivy jako je školní prostředí, vliv vrstevníků a působení rodiny.

Změny, které přichází v období dospívání, se týkají oblasti emocionální, sociální, biologické, kognitivní či psychologické. Tyto změny jsou navzájem provázány, přičemž dochází k vzájemnému působení biologického zrání, osobních zkušeností, kulturních vlivů a různých událostí v životě jedince. (Macek, 2003)

Langmeier a Krejčířová (2006), Čačka (2000) rozlišují dospívání na období **pubescence** a období **adolescence**.

Pubertální období můžeme rozdělit do dvou fází:

- fáze prepuberty (11 do 13 let) začíná prvními známkami pohlavního dospívání a první fází zrychleného růstu;
- fáze vlastní puberty (13 do 15 let) nastupuje po prepubertě a trvá do dosažení reprodukční schopnosti.

Dle Macka (2003) můžeme adolescenci dělit na tři fáze:

- časnou adolescenci – časové rozmezí zhruba od 10 (11) do 13 let;
- střední adolescenci – časové rozmezí přibližně od 14 do 16 let;
- pozdní adolescenci – časové rozmezí od 17 do 20 let.

Střední adolescenci vymezuje pouze tento autor. V této životní etapě jedinec touží po výjimečnosti a originalitě, snaží se být odlišný od většinové populace. Nepochopení ze strany rodičů, či jiných dospělých způsobuje důležitost vlivu vrstevnických skupin.

Vágnerová (2012) vymezuje adolescenci na ranou adolescenci (pubescenci) mezi 11 – 15 rokem věku jedince. V tomto období dochází k výraznému tělesnému dospívání, dochází ke způsobu myšlení (abstrakce). Emoční prožívání se mění na základě probíhajících hormonálních změn. Pozdní adolescence je v rozmezí 15 – 20 rokem, v tomto období dochází k potvrzení sociální identity. Smyslem tohoto období je porozumění sám sobě, ujasnění si čeho chci v budoucnosti dosáhnout. Dochází k dokončení fáze budování nové identity a jedinec se odpoutává od rodinných vazeb a buduje nové sociální vztahy.

Macek (2003) definuje adolescenci jako most mezi dětstvím a dospělostí, kdy má v tomto období jedinec splnit vývojový úkol, v němž jsou zahrnuta očekávání společnosti a také samotného adolescenta. Havighurstovy vývojové úkoly specifikovala v různých souvislostech řada jiných autorů. Tento přehled je úpravou těchto výčtů:

- přijetí vlastního těla, fyzických změn, pohlavní zralosti;
- schopnost aplikovat intelektový potenciál každodenních situací;
- schopnost navázat a udržet sociální vztahy se svými vrstevníky obojího pohlaví;
- změna vztahu s dospělými a vzájemné respektování;
- získání profesní představy a s ním spojené ekonomické vnímání a směřování k životním jistotám;
- oblast sexu a příprava na partnerský či rodinný život;
- rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností;
- ujasnění si životních hodnot, osobních cílů, sebepoznání;
- ujasnění hierarchie hodnot (upevnění vztahu k životu, ke světu).

Kognitivní vývoj v tomto období je výsledkem vzájemného působení procesu zrání a učení. V případě, že je dospívající z neurofyziologického hlediska dostatečně zralý a má již potřebné zkušenosti získané vzděláváním, mohou být u něj rozvíjeny poznávací schopnosti. Vývojové změny určitých kognitivních funkcí, tvoří předpoklady pro rozvoj dalších schopností a jejich propojení, dochází ke kvalitativním změnám způsobu uvažování, které umožňují přesah reality. Piaget toto období nazývá stadiem formálních logických operací. Pro vývoj myšlení je v tomto období charakteristický přechod od myšlení z reality do uvažování do budoucnosti. (Vágnerová, 2012)

U jedinců dochází k rozvinutí sebevědomí, sebejistoty, samostatnosti. Mladí lidé si vytvářejí hodnotový systém a životní orientaci. Toto období je pro některé jedince velmi problematické a dochází k častějším pokusům o sebevraždu, psychická traumata z prvních sexuálních zážitků či ke zkušenostem s návykovými látkami. V adolescenci se krystalizují postoje a názory, dochází k psychickému zrání. Jedinec dosahuje téměř vrchol rozumových schopností. (Jandourek, 2007)

3.2 Sebepojetí v období adolescence

„Kdo doopravdy jsem, kam patřím a kam směřuji?“ tyto otázky si dospívající kladou velmi často a hledají na tyto otázky odpověď prostřednictvím sebehodnocení, sebepoznávání a seberealizace. Všechny tyto procesy jsou nevyhnutelným krokem k fázi dospělosti. (Pavlas, Vašutová, 1999)

V psychologii označujeme pojmem sebepojetí jako „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.“ (Blatný, Plháková 2003, s. 92)

„Zatímco v dětství převládají tlaky na adaptaci, v adolescenci převažuje individualizace, snahy o autonomii, vlastní volby, interpretace hodnot a norem. V mládí se uvědomování sebe mění v sebeurčení.“ (Havlík, Koťa, 2002, s. 55)

Základním vývojovým úkolem v období adolescence je podle Eriksona (1968 In Macek, 2003) hledání vlastní identity. Jedná se o konflikt mezi potřebou integrovat sebe samého a potřebou vyrovnat se s požadavky společnosti tak, aby byl jedinec schopen najít svou hodnotu a místo ve společnosti.

Sebepojetí můžeme chápat jako mínění jedince o svém já, vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, kterým je ovlivňováno. Vytváří se v kontaktu s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje jedinci orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). U sebepojetí je zdůrazněna poznávací složka. Má hodnotící a popisnou dimenzi, zahrnuje kognitivní mapy. Součástí sebepojetí je sebedůvěra. (Hartl, Hartlová, 2015)

Dosažení vlastní identity je podle Langmeiera a Krejčířové (2006) důležitou součástí vývojového úkolu dospívání. Do hledání identity vstupují prvky **sebepoznávání** a **sebehodnocení**. Jedinci na sebe v tomto období nahlížejí především podle reakcí a hodnocení okolí, které je pro ně „sociální zrcadlo“ jenž jim dává zpětnou vazbu a odráží jejich kvality, ale

i nedostatky. Dalším kritériem v sebehodnocení je jak se jedinci vnímají v oblast tělesné a duševní.

V procesu sebepoznání lze pozorovat výrazný posun od závislosti k nezávislosti, od lability ke stabilitě, od subjektivnosti k vyšší objektivitě, od nejasných představ o sebeuplatnění k cílům reálnějším. Pouze adekvátní sebehodnocení může být východiskem k dalšímu sebezdokonalení. (Pavlas, Vašutová, 2005)

Sebepoznávání umožňuje jedinci posoudit svůj individuální potenciál, který není stabilní, ale zvyšuje se s novými úkoly a zkušenostmi. Lidé se po celý život vyvíjejí a jejich potenciál se mění také. Sebepoznání tudíž není jednorázovým aktem, ale nepřetržitým procesem. (Taxová, 1987)

Na základě sebepoznání vzniká u dospívajícího jedince sebevědomí, které můžeme definovat jako „Sebedůvěra, vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, provázené vírou v úspěšnost budoucích výkonů.“ Uvědomění, že člověk jedná správně, vhodně a účinným způsobem. (Hartl, Hartlová 2015, s. 525)

Jistá míra nevyváženosti sebehodnocení v tomto období je přirozeným důsledkem dospívajících a jejich společenské nezařazenosti, neuspokojivé sociální role. (Macek 2003)

Sebehodnocení je v období dospívání značně rozkolísané, mladí lidé jsou velmi zranitelní a často stačí malý neúspěch, aby se dospívajícímu změnil sebnáhled. Na vývoj a ustálení sebehodnocení má velký vliv rodina a pedagogové. Pro dospívající je velmi důležité jim vštěpovat jejich jedinečnost, podporovat je v jejich snech a snahách, nekritizovat je za každé jejich selhání, ale spíše je učit, že každá prohra a nezdár je jen poučení, které je má nasměrovat jiným směrem. Potom nám z dětí vyrostou sebejistí mladí lidé, kteří znají svoji cenu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

Realizaci výzkumného projektu předcházela fáze přípravy výzkumu, jež spočívala ve výběru a nastudování odborné literatury, tematicky zaměřené na oblast, k níž se vztahuje výzkum. Realizace výzkumu se skládala ze dvou hlavních fází, získání potřebných dat a jejich zpracování.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným šetřením jsme chtěli zjistit, zda existuje souvislost mezi autoregulací učení a životní a vzdělanostní aspirací u žáků osmých a devátých tříd základní školy.

Práce se zaměřuje na životní aspiraci jedince, která ovlivňuje jeho náhled do budoucnosti na jeho profesní dráhu, můžeme tedy mluvit o profesní aspiraci. V této práci budeme nadále používat spojení životní aspirace.

4.2 Výzkumné otázky

VO1: Jaká je míra autoregulace učení u žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

VO2: Jaká je míra životní aspirace u žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

VO3: Jaká je míra vzdělanostní aspirace u žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

VO4: Existuje souvislost mezi životní aspirací a autoregulací učení žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

VO5: Existuje souvislost mezi autoregulací učení a vzdělanostní aspirací žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

VO6: Existuje souvislost mezi autoregulací učení a přístupem žáků osmých a devátých tříd ZŠ k výběru studia?

VO7: Existuje souvislost mezi životní a vzdělanostní aspirací žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

VO8: Existuje souvislost mezi životní aspirací a přístupem žáků osmých a devátých tříd ZŠ k výběru studia?

VO9: Existuje souvislost mezi vzdělanostní aspirací a přístupem žáků osmých a devátých tříd ZŠ k výběru studia?

4.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění souvislostí úrovně autoregulace učení žáků 8. a 9. tříd základní školy a jejich životní aspirací.

Mezi **dílčí cíle** výzkumného šetření patří:

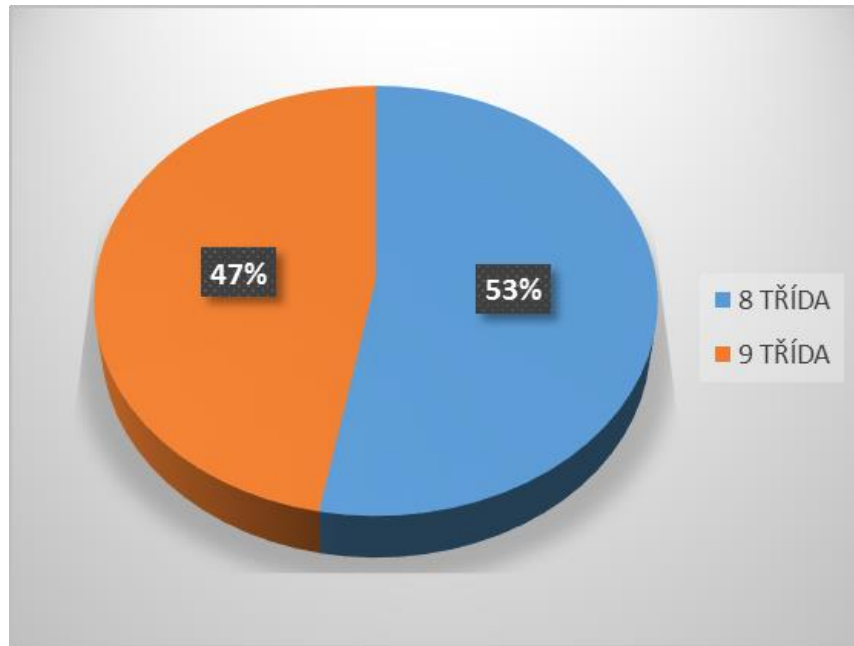
1. zjistit míru souvislostí mezi autoregulací učení a vzdělanostní aspirací;
2. zjistit míru souvislostí mezi životní aspirací a vzdělanostní aspirací;
3. zjistit míru souvislostí mezi autoregulací učení a přístupem žáků k výběru dalšího studia;
4. zjistit míru souvislostí mezi životní aspirací a přístupem žáků k výběru dalšího studia;
5. zjistit míru souvislostí mezi vzdělanostní aspirací a přístupem žáků k výběru dalšího studia.

V popisné statistice jsme se zaměřili na popis **úrovně autoregulace učení** a jejich faktorů, **životní aspirace** a **přístup žáků** při volbě dalšího vzdělávání.

4.4 Výzkumný soubor

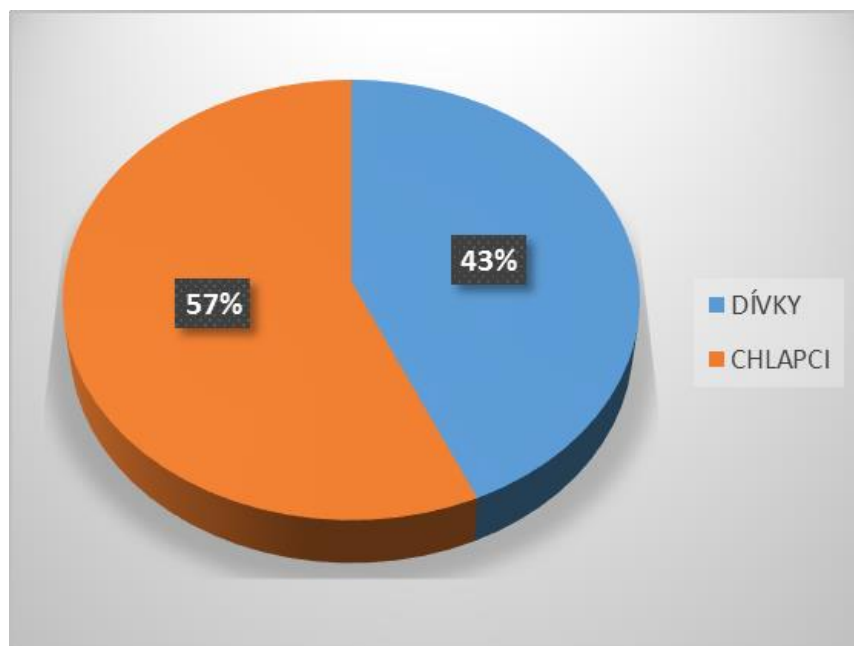
Základní výzkumný soubor tvořili žáci z 8. a 9. tříd ZŠ z východní Moravy. Bylo osloveno 142 žáků základních škol, kterým byl poskytnut dotazník v tištěné podobě. Na základě třídění muselo být 6 dotazníků vyřazeno, z důvodu neúplnosti odpovědí. Pro vyhodnocování a prezentaci výsledků bylo tedy využito 136 řádně vyplněných dotazníků. Dotazník byl poskytnut pouze těm žákům, kteří byli v době sběru dat přítomni ve škole, dodatečný sběr dat od nepřítomných žáků nebyl proveden.

Z níže uvedeného výsečového grafu můžeme vyčíst rozdělení respondentů podle tříd. Žáků navštěvujících osmou třídu je o 6% více než žáků, kteří navštěvují třídu devátou.



Graf 1: Rozdělení respondentů podle tříd

Výšečový graf č. 2 znázorňuje rozložení respondentů podle pohlaví. Je patrné, že mírně převažuje počet dotázaných chlapců (77) než dívek (59).



Graf 2: Pohlaví respondentů

4.5 Výzkumná technika a realizace výzkumu

Pro náš výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu výzkumu. Pro výzkumné šetření a sběr dat byla zvolena technika dotazníkového šetření.

Před započítáním hlavní distribuce dotazníkového šetření byl proveden **předvýzkum**. Bylo osloveno 7 žáků. 3 žáci byli z 8. třídy a 4 žáci z třídy 9. Byli požádáni o vyplnění a posouzení srozumitelnosti dotazníku. Po pilotním ověření byl dotazník upraven a připraven pro realizaci samotného výzkumu.

Při osobní schůzce byli osloveni ředitelé tří škol. Uskutečnit výzkum na jejich školách dovolili pouze ředitelé dvou škol. Samotná realizace výzkumu probíhala po domluvě s třídními učiteli ve vyučovacích hodinách. Každý z přítomných žáků obdržel vytištěný dotazník a všichni byli poučeni jak postupovat při vyplňování dotazníků, taktéž byli žáci požádáni o pravdivé odpovědi a samostatnou práci. Pro zajištění co nejpřesnějších odpovědí, byla autorka osobně přítomná ve všech třídách, kde žáci vyplňovali dotazníky, připravená vysvětlit případné nejasnosti. Délka vyplňování dotazníku byla individuální a pohybovala se v rozmezí od 15 do 25 minut. Před vyplňováním dotazníků byli respondenti ujištěni o zachování anonymity, a o faktu, že zjištěná data budou sloužit pouze k výzkumným účelům. Z důvodu nekompletního vyplnění dotazníku bylo vyřazeno šest dotazníků. Do tohoto výzkumu byly zapojeny čtyři osmé třídy a tři třídy deváté.

Sběr dat pro výzkumné šetření proběhl v průběhu měsíce listopadu 2016.

4.6 Konstrukce dotazníku

Pro tento výzkum byl vytvořen dotazník, který obsahoval celkem 52 otázek. Na 50 výroků respondenti formulují, na základě sebeposuzování, pomocí Likertovy škály své postoje k daným výroky. Jedná se o postojové škály v rozmezí hodnot 1 – 5, kdy 1 = minimální souhlas a 5 = maximální souhlas.

Na otázky č. 51 a č. 52 respondenti odpovídají zakroužkováním jedné odpovědi, se kterou souhlasí. Dotazník je rozdělen na tři části. **První část** dotazníku se zaměřuje na autoregulaci učení. Tato část obsahuje 34 výroků. Tato část dotazníku byla převzata od Hrbáčkové a kol. (2010, s. 64/66). Jedná se o novou podobu *Dotazníku autoregulace učení studentů* (DAUS1). Tento dotazník byl určen pro studenty vysokých škol. Původní dotazník obsahoval čtyřicet otázek. Některé výroky v dotazníku byly poupraveny pro použití a pochopení žáků základní školy, šest otázek nebylo v dotazníku použito.

Reliabilita dotazníku byla měřena pomocí koeficientu Cronbachova alpha a dosahovala hodnoty $\alpha = 0,8$.

Otázky č. 1, č. 2, č. 23 bylo při zpracování nutné překódovat, aby nabyly opačné hodnoty a jejich hodnota indikovala úroveň autoregulace učení. Bodová škála vypovídala o úrovni autoregulace učení žáků na základě posouzení dotázaných respondentů.

Tento dotazník je rozdělen na čtyři oblasti.

1. Motivační orientace

1. Do učení se musím nutit.
2. Často se mi stává, že při učení myslím na úplně jiné věci.
3. Učím se, i když právě nemusím.
4. Při učení plním své studijní povinnosti víc, než požaduje učitel.
5. Učím se rád/a.
6. Na vyučovací hodiny, zkoušení a písemky se připravuji i z jiných materiálů než z poznámek v sešitě.

2. Osobní zdatnost

7. Zním své silné a slabé stránky při učení.
8. Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře učilo.
9. Očekávám, že se mi bude při učení dařit.
10. Mám své učení pod kontrolou a poznám, kdy jsem na hodinu připraven/a.
11. Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.
12. Poznám, které informace jsou pro mě nejdůležitější a které jsou důležité méně.
13. Mám dobrou paměť.
14. Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.
15. Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl/a u zkoušky (testu).
16. Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu to vyřešit nebo alespoň zmírnit.
17. Nemám strach se pustit do náročnějších úkolů, které vyžaduje učitel.
18. Myslím si, že jsem ve studiu lepší, než většina ostatních spolužáků.
19. Často mám pocit, že ničemu nerozumím.

3. Metakognitivní strategie (č. 20 – č. 28)

20. V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl/a.
21. Při učení se potřebuji ujišťovat, že postupuji správným směrem.
22. Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.
23. Když se učím nové, pokládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil/a jak si vedu.

24. Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).
 25. Když se učím, průběžně zkouším sám /sama sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl/a.
 26. Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal/a všechno proto, abych porozuměl/a danému vyučovanému předmětu.
 27. Často se mi stává, že hodnotím sám sebe podle výsledků ve škole.
 28. Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.
- 4. Smysluplnost studia**
29. Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislosti s jinými předměty.
 30. Myslím, že je důležité mít dobré výsledky ve škole.
 31. Je pro mě hodně důležité abych rozuměl/a učivu, které se učím.
 32. Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů.
 33. Mám radost, když dostanu dobrou známku.
 34. Myslím si, že to co se učím je důležité a využiju to ve svém životě.

Druhá část dotazníku je zaměřena na zjišťování životní aspirace respondentů. Tato část dotazníku obsahuje šest výroků, které jsou směřovány především k náhledu na budoucnost při výběru profese.

35. Vyšší vzdělání mi umožní najít si lepší práci.
36. Chci být ve společnosti slavný a úspěšný.
37. Chci mít dobrou práci, která mě bude bavit.
38. Chci mít hodně peněz.
39. Chci dosáhnout kvalitního vzdělání.
40. Pro své budoucí povolání potřebuji být vzdělaný/á.

Třetí část dotazníku zjišťuje, co respondenti považují za důležité při výběru školy, kterou chtějí studovat po absolvování základního vzdělání. Otázky č. 43 – č. 45 považujeme za určující pro správný přístup k dalšímu studiu, žák se snaží vybrat školu na základě kvality a zaměřuje se na vyšší vzdělanostní aspiraci. Dále jej budeme označovat za aktivní přístup žáků. Otázky č. 48 – č. 49 nám taktéž napovídají o přístupu žáka k výběru dalšího studia, ale zde se jedná spíše o pasivní přístup. Dále jej budeme označovat za pasivní přístup žáků.

41. Typ přijímacího řízení
42. Abych vybranou školu zvládl/a.
43. Prestiž školy.
44. Abych měl/a co nejvyšší šanci dostat se na vysokou školu.
45. Chci jít studovat něco, co mě bude bavit
46. Aby se mi po studiu podařilo najít práci a užít se.
47. Dostupnost školy (její blízkost).
48. Školu mi vybrali rodiče a poslechnu je.
49. Výběr školy není důležitý.

Čtvrtá část dotazníku se zaměřuje na vzdělanostní aspiraci žáků. Zjišťuje, jakého nejvyššího vzdělání chtějí v budoucnosti žáci dosáhnout. Jedná se o otázku č. 50.

Poslední otázkou č. 51 zjišťujeme pohlaví respondentů.

5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

První vyhodnocení dat bylo provedeno formou popisných statistických metod v programu Excel. Ke zjištění vzájemných souvislostí mezi **úrovní autoregulace učení, aktivity přístupu k výběru dalšího vzdělání, životní aspirací a vzdělanostní aspirací** byl použit Pearsonův koeficient korelace. Pro výpočet byl použit program Statistica verze 12 a program Microsoft Exel. Prostřednictvím výzkumu jsme hledali odpovědi na jednotlivé hlavní a dílčí výzkumné otázky. Pro přehlednost výsledky znázorníme v tabulkách a grafech. Pro grafické znázornění výsledků byly použity histogramy a krabicové grafy.

Interpretaci výsledků nyní předkládáme v následujících podkapitolách.

5.1 Popis úrovně autoregulace učení u žáků

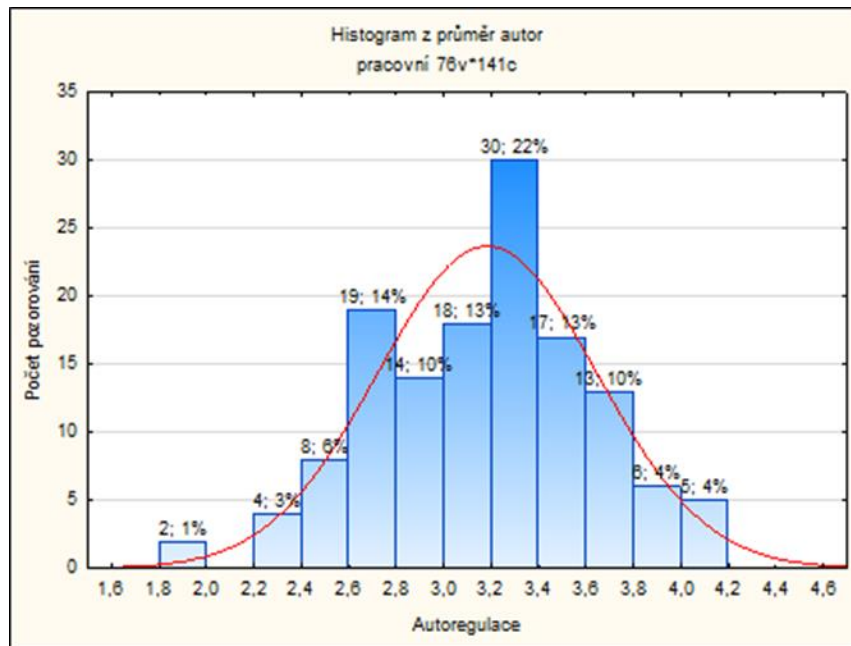
VO1: Jaká je míra autoregulace učení u žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

V níže uvedené tabulce uvádíme **popisnou statistiku autoregulace učení** u žáků 8. a 9. tříd. Z uvedené tabulky lze vyčíst celkový počet zpracovaných dotazníků, srovnáváme celkový aritmetický průměr dosažených bodů v rozmezí bodové škály 1 – 5 s minimem a maximem dosažených bodů a směrodatnou odchylkou. V tabulce je uveden průměr dosažených bodů, který činí 3,175 bodů.

Tabulka 2: Popisná statistika úrovně autoregulace učení

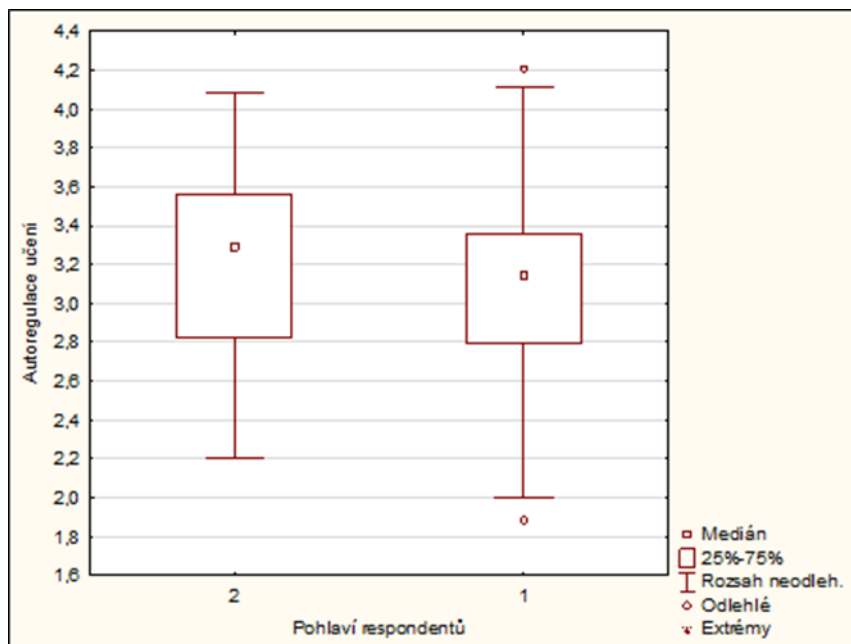
	N platných	Průměr	Min.	Max.	Sm. odch.
Míra autoregulace	136	3,175	1,880	4,196	0,459

Z níže uvedeného grafu je patrné, že průměrná hodnota autoregulace učení mírně přesahuje střední škálovou hodnotu dotazovaných žáků. Nejvyšší počet žáků (22%) se pohybuje v bodovém rozmezí průměrných hodnot 3,2 – 3,4 bodů.



Graf 3: Histogram úrovně autoregulace učení

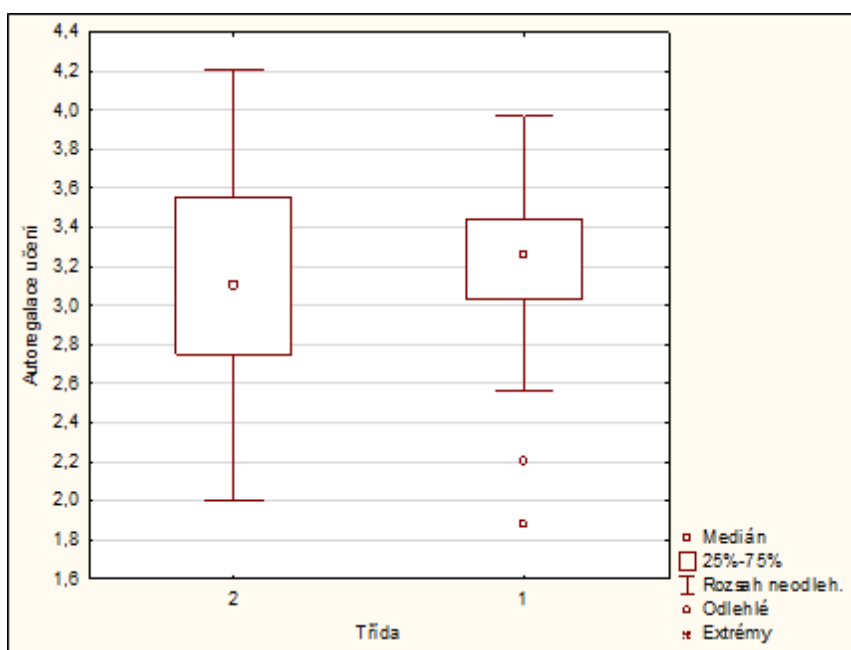
Níže uvedený graf nám přehledně ukazuje autoregulaci učení v závislosti na pohlaví. Dívky dosahují v odpovědích nižších hodnot v rozmezí 2,0 – 4,1 bodu. V této kategorii nalezneme dvě odlehle hodnoty, které se nevejdou do interkvartilového rozpětí. U chlapců jsou odpovědi v rozmezí 2,2 – 4,1 bodu.



Graf 4: Krabicový graf srovnání rozdílů autoregulace podle pohlaví

Osa X: 1 = dívky; 2 = chlapci

Pro lepší přehlednost odpovědí žáků podle ročníků zde uvádíme graf č. 5. Ten nám ukazuje na rozdíly v míře autoregulace učení u žáků 8. a 9. tříd ZŠ. Žáci navštěvující 8. třídy se pohybují nejvíce v hodnotách 3,0 – 3,4 bodů a žáci z 9. tříd v hodnotách 2,8 – 3,6. U žáků tohoto ročníku je celkový rozptyl bodů v odpovědích více rozsáhlý (od 2 – 4,2 bodů) než u žáků v nižším ročníku, ti odpovídali v rozsahu (od 2,6 – 4,0 bodů). V této kategorii nalezneme i dvě odlehle hodnoty v nízkém bodovém průměru, které jsou menší a nevejdou se do interkvartilového rozpětí.



Graf 5: Krabicový graf srovnání rozdílů autoregulace podle tříd

Osa X: 1 = 8. třídy; 2 = 9. třídy.

Jak jsme již uvedli v podkapitole 4.6, první část dotazníku byla zaměřena na autoregulaci učení. Tato část dotazníku se skládá ze čtyř faktorů. Jelikož jsme však některé otázky z převzatého dotazníku odstranili, z důvodu nevhodnosti pro respondenty základní školy, tudíž u výsledných dat jednotlivých faktorů nebudeme hledat souvislosti s autoregulací, ale budeme je zpracovávat pouze popisnou statistikou a vypočítáme korelační koeficient pouze mezi těmito faktory. Tento způsob nám umožní podrobněji analyzovat jednotlivé faktory, které se podílejí na získání autoregulačních dovedností.

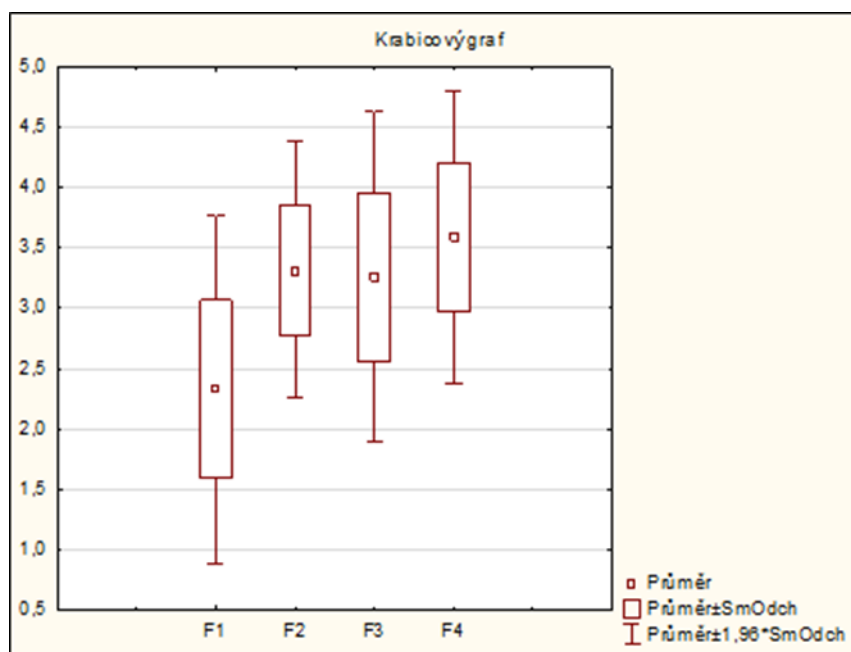
První faktor je zaměřen na **motivační orientaci**. Průměrná hodnota odpovědí žáků je 2,330 bodů. Rozsah odpovědí byl 1,000 – 4,167 bodu. Výsledkem jsou nejnižší bodové hodnoty ze všech sledovaných faktorů.

U druhého faktoru zkoumajícího **osobní zdatnost** byla průměrná hodnota odpovědí 3,316. Bodový rozsah odpovědí u tohoto zkoumaného faktoru je 1, 929 – 4,500 bodů.

Faktor číslo tři se zaměřuje na **metakognitivní strategii**. Žáci ve svých odpovědích dosáhli průměrné hodnoty 3,257. Bodový rozsah odpovědí u tohoto zkoumaného faktoru je 1,500 – 4,750 bodů.

Čtvrtý zkoumaný faktor měří **smysluplnost studia**. Zde žáci dosáhli nejvyšších naměřených hodnot. Průměrná hodnota je 3,583 bodu a rozsah odpovědí je v rozsahu 2,000 – 5,000 bodu.

V níže uvedeném grafu jsou tyto skutečnosti přehledně graficky znázorněny



Graf 6: Krabicový graf srovnání rozdílů jednotlivých faktorů autoregulace

Osa X: F1 = motivační orientace; F2 = osobní zdatnost; F3 = metakognitivní strategie; F4 = osobní zdatnost.

Z níže uvedené tabulky můžeme vyčíst popisné charakteristiky úrovně jednotlivých faktorů autoregulace učení (motivační orientace, osobní zdatnost, metakognitivní strategie, osobní zdatnost). V tabulce uvádíme aritmetický průměr, tzn. průměrný počet dosažených bodů v odpovědích (bodové rozmezí 1 – 5). Seznamujeme se taktéž s četností modu, minimem a maximem dosažených bodů, směrodatnou odchylkou.

Výsledky popisných statistik ukázaly, že žáci dosahují nejnižší úrovně v motivační orientaci a naopak nejvyšší úrovně dosahují ve vnímání smysluplnosti studia.

Tabulka 3: Popisná statistika úrovně faktorů autoregulace učení

Faktory autoregulace učení	N platných	Průměr	Četnost (modu)	Min.	Max.	Sm.odch.
Motivační orientace	136	2,330	18	1,000	4,167	0,733
Osobní zdatnost	136	3,316	13	1,929	4,500	0,542
Metakognitivní strategie	136	3,257	17	1,500	4,750	0,699
Smysluplnost studia	136	3,583	17	2,000	5,000	0,616

Z výpočtu korelační analýzy u těchto čtyř faktorů autoregulace učení jsme zjišťovali, zda můžeme uvažovat o existenci vztahů mezi těmito faktory. Výsledky korelační analýzy ukázaly, že kromě vztahu mezi motivační orientací a osobní zdatností, kde nebyly prokázány významné souvislosti, můžeme usuzovat, že existuje vzájemná souvislost mezi všemi vybranými faktory. Nejsilnější naměřenou korelaci jsme zaznamenali mezi smysluplností studia a metakognitivními strategiemi ($r = 0,586$).

Tabulka 4: Srovnání míry jednotlivých faktorů autoregulace

Korelace						
Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$						
N=136 (Celé případy vynechány u ChD)						
Faktory autoregulace učení	Průměr	Sm.odch	F1	F2	F3	F4.
F1 Motivační orientace	2,331	0,733	1,000	0,157	0,305	0,317
F2 Osobní zdatnost	3,316	0,546	0,157	1,000	0,438	0,440
F3 Metakognitivní strategie	3,257	0,699	0,305	0,438	1,000	0,586
F4 Smysluplnost studia	3,583	0,616	0,317	0,440	0,5866	1,000

5.2 Popis úrovně životní aspirace u žáků

VO2: Jaká je míra životní aspirace u žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

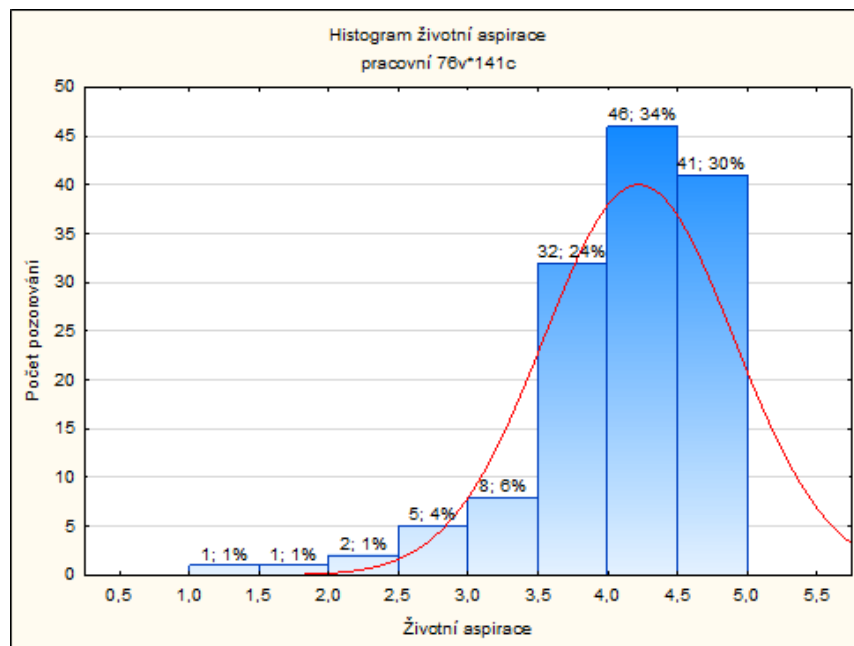
Druhá část (6 výroků) dotazníku se věnuje životní aspiraci. Jelikož je toto téma velmi obšírné a díky zaměření této práce na žáky 8. a 9. tříd, kdy se zamýšlejí a rozhodují o zaměření dalšího studia, jsme se zaměřili na aspiraci profesní. Otázky se orientují na jejich budoucnost a to především na práci a její finanční ohodnocení, vzdělání.

Níže uvedená tabulka představuje popisnou charakteristiku životní aspirace u dotázaných žáků. V tabulce uvádíme celkovou průměrnou hodnotu bodů (4,203), tzn. průměrný počet dosažených bodů v možném rozmezí 1 – 5. Seznamujeme se taktéž s četností modu, minimem a maximem dosažených bodů, směrodatnou odchylkou.

Tabulka 5: Popisná statistika úrovně míry životní aspirace

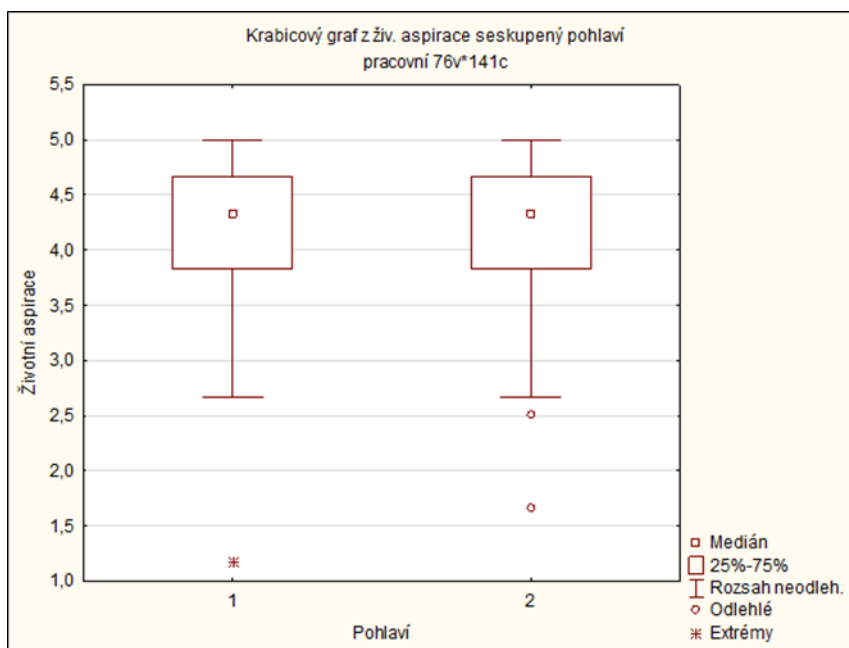
	N platných	Průměr	Min.	Max.	Sm. odch.
Životní aspirace	136	4,203	1,167	5,000	0,678

Při pohledu na graf níže zjistíme, že největší počet žáků se nachází v rozmezí hodnot životní aspirace 4,0 – 4,5 bodů. A to celých 34 % dotázaných z celkového počtu respondentů. Nad hodnotu 4,5 bodů se pohybuje 30 % žáků.



Graf 7: Histogram úrovně životní aspirace

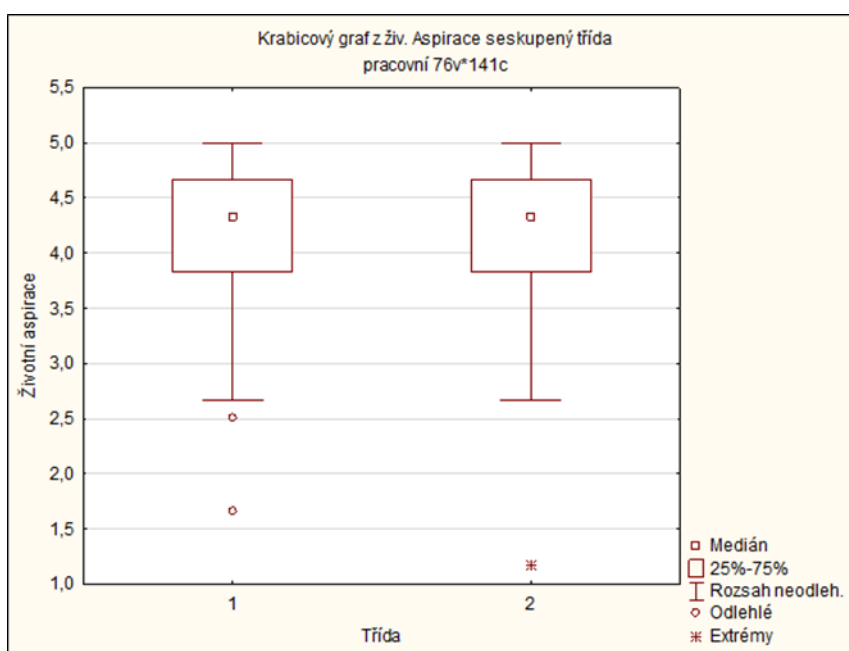
Graf č. 8 přehledně ukazuje odpovědi na životní aspiraci u dívek, které jsou v grafu výše označeny číslem 1. Ty dosahují stejných hodnot jako chlapci, kteří jsou v grafu označeni číslem 2. U obou pohlaví nalezneme dvě odlehlé hodnoty, které jsou menší a nevejdou se do interkvartilového rozpětí a jednu extrémní nízké bodově ohodnocenou odpověď.



Graf 8: Krabicový graf srovnání rozdílů životní aspirace podle pohlaví

Osa X: 1 = dívky; 2 = chlapci

Graf č. 9 nám ukazuje autoregulaci učení v závislosti na třídě, kterou respondenti navštěvují. Žáci 8. tříd dosahují velmi podobné úrovně životní aspirace stejně jako žáci absolvující 9. třídu. Ve výsledném bodování osmého ročníku jsou dvě odlehle hodnoty, které jsou menší hodnoty a nevejdou se do intervalového kvartilového rozpětí a jedna hodnota je extrémně níže bodově ohodnocená. Tato odpověď byla uvedena u žáků deváté třídy.



Graf 9: Krabicový graf srovnání rozdílů životní aspirace podle tříd

Osa X: 1 = respondenti 8. třídy; 2 = respondenti 9. třídy

Pokud se zaměříme na jednotlivé otázky, jež zkoumají životní aspiraci u žáků, zaměřující se na profesní život, zjistíme, že 51% dotázaných respondentů, je přesvědčeno, že vyšší vzdělání jim umožní najít v budoucnosti lepší zaměstnání. K této nadpoloviční většině se přiklání i 32 % žáků. Něco v životě dokázat a mít úspěchy touží přes polovinu respondentů (54%), 20% žáků tyto ambice nemá. 110 žáků považuje peníze za potřebné a chce jich mít dostatek. Za velmi kladné považujeme zjištění, že 54% dotázaných by chtělo absolvovat kvalitní vzdělání a 30% žáků je taktéž kladně naladěno. Vzdělanost jako vstupní kapitál pro svoji budoucí práci považuje necelá polovina dotázaných 47% a 35 % dotázaných se k tomuto názoru přiklání. V níže uvedené tabulce uvádíme podrobněji popisné charakteristiky jednotlivých otázek týkajících se životní aspirace.

Tabulka 6: Popisná statistika životní aspirace

	N platných	Průměr	Min.	Max.	Sm. odch.
Vyšší vzdělání mi umožní najít si lepší práci	136	4,228	1,000	5,000	1,047
Chci být ve společnosti slavný a úspěšný	136	3,588	1,000	5,000	1,214
Chci mít dobrou práci, která mě bude bavit	136	4,667	1,000	5,000	0,751
Chci mít hodně peněz	136	4,191	1,000	5,000	1,000
Chci dosáhnout kvalitního vzdělání.	136	4,334	1,000	5,000	0,888
Pro své budoucí povolání potřebuji být vzdělaný/á.	136	4,206	1,000	5,000	0,952

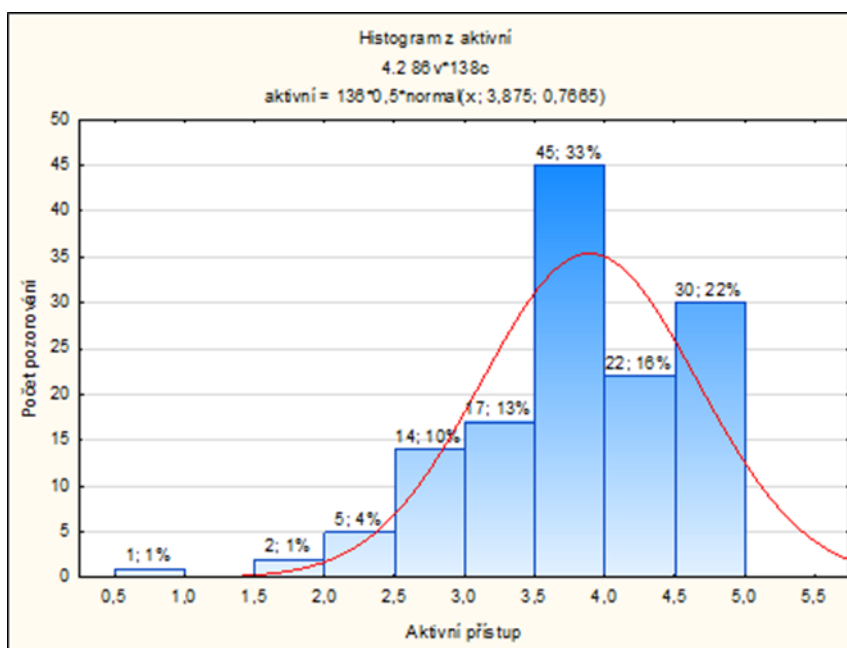
5.3 Popis přístupu žáků k jejich dalšímu studiu

Třetí část dotazníku zjišťuje, jaká kritéria jsou pro žáky důležitá v rozhodování dalšího studia. Z těchto otázek jsme vybrali 5 otázek, které jsme použili pro zjištění přístupu žáků k výběru školy po ukončení povinné základní docházky. Jedná se o otázky č. 42, č. 43, č. 44, č. 48 a č. 49.

První tři otázky se zaměřují na přístup žáka, kterému záleží na kvalitním vzdělání, a můžeme jeho zájem považovat za aktivní k dalšímu vzdělávání a k výběru školy. Čím vyšší číslo při označení odpovědi, tím je přístup respondenta aktivnější a cílenější.

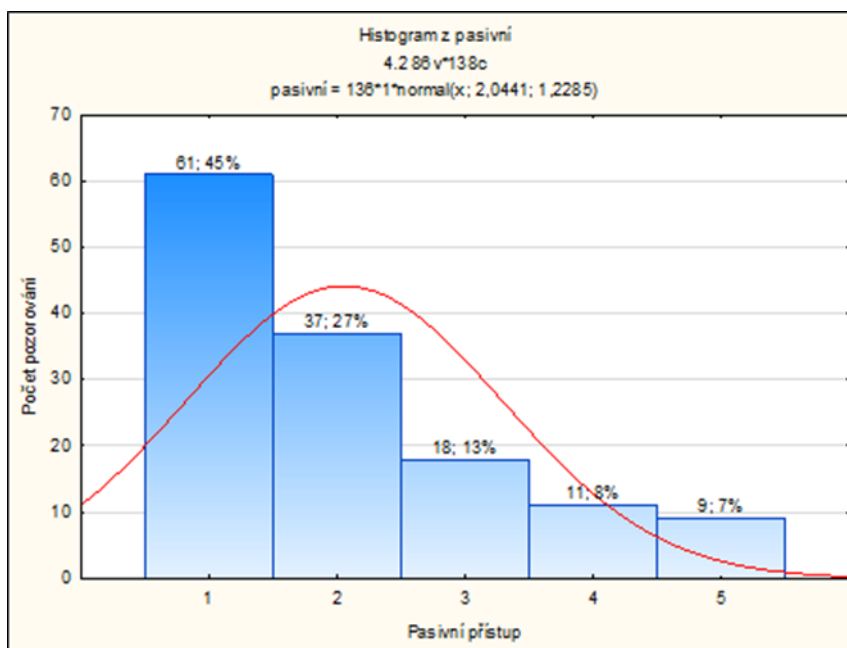
Otázky č. 48 – 49 směřují k pasivnímu přístupu žáků, který nepřikládá volbě dalšího studia až takovou důležitost a výběr školy nechávají spíše na rodičích. V tomto případě znamená, že čím vyšší počet bodů v odpovědi, tím pasivnější přístup má žák k výběru zaměření školy.

U 71 % žáků z celkového počtu dotázaných můžeme usuzovat, že považují kvalitní vzdělání za důležité. Můžeme usuzovat u těchto žáků na vyšší vzdělanostní aspiraci a můžeme se domnívat, že tito žáci přistupují ke studiu a výběru oboru dalšího vzdělávání aktivněji a tito žáci budou mít i vyšší vzdělanostní ambice. Hodnoty nižší byly vypočítány u 29% dotázaných. U těchto žáků můžeme usuzovat spíše na pasivnější přístup ke studiu a k výběru dalšího studia.



Graf 10: Histogram úrovně aktivního přístupu k dalšímu studiu

U otázek č. 48 – č. 49, které jsou zaměřeny spíše na pasivní zájem o výběr školy, do které žák nastoupí po absolvování ZŠ, odpovědělo souhlasně 9 žáků. Na otázku, zda žákům do výběru zasahují rodiče, odpovědělo 15% respondentů, že při rozhodování o svém budoucím studiu jsou ovlivňováni svými rodiči. 72 % dotázaných dospívajících má pocit, že jejich rodiče nerozhodují o jejich profesním směřování a toto rozhodnutí je jejich volba. Žáci jsou při výběru dalšího vzdělávání vždy ovlivňováni vnějšími vlivy, ať již rodičem, médii, vrstevníky, je však důležitá míra tohoto ovlivňování, žáci by měli mít pocit dobrovolnosti a svobody v rozhodování o jejich další profesní kariéře.



Graf 11: Histogram úrovně pasivního přístupu k dalšímu studiu

Žáci již v osmých a devátých třídách aktivně mluví a přemýšlí o svém profesním směřování, o oborech které by chtěli studovat. Jsou faktory, které ovlivňují tento výběr a mnohdy strach z neúspěchu odradí studenty vyzkoušet náročnější obory. 18% respondentům záleží na způsobu přijímacího řízení na vybranou školu a jejich rozhodování tato skutečnost může ovlivnit. Pro 44% dotázaných není důležitý druh přijímacího řízení a nebude volit obor vzdělání podle toho, zda to budou státní přijímací zkoušky, nebo jiné. Racionální pohled na náhled obtížnosti školy má zhruba polovina dotázaných (49%) a je pro ně důležitý pocit, že školu, kterou začnou studovat i zdárně dokončí. 53 žáků se svým názorem k této převážné skupině přiklání. O prestiž školy a tím spojené kvalitní vzdělání se zajímá 31 žáků (23%), 42 žáků se k této odpovědi přiklání a 13% dotázaných nezáleží na jménu školy. Až 30% dotázaných si chce vybírat střední školu již s vědomím, že po jejím ukončení chtějí studovat školu vysokou. 21% si tímto faktem není jistá, ale spíše se přiklání k odpovědi kladné. 135 (92%) dotázaných by chtělo studovat to, co je bude zajímat a bavit. 90 dotázaných (66%) přemýšlí nad studiem prakticky a je pro ně důležité po absolvování školy najít si práci a užít si sni. Že za vzděláním se musí dojíždět, nebo bydlet mimo domov považuje 35% (61) dotázaných za fakt, který může ovlivnit i výběr školy. 38 žáků nemá problém za vzděláním dojíždět, nebo bydlet na internátu a 37% se nedokáže rozhodnout. 45% žáků vnímá své rozhodnutí jako svobodnou volbu, bez nátlaku rodičů, dalších 27% se k tomuto názoru taktéž přiklání.

Tabulka 7: Popisná statistika přístupu k dalšímu studiu

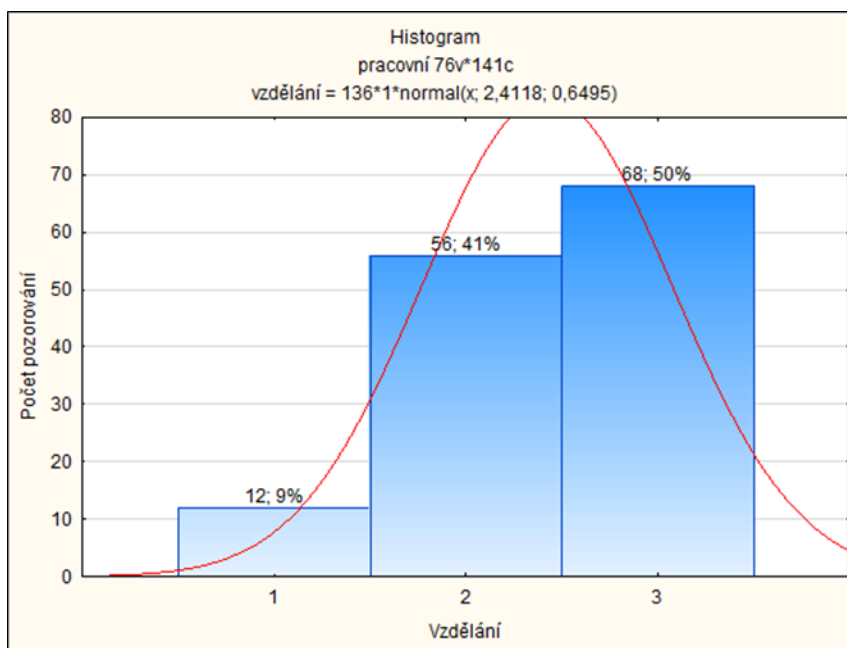
	N platných	Průměr	Min.	Max.	Sm. odch.
Typ přijímacího řízení	136	3,346	1,000	5,000	1,151
Abych vybranou školu zvládl/a	136	4,346	1,000	5,000	0,773
Prestiž školy	136	3,574	1,000	5,000	1,093
Abych měl/a co nejvyšší šanci dostat se na vysokou školu	136	3,449	1,000	5,000	1,332
Chci jít studovat něco, co mě bude bavit	136	4,603	1,000	5,000	0,837
Aby se mi po studiu podařilo najít práci a užít si se.	136	4,489	1,000	5,000	0,894
Dostupnost školy (její blízkost).	136	3,301	1,000	5,000	1,237
Školu mi vybrali rodiče a poslechnu je	136	2,044	1,000	5,000	1,228
Výběr školy není důležitý	136	2,985	1,000	3,000	0,171

5.4 Popis úrovně vzdělanostní aspirace

VO3: Jaká je míra vzdělanostní aspirace u žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

Vzdělanostní aspirace byla zkoumána pomocí otázky č. 50. Zjišťuje, jakého nejvyššího vzdělání chtějí respondenti v budoucnu dosáhnout. Žáci měli možnost si vybrat mezi druhy dosaženého vzdělání – základní, středoškolské s maturitou, vysokoškolské vzdělání.

Z níže uvedeného sloupcového grafu je patrné, že v případě vzdělanostních aspirací byly nejčastěji uváděny odpovědi, ve kterých jedinci uvedli, že by chtěli nejvýše dosáhnout vysokoškolského vzdělání a to rovná polovina dotázaných. Maturitní zkouškou chce studium ukončit (41 %). Jen 9 % dotázaných chce studovat učební obory. 1 respondent chce ukončit své vzdělání pouze dokončením ZŠ. Tohoto respondenta jsme, pro lepší práci s daty, přidali do skupiny žáků, kteří se chtějí vyučit.



Graf 12: Histogram úrovně vzdělanostní aspirace

Osa X: 1 = vyučen; 2 = středoškolské s maturitou; 3= vysokoškolské

5.5 Interpretace získaných výsledků korelace

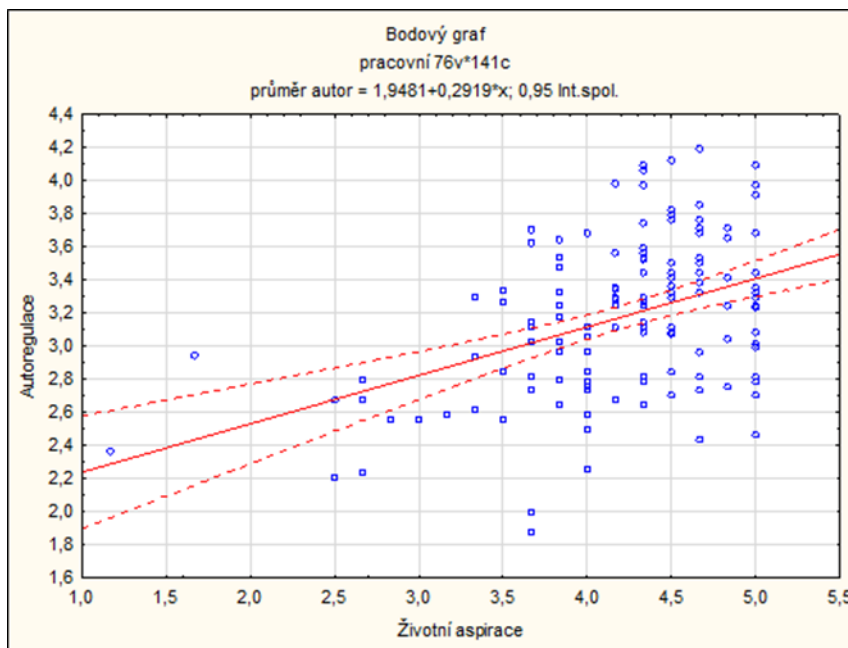
VO4: Existuje souvislost mezi životní aspirací a autoregulací učení žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění souvislostí úrovně autoregulace učení žáků 8. a 9. tříd základní školy a jejich životní aspirací. Z výsledků korelace můžeme usuzovat, že žák, který má vyšší životní aspiraci dosahuje i vyšší autoregulace učení. Tuto skutečnost si vysvětlujeme tak, že žáci, kteří si již uvědomují, že v jejich budoucnosti je vzdělání a profesní dráha důležitá mohou přistupovat k otázce učení zodpovědněji a mají vyšší míru autoregulace.

Tabulka 8: Srovnání míry autoregulace a životní aspirace

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Autoregulace	Živ. aspirace
Autoregulace učení	3,175	0,459	1,000	0,431
Životní aspirace	4,203	0,678	0,431	1,000

Graf níže nám znázorňuje stoupající kladnou tendenci autoregulace učení s životní aspirací žáků.



Graf 13: Grafické srovnání míry autoregulace a životní aspirace

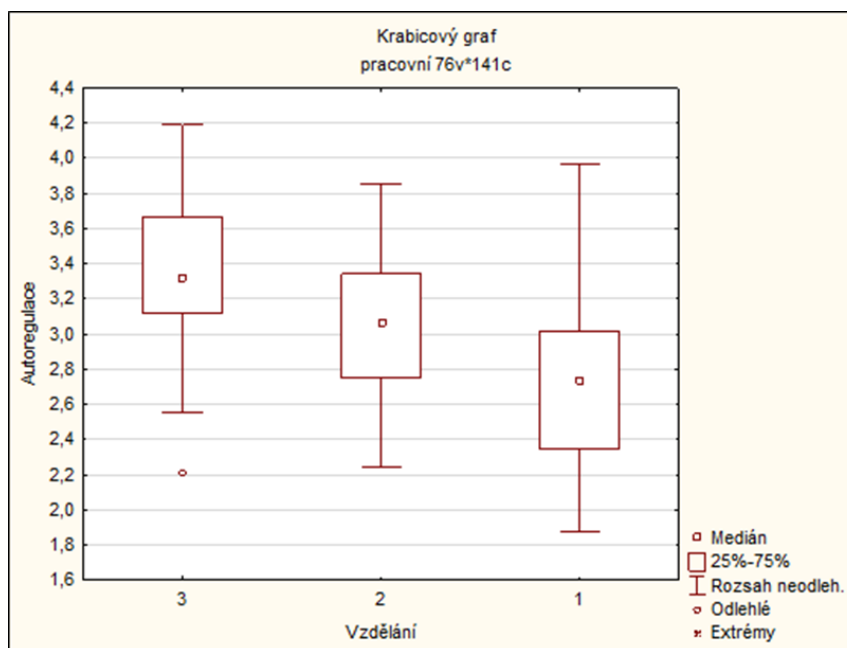
VO5: Existuje souvislost mezi autoregulací učení a vzdělanostní aspirací žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

Mezi dílčí cíle výzkumného šetření patří zjistit míru souvislostí mezi autoregulací učení a vzdělanostní aspirací.

Tabulka č. 9 ukazuje, že autoregulace učení žáka a vzdělanostní aspirací mají mezi sebou souvislost a z výsledků korelace můžeme usuzovat, že žák, který má vyšší vzdělanostní aspirace dosahuje i vyšší autoregulace učení. Znamená to tedy, že autoregulace učení může mít u žáků vliv na výběr vzdělání, kterého chce žák v průběhu svého života dosáhnout.

Tabulka 9: Srovnání míry autoregulace a vzdělanostní aspirace

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Autoregulace	Vzděl. aspirace
Autoregulace učení	3,175	0,459	1,000	0,439
Vzdělanostní aspirace	2,411	0,650	0,439	1,000



Graf 14: Krabicový graf srovnání rozdílů autoregulace a vzdělanostní aspirace

Osa X: 1 = vyučení; 2 = středoškolské vzdělání; 3 = vysokoškolské vzdělání

V grafu č. 14 můžeme přehledně vidět bodové rozdíly v odpovědích respondentů, a jelikož je hodnota kladná, bude mít vzdělanostní aspirace stoupající tendenci.

VO6: Existuje souvislost mezi autoregulací učení a přístupem žáků osmých a devátých tříd ZŠ k výběru studia?

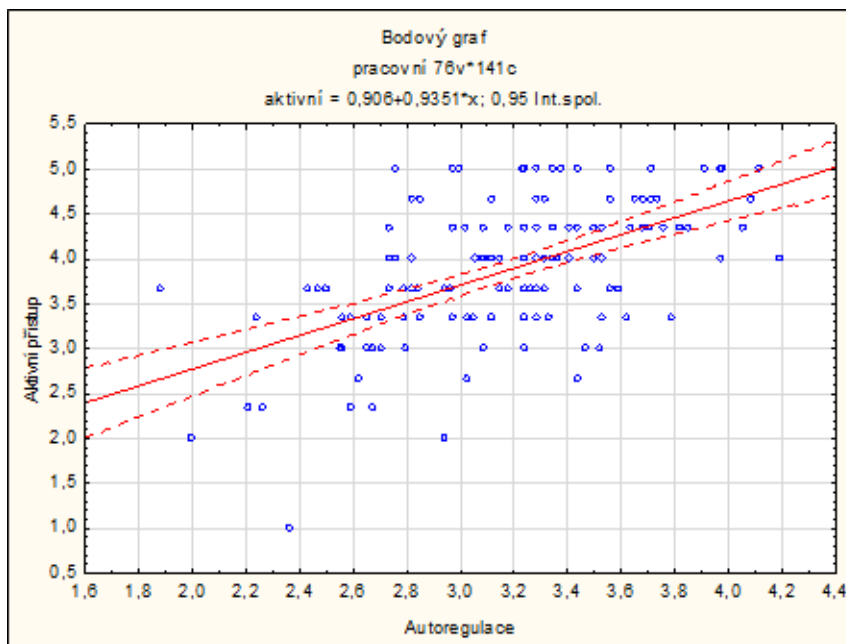
Z výpočtu naměřených hodnot je patrné, že u žáků, kteří považují kvalitní vzdělání za důležité a dosahují ve svých odpovědích vyššího počtu bodů, můžeme uvažovat o existenci vyšší míry autoregulace.

Tabulka 10: Srovnání míry autoregulace s aktivním přístupem ke studiu

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Autoregulace	Přístup
Autoregulace učení	3,175	0,459	1,000	0,560
Přístup ke studiu	3,875	0,767	0,560	1,000

V následujícím grafu můžeme názorně vidět stoupající souvislosti mezi žákem, který považuje kvalitní studium za důležité a podle toho si vybírá i školu, kterou by chtěl absolvovat po ZŠ. Z výsledků korelace můžeme tedy usuzovat o existující souvislosti mezi autoregulací učení a přístupem k výběru školy pro další vzdělání. Žáci, kteří si již uvědomují, že v jejich

budoucnosti je vzdělání a profesní dráha důležitá se budou snažit vybírat školy, které jim pomohou dosáhnout kvalitního vzdělání, které jim umožní získat práci, kterou chtějí vykonávat.



Graf 15: Grafické srovnání míry autoregulace a přístupu k dalšímu studiu

Nyní se zaměříme na druhý přístup k výběru školy dalšího vzdělávání žáka. Tento přístup je pasivní a žák nechává rozhodnutí spíše na rodičích a výběr školy nepovažuje za důležitý. Z výsledků korelační analýzy se můžeme domnívat, že mezi autoregulací učení a i tímto přístupem k volbě dalšího vzdělávání existuje souvislost. Jelikož je tato hodnota záporná (0,260), bude mít externí regulace klesající tendenci, kdy se zvyšováním hodnot u bodového průměru ve výsledcích bodování se zmenšují hodnoty míry autoregulace.

Tabulka 11: Srovnání míry autoregulace s pasivním přístupem k dalšímu studiu

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Autoregulace	Přístup
Autoregulace učení	3,175	0,459	1,000	-0,260
Přístup ke studiu	2,489	0,671	-0,260	1,000

VO7: Existuje souvislost mezi životní a vzdělanostní aspirací žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

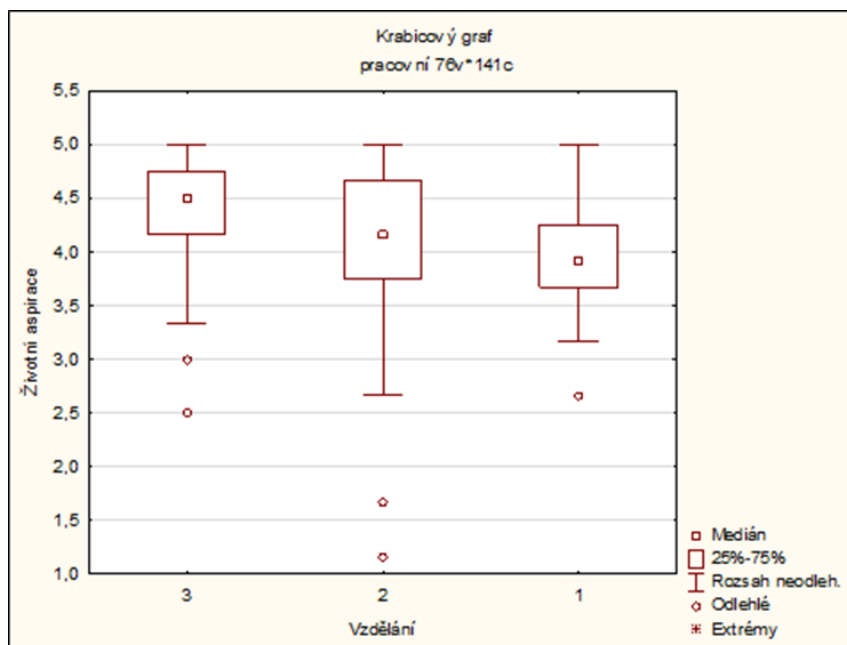
Mezi dílčí cíle výzkumného šetření patří zjistit míru souvislostí mezi životní aspirací a vzdělanostní aspirací.

Z výsledků korelace můžeme usuzovat, že žák, který dosahuje vyšší úrovně životní aspirace, dosahuje i vyšší míry vzdělanostní aspirace.

Tabulka 12: Srovnání míry životní a vzdělanostní aspirace

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Vzděl. aspirace	Živ. aspirace
Životní aspirace	4,203	0,676	1,000	0,246
Vzdělanostní aspirace	2,412	0,649	0,246	1,000

V grafech můžeme přehledně vidět bodové rozdíly v odpovědích respondentů, a jelikož je hodnota kladná, bude mít vzdělanostní aspirace mírně stoupající tendenci.



Graf 16: Krabicový graf srovnání rozdílů životní a vzdělanostní aspirace

Osa X: 1 = vyučen; 2 = středoškolské vzdělání; 3 = vysokoškolské vzdělání

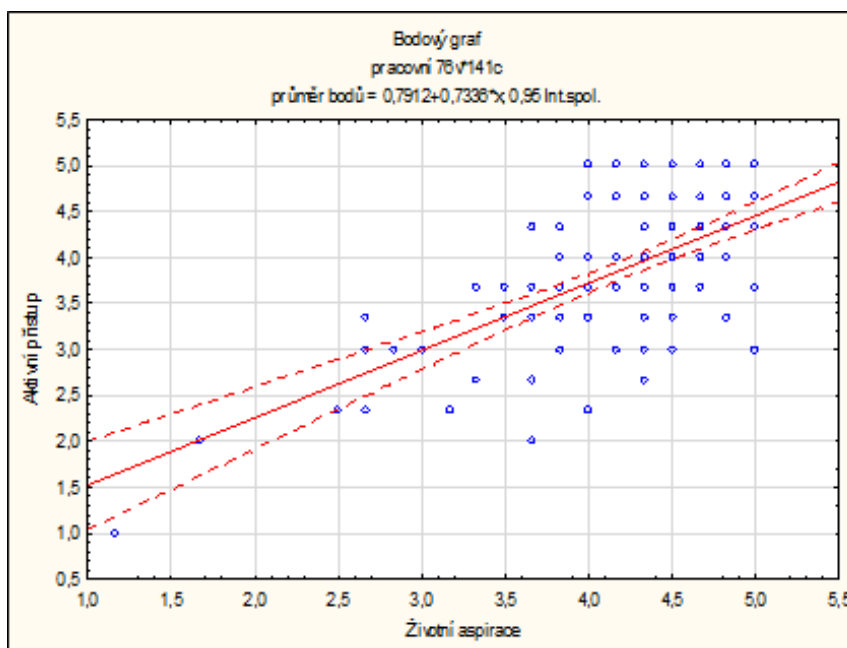
VO8: Existuje souvislost mezi životní aspirací a přístupem žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

Z výpočtu korelace proměnných můžeme usuzovat, že žáci s vyšší mírou životní aspirace přistupují aktivněji a zodpovědněji k výběru oboru, který chtějí studovat. Naopak je tomu u žáků s nižší mírou životní aspirace. Tento výsledek jsme očekávali, jelikož žáci s představou o svém budoucím povolání a důležitosti vzdělání se mohou zajímat i o kvalitu školy.

Tabulka 13: Srovnání míry životní aspirace s aktivním přístupem k dalšímu studiu

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Živ. aspirace	Přístup
Životní aspirace	4,203	0,678	1,000	0,649
Přístup ke studiu	3,875	0,767	0,649	1,000

V níže uvedeném grafu můžeme vidět kladnou korelaci srovnávaných jevů.



Graf 17: Grafické srovnání míry životní aspirace a aktivního přístupu

Z korelační analýzy souvislostí mezi pasivnějším přístupem žáků k dalšímu vzdělávání, kdy žáci nepřisuzují výběru školy přílišnou důležitost, a životní aspirací vyplynulo, že výsledná hodnota není významná a tudíž neuvažujeme o prokázané souvislosti.

Tabulka 14: Srovnání míry životní aspirace s pasivním přístupem

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Živ. aspirace	Přístup
Životní aspirace	4,203	0,678	1,000	- 0,151
Přístup ke studiu	2,489	0,671	-0,151	1,000

VO9: Existuje souvislost mezi vzdělanostní aspirací a přístupem žáků osmých a devátých tříd ZŠ?

Výpočet korelační analýzy prokázal existující souvislost mezi vzdělanostní aspirací a výběrem kvalitního studia a můžeme se domnívat, že žáci s vyšší úrovní vzdělanostní aspirace mají i vyšší touhu po kvalitním vzdělání.

Tabulka 15: Srovnání míry vzdělanostní aspirace a aktivním přístupem

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Autoregulace	Přístup
Vzdělanostní aspirace	2,412	0,649	1,000	0,446
Přístup ke studiu	3,875	0,767	0,446	1,000

U přístupu žáků se taktéž zaměřujeme na pasivní přístup při výběru školy, kterou žáci chtějí absolvovat po ZŠ. Jak jsme předpokládali, z výpočtu korelační analýzy vyplynulo, že můžeme uvažovat o existující souvislosti mezi vzdělanostní aspirací a jejich přístupem ke škole. Jelikož je hodnota (0,228) záporná, můžeme říct, že žáci s nižší mírou vzdělanostní aspirace dosáhli vyššího bodového průměru ve výsledcích bodování v přístupu ke studiu. Jinými slovy můžeme říct, že žáci, kteří přistupují pasivněji k výběru svého dalšího vzdělávání, nechtějí ve svém životě dosáhnout vyššího vzdělání.

Tabulka 16: Srovnání míry vzdělanostní aspirace a pasivním přístupem

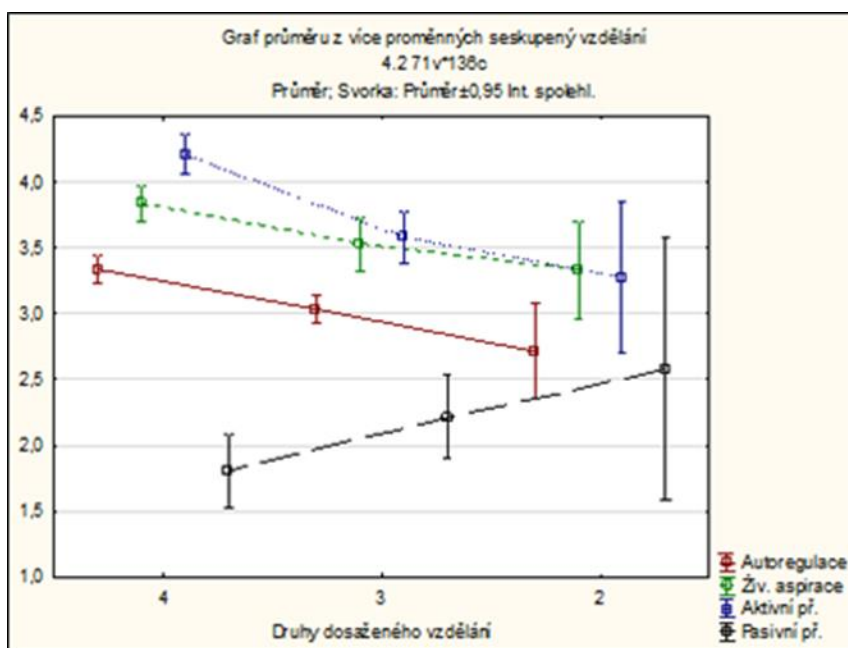
Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=136 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměr	Sm.odch.	Autoregulace	Přístup
Vzdělanostní aspirace	2,412	0,649	1,000	-0,228
Přístup ke studiu	2,489	0,671	-0,228	1,000

V tabulce č. 17 vidíme přehledně srovnání průměrných bodových výsledků mezi vzdělanostní aspirací s autoregulací, životní aspirací a přístupem k dalšímu studiu. Žáci vykazující vysokou úroveň životní aspirace vykazují také vyšší úroveň autoregulace učení a dosahují i vyššího bodového hodnocení v otázce dosažení kvalitního vyššího vzdělání, které by je mohlo zajímat.

Tabulka 17: Celkové průměrné výsledky jednotlivých zkoumaných faktorů

Vzdělání	Autoregulace	Životní aspirace	Přístup aktivní	Přístup pasivní
Vyučen	2,727	3,916	3,278	2,875
Úplné středoškolské	3,051	4,065	3,595	2,563
Vysokoškolské	3,356	4,368	4,211	2,360

Níže uvedený graf nám přehledně znázorňuje zkoumané faktory uvedené ve výše uvedené tabulce.



Graf 18: Svorkový graf rovnání rozdílů

Osa X: 2 = vyučen; 3 = středoškolské vzdělání; 4 = vysokoškolské vzdělání

5.6 Shrnutí výsledků realizovaného výzkumu

Cílem výzkumu této práce bylo zjistit souvislosti mezi autoregulací učení u žáků 8. a 9. tříd a jejich životní aspirací, která byla zaměřena na aspiraci profesní. Zjišťovali jsme také souvislosti mezi autoregulací a vzdělanostní aspirací a přístupem žáků k volbě jejich dalšího vzdělání.

Z výsledků výzkumu můžeme usuzovat, že mezi **autoregulací učení** a **životní aspirací** existuje souvislost. Jelikož se jedná o kladný index (0,431), tak u žáků s vyšší úrovní životní aspirace existuje i vyšší úroveň autoregulace učení. Životní aspiraci můžeme považovat za příčinu a aspiraci za její následek.

Při srovnávání míry **vzdělanostní aspirace** a **autoregulace učení** je výsledek korelačního koeficientu 0,439. Můžeme se domnívat, že žák, u kterého je zjištěna vyšší úroveň autoregulace učení, bude chtít ve svém budoucím životě dosáhnout i vyššího vzdělání.

Dále jsme zjišťovali, zda existuje souvislost mezi **životní** a **vzdělanostní aspirací**. I v tomto měření můžeme připustit existující souvislost a konstatovat, že žáci, kteří považují další vzdělávání za důležité pro svoji profesní kariéru a chtějí být úspěšní, plánují ve svém životě dosáhnout i vyššího vzdělání.

Ve srovnávání **přístupu žáků** k dalšímu studiu a k výběru zaměření školy, kterou by chtěli absolvovat po základní škole, bylo zjištěno, že u žáků, kteří kladou kvalitní vzdělání a smysluplnost studia do popředí, byla zjištěna jak vyšší úroveň autoregulace učení, tak i vyšší míra životní aspirace. Žáci, kteří vnímali, že o jejich budoucím studiu v jisté míře rozhodují rodiče, dosahovali i nižší úrovně autoregulace učení, korelační analýza ukázala na možnou souvislost. Můžeme tedy uvažovat o existenci souvislostí mezi žáky, kterým záleží na kvalitní škole a oboru, jejich samostatností ve výběru školy s úrovní autoregulace.

Korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$.

V popisné statistice jsme se zaměřili na úroveň autoregulace učení na vybraném vzorku žáků a jednotlivých faktorů autoregulace učení těchto žáků (motivační orientace, osobní zdatnost, metakognitivní strategie, smysluplnost studia).

Celková úroveň autoregulace u žáků dosahuje hodnoty 3,175 bodů. Nejnížší dosažený průměr bodů činil 1,880, zatímco maximum získaných bodů bylo 4,196.

U jednotlivých faktorů autoregulace jsme zjistili, že žáci dosahují nejvyšší úrovně ve vnímání smysluplnosti studia (3,583 bodu). Ze zjištěných korelačních hodnot můžeme usuzovat, že použití metakognitivních strategií souvisí s vyšší mírou osobní zdatnosti studentů, jejich motivační orientací a vnímáním smysluplnosti studia. Pokud se na tuto problematiku podíváme z pohledu pohlaví, dívky odpovídaly nepatrně v nižších hodnotách než chlapci.

Celková průměrná úroveň **životní aspirace** dosahuje hodnoty 4,203 bodů. Nejvíce odpovědí (34 %) bylo v bodovém pásmu 4,00 – 4,50. Děvčata i chlapci dosahovali stejných průměrných hodnot.

Životní aspirace byla zaměřena především na aspiraci související s budoucí profesí, jak žáci vnímají důležitost studia a své budoucnosti. Z výsledku popisné statistiky vychází, že přes polovinu dotázaných žáků by se chtěla vzdělávat na kvalitních školách a je přesvědčena, že vzdělání jim umožní najít lepší práci. Vzdělání jako vstupní kapitál pro svoji profesní dráhu vnímá necelá polovina dotázaných a být v životě úspěšný by chtělo 54 % dotázaných.

Na otázky týkajících se výběru školy dalšího vzdělávání (co je pro žáky důležité, nebo jaké faktory jim brání jít na školu, která by je zajímala) žáci odpověděli takto: 44% žákům nebrání v jejich rozhodování o studiu typ přijímacího řízení, pro většinu dotázaných, je důležité, aby vybranou školu zdárně ukončili. Studium na prestižní škole považuje 31 žáků za důležité a vybírat školu s vědomím, že mě tato škola dobře připraví na studium na vysoké škole, by chtělo 30%. 90 dotázaných přistupuje k studiu zodpovědně a chtějí si vybrat obor, který je jednou bude žít. Výběr školy ovlivňuje i vzdálenost. 38 žáků nemá s touto skutečností problémy a 61 žákům může tato skutečnost ovlivnit výběr školy. Přesně polovina dotázaných žáků by chtěla dosáhnout vysokoškolského vzdělání a 41% má za cíl své další studium zakončit maturitou. Jen 9 % žáků chce jít na učební obor.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnuje problematice autoregulace učení a životní aspirace u žáků 8. a 9. tříd základních škol na východní Moravě. Autoregulace učení může být rozvíjena již se vstupem do školy (věk mezi 6 a 12 lety), ovšem ucelenější a hlouběji založené postupy jsou záležitostí pozdějšího věku. (Čáp, Mareš, 2007) Na základě odborných poznatků můžeme usuzovat, že u žáků mezi 13 – 16 rokem by již měla být vytvořena určitá míra autoregulace. Toto období je rozhodující pro volbu dalšího vzdělání a následné karierní dráhy. Pro rozhodování je u dětí velmi zásadní oblast životní aspirace a to především aspirace profesní a vzdělanostní.

Cílem praktické části bylo zjistit pomocí dotazníkového šetření, zda existuje souvislost mezi autoregulací a životní a vzdělanostní aspirací. Zároveň jsme si ve výzkumu stanovili dílčí cíle, kterými se zaměřujeme i na postoj žáků při výběru jejich dalšího studia, které ovlivní jejich pracovní kariéru. Dále jsme zjišťovali míru autoregulace a míru životní aspirace u těchto žáků.

Pro zjištění míry autoregulace učení byl zvolen kvantitativní výzkum, v jehož rámci byl použit a upraven převzatý standardizovaný dotazník DAUS1, jehož výsledky byly vyhodnoceny a následně analyzovány.

Z výsledků výzkumu můžeme usuzovat, že žáci s vyšší úrovní životní aspirace dosahují vyšší úrovně autoregulace učení. U žáků, kteří dosahují vyšší míry autoregulace a životní aspirace, očekáváme touhu dosáhnout ve svém životě vyšší vzdělání.

Žáci, kteří chtějí dosáhnout kvalitního vzdělání na dobré škole, mají vyšší míru autoregulace, životní a vzdělanostní aspirace.

V druhém pasivním přístupu k výběru školy můžeme usuzovat o existenci souvislostí pouze s autoregulací a vzdělanostní aspirací, výsledek korelační analýzy měl zápornou hodnotu, proto bude mít tendenci klesající.

Z charakterů výpovědí vyplývá, že v případě vysokých vzdělávacích aspirací které vyjadřovaly, touhu respondentů dosáhnout vyššího vzdělání v podobě vysoké školy, rovnoměrně stoupalo i hodnoty životní aspirace a autoregulace učení. Naopak v případě nízkých vzdělávacích aspirací je nízká hodnota autoregulace učení a životní aspirace.

Z výpočtu korelace proměnných můžeme usuzovat, že žáci s vyšší životní aspirací a vyšší úrovní autoregulace přistupují k výběru oboru, který chtějí studovat zodpovědněji a dávají důraz na kvalitu školy. Naopak je tomu u žáků s nižšími bodovými hodnotami v odpovědích.

U přístupu žáků k výběru školy, kterou chtějí po ukončení základní docházky absolvovat, můžeme usuzovat, že zde existuje souvislost. S aktivním přístupem žáků stoupala korelační křivka autoregulace i životní aspirace, a naopak s nižší aktivitou nám vznikala negativní korelace. Při výběru zaměření dalšího vzdělání mají někteří jedinci svou představu, co chtějí dělat, jiné rodiče jen mírně nasměrují, ale poslední slovo má žák a někteří jsou poslušní a poslechnou své rodiče.

Tato práce chtěla upozornit nejen pedagogy, ale i širokou veřejnost, na důležitost problematiky autoregulace učení. Autoregulaci se jedinec učí celý život, kdy zpočátku je nejdůležitější vnější motivace, která se očekává především od pedagogů, kteří by měli děti ve školách autoregulačním dovednostem učit. Umět žáky správně namotivovat, vést k samostatnosti, k sebereflexi, učit je zodpovědnosti za svá rozhodnutí atd. Není to jednoduchý úkol pro naše školství, ale pokud bude mít ve svých řadách pedagogy, kteří jsou vnitřně přesvědčeni o důležitosti autoregulace, pokud bude probíhat osvěta do rodin, nic by nám nemělo bránit k výchově samostatných, charakterních a správně autoregulovaných jedinců. Jedince, pro kterého bude kvalitní vzdělání samozřejmostí a dokáže si s podporou rodiče vybrat takovou profesní dráhu, na kterou bude mít osobnostní předpoklady a bude jej uspokojovat. Věříme, že díky výsledkům výzkumů, které jsou prováděny a dokazují důležitost autoregulace u žáků a studentů, si pedagogové uvědomí důležitost svého dalšího vzdělávání v této problematice a zavedení vhodných strategií a přístupů do své praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, a kol., 1998. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-57-3.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Vyd. 1. Brno; Tišnov: Psychologický ústav Akademie věd ČR; Sdružení SCAN, 2003, 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BUCHTOVÁ, Božena a kol. *Člověk - psychosomatická bytost: K problému lidské sebereflexe*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-2730-4.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

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

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

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. *Pedagogická praxe*. ISBN 978-80-7367-628-5.

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

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

HLAĐO, Petr. *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, [cit. 2015- 31-03]. Dostupné z: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/rozhodovanimzaku.pdf>

HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno: MU, 2010b.

HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011, 76 s. ISBN 978-80-86798-18-9.

HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010 *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů. Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-807315-214-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 987-80-7367-269-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006, 204 s. Psyché. ISBN 80-247-1370-5.

KUSÁK, Pavel, Pavel DAŘÍLEK, *Pedagogická psychologie – A. 2. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0294-7.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X

MACEK, Petr, *Adolescence*. 2. Upr. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Studium. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8

MAREŠ, Jiří, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů. Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-2147

MOŠNA, František. *Praktické činnosti pro 6. - 9. Ročník základních škol: Svět práce*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-716-8470-8.

MŠMT. (2001a). *Metodický pokyn k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání*, čj. 19458/2001-22 [online]. c2001 [cit. 2008-11-12+]. Praha: MŠMT, 5 s. Dostupný z URL <<http://vychova-vzdelavani.cz/download/msmt2001.pdf>>.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NORDELL, Shawn. *Learning How to Learn: A Model for Teaching Students Learning Strategies*. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*. [online]. 2009, 35(1), 35-42 [cit. 2015-06-16]. ISSN 1539-2422. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858949.pdf>

OETTINGEN, Gabriele a Peter M. GOLLWITZER. *Self-regulation in adolescence*. New York: Cambridge University Press, 2015, xviii, 424. The Jacobs Foundation series on adolescence. ISBN 978-1-107-03600-0.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. Studie ČSAV. ISBN 80-200-0055-0

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RYAN, R. M., DECI, E. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist* 2000, Vol. 55, No. 1, p. 68-78.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7041-490-3.

ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

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

TAXOVÁ, Jiřina. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 273 s. Knižnice psychologické literatury.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie pro žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 308 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 131 s. ISBN 978-80-7454-561-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Schéma modelu autoregulovaného učení (podle P. Smith, 2001)</i>	<i>15</i>
<i>Obrázek 2: Klíčové komponenty procesu autoregulace učení.....</i>	<i>18</i>
<i>Graf 1: Rozdělení respondentů podle tříd</i>	<i>40</i>
<i>Graf 2: Pohlaví respondentů</i>	<i>40</i>
<i>Graf 3: Histogram úrovně autoregulace učení.....</i>	<i>46</i>
<i>Graf 4: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle pohlaví.</i>	<i>46</i>
<i>Graf 5: Krabicový graf porovnání rozdílů autoregulace podle tříd.....</i>	<i>47</i>
<i>Graf 6: Krabicový graf porovnání rozdílů jednotlivých faktorů autoregulace</i>	<i>48</i>
<i>Graf 7: Histogram úrovně životní aspirace</i>	<i>50</i>
<i>Graf 8: Krabicový graf srovnání rozdílů životní aspirace podle pohlaví.....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 9: Krabicový graf srovnání rozdílů životní aspirace podle tříd.....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 10: Histogram úrovně přístupu žáků ke studiu</i>	<i>53</i>
<i>Graf 11: Histogram úrovně přístupu žáků ke studiu</i>	<i>54</i>
<i>Graf 12: Histogram úrovně vzdělanostní aspirace.....</i>	<i>56</i>
<i>Graf 13: Grafické srovnání míry autoregulace a životní aspirace.....</i>	<i>57</i>
<i>Graf 14: krabicový graf srovnání rozdílů autoregulace a vzdělanostní aspirace</i>	<i>58</i>
<i>Graf 15: Grafické srovnání míry autoregulace a přístupu ke studiu</i>	<i>59</i>
<i>Graf 16: Krabicový graf srovnání rozdílů životní a vzdělanostní aspirace</i>	<i>60</i>
<i>Graf 17: Grafické srovnání míry autoregulace a vzdělanostní aspirace</i>	<i>61</i>
<i>Graf 18: Svorkový graf srovnání</i>	<i>613</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Znaky vnitřní a vnější motivace.....</i>	<i>22</i>
<i>Tabulka 2: Popisná statistika úrovně autoregulace učení.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 3: Popisná statistika úrovně faktorů autoregulace učení.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabulka 4: Srovnání míry jednotlivých faktorů autoregulace.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabulka 5: Popisná statistika míry životní aspirace.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 6: Popisná statistika úrovně životní aspirace.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 7: Popisná statistika přístupu k dalšímu studiu.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka 8: Srovnání míry autoregulace a životní aspirace.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 9: Srovnání míry autoregulace a vzdělanostní aspirace.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 10: Srovnání míry autoregulace s aktivním přístupem k dalšímu studiu.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 11: Srovnání míry autoregulace s pasivním přístupem k dalšímu studiu.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 12: Srovnání míry životní a vzdělanostní aspirace.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 13: Srovnání míry životní aspirace s aktivním přístupem k dalšímu studiu.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabulka 14: Srovnání míry životní aspirace s pasivním přístupem.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 15: Srovnání míry vzdělanostní aspirace a aktivním přístupem.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 16: Srovnání míry vzdělanostní aspirace a pasivním přístupem.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 17: Celkové průměrné výsledky jednotlivých zkoumaných faktorů.....</i>	<i>63</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milá studentko, studente,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku. Data z tohoto dotazníku budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. Zakřížkujte jednu z možných odpovědí, jak pravdivé je dané tvrzení.

Když se spleteš, škrtni špatnou odpověď, a zakroužkuj správnou. Žádnou otázku nemůžeš vynechat.

Dotazník je **anonymní**.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu vyplnit dotazník

Marcela Šmotková

Možné odpovědi

1

2

3

4

5

nejméně výstižné méně výstižné těžko rozhodnout spíše výstižné nejvíce výstižné

Autoregulace učení						
1.	Do učení se musím nutit.	1	2	3	4	5
2.	Často se mi stává, že při učení myslím na úplně jiné věci.	1	2	3	4	5
3.	Učím se, i když právě nemusím.	1	2	3	4	5
4.	Při učení plním své studijní povinnosti víc, než požaduje učitel.	1	2	3	4	5
5.	Učím se rád/a.	1	2	3	4	5
6.	Na vyučovací hodiny, zkoušení a písemky se připravuji i z jiných materiálů než z poznámek v sešitě.	1	2	3	4	5
7.	Znám své silné a slabé stránky při učení.	1	2	3	4	5
8.	Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře učilo.	1	2	3	4	5
9.	Očekávám, že se mi bude při učení dařit.	1	2	3	4	5
10.	Mám své učení pod kontrolou a poznám, kdy jsem na hodinu připraven/a.	1	2	3	4	5
11.	Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.	1	2	3	4	5

12.	Poznám, které informace jsou pro mě nejdůležitější a které jsou důležité méně.	1	2	3	4	5
13.	Mám dobrou paměť.	1	2	3	4	5
14.	Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.	1	2	3	4	5
15.	Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl/a u zkoušky (testu).	1	2	3	4	5
16.	Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu to vyřešit nebo alespoň zmírnit.	1	2	3	4	5
17.	Nemám strach se pustit do náročnějších úkolů, které vyžaduje učitel.	1	2	3	4	5
18.	Myslím si, že jsem ve studiu lepší, než většina ostatních spolužáků.	1	2	3	4	5
19.	Často mám pocit, že ničemu nerozumím.	1	2	3	4	5
20.	V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl/a.	1	2	3	4	5
21.	Při učení se potřebuji ujist'ovat, že postupuji správným směrem.	1	2	3	4	5
22.	Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontro- luji, jestli všemu rozumím.	1	2	3	4	5
23.	Když se učím nové, pokládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil/a jak si vedu.	1	2	3	4	5
24.	Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).	1	2	3	4	5
25.	Když se učím, průběžně zkouším sám /sama sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl/a.	1	2	3	4	5
26.	Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal/a všechno proto, abych porozuměl/a danému vyučova- nému předmětu.	1	2	3	4	5

27.	Často se mi stává, že hodnotím sám sebe podle výsledků ve škole.	1	2	3	4	5
28.	Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.	1	2	3	4	5
29.	Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislosti s jinými předměty.	1	2	3	4	5
30.	Myslím, že je důležité mít dobré výsledky ve škole.	1	2	3	4	5
31.	Je pro mě hodně důležité abych rozuměl/a učivu, které se učím.	1	2	3	4	5
32.	Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů.	1	2	3	4	5
33.	Mám radost, když dostanu dobrou známku.	1	2	3	4	5
34.	Myslím si, že to co se učím je důležité a využiju to ve svém životě.	1	2	3	4	5

Studuji, protože:

35.	Vyšší vzdělání mi umožní najít si lepší práci.	1	2	3	4	5
36.	Chci být ve společnosti slavný a úspěšný.	1	2	3	4	5
37.	Chci mít dobrou práci, která mě bude bavit.	1	2	3	4	5
38.	Chci mít hodně peněz.	1	2	3	4	5
39.	Chci dosáhnout kvalitního vzdělání.	1	2	3	4	5
40.	Pro své budoucí povolání potřebuji být vzdělaný/á.	1	2	3	4	5

Při výběru školy je pro Tebe důležité:

41.	Typ přijímacího řízení.	1	2	3	4	5
42.	Abych vybranou školu zvládl/a.	1	2	3	4	5
43.	Prestiž školy.	1	2	3	4	5
44.	Abych měl/a co nejvyšší šanci dostat se na vysokou školu.	1	2	3	4	5

45.	Chci jít studovat něco, co mě bude bavit	1	2	3	4	5
46.	Aby se mi po studiu podařilo najít práci a uživit se.	1	2	3	4	5
47.	Dostupnost školy (její blízkost).	1	2	3	4	5
48.	Školu mi vybrali rodiče a poslechnu je.	1	2	3	4	5
49.	Výběr školy není důležitý.	1	2	3	4	5

50. Jakého nejvyššího vzdělání chceš dosáhnout (zakroužkuj jednu vhodnou odpověď):

- Základní vzdělání
- Vyučen bez maturity
- Střední vzdělání s maturitou
- Vysokoškolské vzdělání

51. Jsem:

- Dívka
- Chlapec