

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

STRATEGIE UČENÍ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dita Bauerová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2019

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Kateřině Kubíkové Ph.D. za trpělivé vedení a podnětné rady. Dále bych chtěla poděkovala Ing. et Ing. Matěji Kovaříkovi za cenné rady při zpracování mé práce a duševní podporu.

Zde se nachází originál zadání kvalifikační práce

Obsah

Úvod	5
1 Učení	6
1.1 Vymezení pojmu učení	6
1.2 Geneticky naprogramované tpy učení	7
1.3 Teorie učení	7
1.4 Žákovo pojetí učení	9
2 Strategie učení	12
2.1 Vymezení pojmu strategie	12
2.2 Styly učení	15
3 Motivace	18
3.1 Vymezení pojmu motivace	18
3.2 Vnitřní motivace	19
3.3 Vnější motivace	20
3.4 Činitelé ovlivňující motivace	21
3.5 Výkonová motivace	22
4 Metakognice a autoregulace	24
4.1 Vymezení metakognice	24
4.3 Vymezení autoregulace	28
5 Charakteristika mladšího školního věku	30
5.1 Vymezení mladšího školního věku	30
5.2 Vymezení J. Piageta	31
5.3 Školní zralost a připravenost	32
6 Strategie učení v současnosti	34
6.1 Vývoj motivace a úspěchu během základní školy	34
6.2 Self-efficacy a rozvoj plynulé četby u dětí ZŠ	37
6.3 Vztahy mezi matematickými úspěchy a motivací u studentů s rozdílnou úrovní úspěšnosti	39
Závěr	42
Resumé	43
Summary	44
Seznam literatury	45
Seznam elektronických zdrojů	48

Úvod

Tématem této bakalářské práce je „Strategie učení u dětí mladšího školního věku“. Toto téma bylo vybráno z důvodu zájmu o učení. Předmětem zájmu jsou otázky typu: jakým způsobem lze ovlivnit učení dětí, jak zvýšit jejich úspěšnost, která souvisí s jejich sebevědomím a sebepojetím? Myšlenka věnovat se tomuto tématu vychází i z osobních potřeb. Jako nejstarší sestra mám mnoho mladších sourozenců, kteří si nástupem do školy prošli, procházejí nebo teprve procházejí budou. Ráda bych jim byla, v jejich budoucím studiu a vývoji, nápomocná a oporou, ale tomu je potřeba analýza a pochopení celého problému v souvislostech.

V současné době se vede mnoho diskuzí o českém školství jako takovém. V rámci nynější školské reformy se domnívám, že je toto téma aktuální. Otevírá se spousta nových témat a polemizuje se o správnosti směrů, kterými lze děti vést. Rozšíření vědomostí a obzoru se neobejde bez studia odborné literatury, která se vztahuje k předmětnému tématu této bakalářské práce. Tato práce bude koncipována tak, aby mohla být i ostatním zájemcům o tuto problematiku, nápomocná.

Na následujících stránkách se budeme zabývat učením a jeho popisem z mnoha úhlů, dle autorů a odborné literatury. Zaměření bude především na pojmy: základní definice učení, strategie učení, motivace, metakognice a autoregulace. Také bude charakterizován mladší školní věk, na který jsou strategie učení zaměřené a na který se vztahuje analýza specifikace učení. Důraz bude též věnován na žákovu pojetí učení, neboť naplněním tohoto tématu je žák, který je vyučován a který je výslednicí celého procesu a je nesmírně důležité pochopení základních pojmů a jejich následné uchopení. Každý žák by měl být správně motivován, aby jeho výkon a výsledky ve škole byly úspěšné, neboť jejich úspěch má vliv na sebepojetí jedince. Každý školák používá svoji strategii a svůj styl učení, který si během svého vývoje vytvořil. Školní vzdělávání a výchova by měly vést k osamostatňování jedinců. Člověk by se měl stát zodpovědným za své činy. Právě pomocí metakognice by měl člověk získat nadhled nad svými kognitivními procesy.

V této práci se bude také směřován zájem na nejnovější výzkumy, které se zajímají o strategie učení na prvním stupni základní školy. Především na to, jak školní úspěch působí na žáka samotného a jak lze posilovat správné žákovu sebepojetí.

1 Učení

Učení je činnost, která nás provází celý život, ať už vědomě, nebo nevědomě. Náš mozek se stále učí, reaguje na měnící se prostředí, zážitky, situace, nedokáže se neučit a stále přijímá podněty. Často nás nikdo neučí, jak se máme učit. Přesto i učení je dovednost, kterou se lze učit a naučit. Učení je aktivní a velmi složitý proces. Jednotná definice pro učení neexistuje, i přes to, že se o to psychologové od 20. století snaží. Problém nastává v tom, že dané tvrzení neplatí pro celek, ale pouze pro určitou část.

1.1 Vymezení pojmu učení

Pro tento pojem neexistuje jednotná definice. Od 20. století se psychologové snaží o sjednocující vymezení pojmu, ale pokaždé se ukáže, že dané tvrzení postihuje pouze určitou část celku.

Pojmem učení se zabývá zejména obecná psychologie a pedagogická psychologie. Plháková definuje učení jako „*veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností*“ (Plháková, 2003, s. 159). Ale všechny změny nejsou jen výsledkem učení, existují i biologické příčiny, kterými jsou například zrání nervového systému, stárnutí, výživa, nemoci, užívání drog či důsledky zranění (Plháková, 2003).

Důsledkem učení se mění náš soubor poznatků. Díváme se jinak na obraz nás samých, na naše vlastnosti, na naše chování, na naše vztahy i na naše prostředí, a to především na základě zkušeností, které získáváme výsledky předchozích činností. Naše zkušenosti a zážitky si pak přivlastníme a na jejich základě si tvoříme vlastní systém znalostí (Kulič, 1992).

Čáp uvádí, že v průběhu života je jedinec utvářen, pozměňován a získává zkušenosti díky učení. Naučené je opakem vrozeného (Čáp, 1993). Fontána ve své literatuře tvrdí, že učení je „*poměrně trvalá změna v potencionálním chování jedince v důsledku zkušenosti*“ (Fontána, 2003, s. 146). Učení je obecný pojem, který každý autor chápe jinak. Záleží proto na nás, jaké pojetí si vybereme, k jakému přihlídneme, k jakému budeme mít blíž.

1.2 Geneticky naprogramované typy učení

Průběh učení je většinou předurčen genetickými dispozicemi. Jedním z nich je orientačně pátrací reflex, který se snaží zajistit bezpečí jedinci a chrání ho tak před hrozícím nebezpečím. Také slouží k poznávání okolního prostředí. Dalšími biologicky účelnými formami učení se jsou habituace, senzibilizace, imprintace a explorační chování.

Habituace navazuje na orientačně-pátrací reflex. Projevuje se přivykáním si na podněty, které nejsou užitečné ani škodlivé. Nemají pro nás žádný význam, a tak jim nevěnujeme pozornost. Fraňková a Bičík (1999) uvádějí, že je to účelný proces, který chrání paměť před přehlcením informací.

Senzibilizace znamená zcitlivění na určitý podnět. Pokud podnět opakovaně působí, reakce se neprojevívá v určitém okamžiku v plné intenzitě, ale postupně narůstá.

U imprintace (*imprinting*) neboli vtiskování stačí pouze jediný určitý podnět, který si živočich uloží natrvalo do paměti. Na tento podnět pak živočich reaguje adaptivně, což znamená, že se jedná o učení bez opakování, bez posilování. Probíhá pouze v rané (kritické, senzitivní) fázi života.

Exploračním chováním spontánně a systematicky přezkoumáváme prostředí, abychom si byli jisti, že žádné bezprostřední nebezpečí nehrozí. Souvisí se zvědavostí.

1.3 Teorie učení

První teorie učení pochází z behavioristické školy myšlení, nazývá se **operativní myšlení**. Touto teorií se nejvíce zabýval B. F. Skinner, který se domníval, že učení probíhá ve třech stádiích. V prvním stádiu se vyskytuje podnět, stimul (S) neboli situace, které je žák vystaven. Druhým stádiem je chování jedince (B), které u něj situace vyvolává. Třetí stádium je zpevnění (R), které následuje po tomto chování. Toto učení ve velké míře ovlivňuje chování žáka. Behavioristé vnímali učení jako pasivní proces, který je vyvolán podnětem (Fontana, 2003).

Druhá teorie nese název **instrumentální konceptualismus** a vychází z kognitivní školy. Poprvé tento název použil Bruner, který vidí učení jako aktivní proces žáka. Žák vyhledává principy a pravidla, jež si pak ověřuje. Učení je vysoce složitá činnost a obsahuje tři významné poznávací děje. Žák získává informace, které potom převede do formy, jež je

vhodná pro práci s danými úkoly. Nakonec náležitě ověřuje tyto transformace. Aby žák porozuměl světu, začleňuje přicházející informace do tříd, které už zná. Svým individuálním způsobem rozlišuje a rozpoznává podněty, které závisí na zkušenostech vzniklých dříve, na myšlenkách a přáních (Fontana, 2003).

K transformaci dochází pomocí tří soustav, které se nazývají akční, ikonický a symbolický modus. Pomáhají nám zužitkovat dřívější události ke zvládnání současnosti. Každý modus si osvojujeme v určitém věku a v určitém stupni zrání (Fontana, 2003).

Akční modus (senzomotorické učení) se projevuje v pohybových dovednostech. Je aktivní. Neužívají se v něm představy ani slova. Je to účelný vzorec pohybů, ve kterých si osvojujeme určité návyky (např. hra na klavír, tenis, tanec).

Ikonický modus zpracovává smyslové zkušenosti. Využívá představivost, ale neužívá řeč. Pomocí něho chápeme znázornění daného podnětu.

Symbolický modus užívá reprezentaci prostřednictvím jazyka. Používá myšlení a učení. Je to forma výroků, konkrétních příkladů a hierarchické struktury uspořádaných pojmů. Patří sem taktéž symbolika matematické a vědecké logiky.

Na základě zrání a myšlení budou děti nejdříve odkázány na akční modus, později si začnou osvojovat ikonický a jako poslední ovládnou modus symbolický. Tyto teorie učení by měly pomoci učitelům při plánování vyučování. Nesmíme zapomenout na tři proměnné, kterými jsou povaha učícího se, povaha učební látky a povaha procesu učení.

Učení lze dělit také na **verbální a nonverbální**. Verbální učení se zakládá na slovním zpracování úkolu. A nonverbální, tzv. senzomotorické, učení je založeno na pohybovém a obrazovém zpracování. Tyto dva způsoby se v procesu učení prolínají a propojují (Nakonečný, 2011). Jako příklad nám poslouží hra vybíjená, ve které dítě musí pochopit způsob hry, její pravidla, taktiku atd. Ale také musí trénovat a nacvičit pohyby, které dítěti pomohou se ve hře zdokonalit.

Pokud lidé jsou si svého učení vědomi, mluvíme tak o **explicitním učení**, uvědomují si kauzální souvislosti mezi jednáním a jeho následky. Naopak **implicitní učení** nám ukazuje, že lidé se mohou učit intuitivně, což znamená, že jejich vědomí souvislostí mezi učením a tím, co činí, je nízké.

1.4 Žákovo pojetí učení

Je důležité si uvědomit, že žáci mají své pojetí učení. Dříve se o poutavá témata, na které měli náladu, mohli zajímat kdykoliv chtěli. Ale s nástupem do školy se tento přístup mění. Najednou začínají druzí rozhodovat o tom, o co a kdy se žák bude zajímat. Dítě se střetává s nepochopením jeho zkušeností s probíraným tématem a vzniká distanc mezi žákem a učivem. Učivo není pro žáka ničím zajímavým a blízkým.

Žákovým pojetím učiva rozumíme „*souhrn žákových subjektivních poznatků, přesvědčení, představ, emocí a očekávání týkající se školního učiva*“ (Mareš, 2013, s. 398). Žák chápe jednotlivé pojmy, jevy, principy a jejich vztahy svérázně. Jedná se tak o oblast kognitivní. Do oblasti afektivní řadíme žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení a emoční podbarvení určitého poznatku. Žák nějakým způsobem jedná a chová se při práci s daným učivem, to mluvíme o konativní oblasti (Mareš, 2013).

Dříve museli žáci reprodukovat ve školách to, co v hodinách slyšeli nebo si přečetli v učebnicích. Tato reprodukce trvá do dneška, neboť učitelé se snaží o nejpřesnější odborné vyjadřování, ale nezohledňují žákův věk ani vývoj jeho myšlení.

Vývoj sociálního prostředí, žákovy psychiky, jeho individuality a přístup učitele vede k postupné změně pojetí učení u žáka.

V současné době se už více věnuje pozornost na žáka a jeho porozumění učivu. Zda je schopný reprodukovat a použít to, co se naučil. Učitel by měl věnovat pozornost, co se děje v žákově mysli. Protože žák má své životní zkušenosti, které nejsou kompatibilní se školním učivem, dochází k neúplným nebo mylným představám ve výuce.

Zjišťuje se, že žákovské představy neodpovídají obsahu probíraného učiva a ani vztahy mezi pojmy a žák si tak neodnáší to, co by měl. Tato nepříjemná situace pramení z několika faktorů najednou, kterými se budeme následně zabývat. Učivo nemusí být vhodně vybráno a správně seřazeno v osnovách učiva. Užitečné vztahy mezi rozdílnými předměty jsou narušeny. Autoři učebnic nevěnují dostatečnou pozornost dětem, kteří tyto učebnice používají. Tímto může vzniknout, že text v učebnicích je málo srozumitelný, příliš obtížný, neřídí žákovo učení nebo úlohy nepočítají s rozdílnými typy žáků. Dalšími faktory, které negativně ovlivňují žákovské představy o učení, jsou učitel, samotný žák a školní třída. Učitel by měl věnovat pozornost

svému výkladu a jeho pochopení posluchačů. Pokud výklad není úplný, přehledný, žák snadno ztratí o dané učivo zájem. Slovník, který učitel používá by měl být srozumitelný, jinak téma školáky nenadchne. U samotného žáka se můžeme setkat, že nemá o dané učivo zájem, nedává pozor při výkladu, vyhýbá se potřebným činnostem, používá nevhodný styl učení a neusiluje o změnu svého pojetí učiva, i když ví, že něco není v pořádku. Školní třída, či určitá skupina v ní, může vyvíjet tlak na své nebo ostatní členy skupiny a tak tlumí nebo dokonce trestá snahu žáka dozvědět se o učivu něco hlouběji (Mareš, 2013).

Mareš (1998) udává, že Säljö identifikoval u žáků základních škol pět pojetí učení:

1. získávání stále více znalostí,
2. učení se nazpaměť,
3. získávání faktů, metod apod., které si jedinec vybaví a použije až je bude potřebovat,
4. objevování abstraktního smyslu,
5. vysvětlování naučeného, aby člověk porozuměl světu.

U žáků můžeme zaznamenat dva přístupy k učení, povrchový a hloubkový (Mareš, 1998).

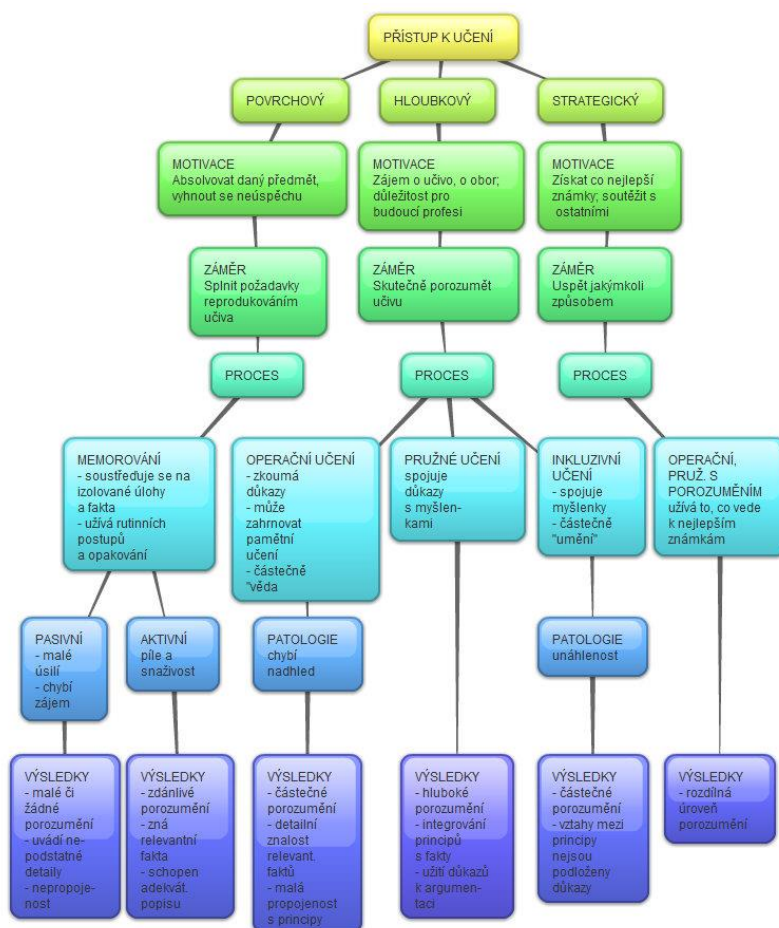
Povrchový přístup k učení používají ti žáci, kteří upřednostňují pamětní učení. Chápu učení jako nárůst znalostí. Neučí se z vlastního zájmu, nemají k učivu osobní vztah a učení je nebaví. Nerozeznávají, jaká fakta jsou hlavní, a jaká vedlejší. Jejich motivem je úspěch, což znamená mít dobrou známku, či splnit to, co autorita (učitel, rodič) vyžaduje. Ale žák s tímto přístupem může pociťovat úzkost, strach nebo bezmoc.

Žáci používající **hloubkový přístup** se snaží dané látce porozumět a postihnout její smysl. Chtějí se dozvědět něco nového, něčeho dosáhnout a využít nové poznatky. Jejich motivem je vlastní přesvědčení a zájem. Učení je pro ně vnitřní potřebou. Snaží se vyhledávat souvislosti učiva a vztahy v okolním světě, které by mohli využít v budoucnosti.

Zvolený přístup k učení žáci mohou měnit v závislosti na učební situaci. Pokud žák přistupuje k učení jako k získávání faktů, které bude moci použít, až bude potřeba, někdy preferuje povrchový přístup, ale jindy použije hloubkový.

Entwistle s kolegy identifikoval ještě jeden přístup k učení, tj. **strategický** (utilitární) přístup. Tento přístup používá žák, který chce uspět jakýmkoli způsobem. Užívá takový proces, jaký vede k nejlepším známkám. Někdy tento přístup vyplývá z vypočítavosti žáka, z jeho strany získat nejlepší známky s co nejméně vynaložené síly. Ale také se může jednat o svérázný obranný mechanismus před školními nadměrnými požadavky, nevhodnými metodami zkoušení a hodnocení, nespravedlivým učitelem nebo pocity ohrožení, nejistoty ve výuce (Mareš, 1998).

Tyto přístupy k učení nám pomáhají, lépe pochopit, co žáka vede k určitým postupům, které volí a proč dospěl právě k určitým výsledkům učení. Přístupy jsou ovlivněny osobnostními zvláštnostmi žáka, jeho motivací, záměrem atd. Ale také si musíme povšimnout rozdílnosti mezi vyučovacími předměty, požadavky škol a učitelů, sociálním prostředím pro učení.



Obrázek 1: Model vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení (Mareš, 1998, s. 39)

2 Strategie učení

Primárním cílem základního vzdělávání je osvojení si efektivních strategií učení. Strategie učení zrychlují a zkvalitňují učení. Pomáhají žákům porozumět problémům a efektivně tyto problémy vyřešit. O studijních výsledcích kromě intelektu rozhodují různé faktory, včetně vztahů s rodiči, motivace ke vzdělávání, mínění o sobě samém apod. Vůbec největší vliv však má učební strategie učení, kterou si žáci osvojí.

2.1 Vymezení pojmu strategie

Strategiemi učení (*learning strategies*) se v České republice nejvíce zabýval Jiří Mareš, který napsal publikaci *Styly učení žáků a studentů* (1998). Zde vymezuje strategie učení jako „*postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat*“ (Mareš, 1998, s. 58).

V pedagogickém slovníku se můžeme dočíst, že strategie učení jsou posloupnosti činností při učení, které jsou řazeny velice promyšleně. Jsou zařazeny tak, aby se žák mohl rozhodnout, v jakém pořadí a které dovednosti může použít pro dosažení učebního cíle (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Vlčková uvádí, že strategie učení jsou většinou pojímány jako „*soubory postupů používaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací*“ (Vlčková, disertační práce, 2007, s. 83).

Dítě by se mělo učit efektivních a flexibilních strategií proto, aby lépe porozumělo světu, lépe si zapamatovalo učební látku a mohlo nalézat svébytný způsob řešení problémů. Existuje mnoho různých strategií, kterým by se žák měl naučit pro zkvalitnění a zrychlení učení. Strategie mu pomáhají zvyšovat šance na úspěch k porozumění, zapamatování a dokončení stanoveného cíle (Vosniadou, 2005).

Učitel učí strategie přímo nebo nepřímou. Nepřímý způsob učení strategií spočívá v tom, že učitel zadá žákům úkol a položí k němu několik zásadních otázek. Nebo jim umožní

příklad, který jim ukáže, jak daný problém zkoumat. Přímý způsob strategií tkví v tom, že pedagog dětem předvede, jak daný úkol vyřešit (Vosniadou, 2005).

Žáci v mladším školním věku by samozřejmě měli mít podporu v učiteli. Ale také by si měli své strategie postupně osamostatňovat. Proto je důležité, aby učitel umožnil dětem přebírat odpovědnost za své učení.

Strategie učení je ovlivňováno několika faktory, zejména věkem, pohlavím, stylem učení, osobnostními rysy, úrovní motivace, úrovní znalostí, požadavky učebních úloh, očekáváním učitele aj., kterými se budeme více zabývat v následujících kapitolách.

Podpora kontroly učení – rozvoj konkrétních strategií ke zvládnutí úkolu.

Například u zvládnutí čtení Wray (1994) uvádí, že lze definovat rozdíly mezi dobrými a špatnými čtenáři. Dobří čtenáři pokládají otázky již v průběhu čtení, jsou schopni předvádět čtené do obrazů, opakovaně pročítat a aktivně pracovat s porozuměním textu již při čtení. Oproti tomu špatný čtenář nerozumí účelu čtení, vnímá čtení jako nutnou činnost a málokdy opětovně pročítá text pro lepší pochopení jeho obsahu. Dále Wray (2009) udává, že aktivní předchozí znalost využívá učitel k aktivaci předchozích znalostí, což posiluje žákovu pochopení a pokud jsou předchozí znalosti zjišťovány a ověřovány, poskytnou učiteli zpětnou vazbu. Strategie s využitím vizualizace představ je stěžejní pro získání hlavní myšlenky textu ve formě myšlenkových map a sebedotazování. To vyžaduje zapojení již dříve osvojených znalostí a zkušeností. Myšlenkové mapy vyvinul Buzan (1993) jako nástroj sloužící žákům a dospělým, aby jim pomohly rozvíjet své schopnosti a dovednosti učit se a využít co nejvíce z jejich schopností. Jejich devizou je, že žák si osvojí značné množství informací a nutí žáky, aby nad danou problematikou přemýšleli a dále oblast poznávání rozvíjeli. Myšlenkovou mapu můžeme nazvat jako individuální výukový nástroj. Při tvorbě myšlenkových map je nezbytná samostatná tvorba žáka, protože vede k zorganizování informací a porozumění látce. Podle Buzana (1993) je myšlenková mapa silná grafická technika, která poskytuje klíč k otevření potenciálu mozku. Mapování lze chápat jako metakognitivní strategii, protože pomáhá žákovi s plánováním. Tyto strategie využívají všechny smysly, zejména vizualizaci, která je pro většinu žáků nezbytná při zvyšování efektivity učení. Grafika nebo symbol může pomoci k posílení paměťových cest. Smysluplné zkušenosti jsou dle Wraye takové, které učitelé mají učit pomocí metakognitivní strategie vždy v rámci smysluplné zkušenosti (např. projektové metody). Metakognice by měla být nedílnou součástí vyučovacího procesu

a měly by být účinnou složkou zakotvenou v rámci kurikula. Reciproční (vzájemné učení) – reciproční učení je zaměřeno na monitoring, zvyšuje soustředění, vztahuje s k usnadnění pochopení cestou kladení otázek, objasňování, shrnutí a předvídání (Palincsar a Brown, 1984). Brownová (1993) uvádí, že reciproční učení je založeno na diskuzi mezi učitelem a žáky, který prostřednictvím otázek rozvíjí diskuzi, vytváří doplňující otázky a hledá odpovědi společně s žáky. Diskuse je následně shrnuta a následuje zvolení „nového učitele“ z řad žáků, který vede debatu o dalším tématu. Myšlení při čtení – Oczkusová (2004) cituje dle McLaughlina a Allena (2002) příklad obecné struktury osmi strategií nezbytných pro práci s učením textem.

- Náhled – aktivace přechozích vědomostí, předpokládaného účelu.
- Kladení otázek sobě samému – generování otázek jako vodítko při učení.
- Tvorba spojení – vztahující se k samostatnému čtení, text a slovo.
- Vizualizace – tvorba myšlených představ.
- Podvědomí, jak slova pracují – porozumění slovům, rozvoj slovní zásoby, včetně grafické podoby písma, syntaktické a sémantické jazykové roviny.
- Monitorování – dotazování, zda má text smysl a jeho objasnění.
- Shrnutí – vyčlenění důležitých myšlenek.
- Vyhodnocení – formování úsudku.

Vzájemné propojení, též zvané „lešení“ označuje dle Oczkusové oporu postavenou pro rozvoj porozumění textu nebo obsahu ve vzdělávání. Ta je většinou realizována formou poskytování informací a odpovědí na otázky. Podpora je postupně snižována, když žák dosáhne úrovně porozumění, aby mohl pokračovat s menší podporou (Bartoňová, Vítková, 2017).

2.2 Styly učení

Pojem styl se používá v různých oborech. My se budeme zajímat pouze o jeho odborný termín v pedagogice a v psychologii.

Každý jedinec má individuální zvláštnosti a svůj postup učení se. Tento individuální postup, který je konzistentní neboli stálý, nazýváme styl. Styl je pro jedince typický a transversální, což znamená, že prostupuje mnoha úrovněmi psychiky i různými situacemi. Také je integrující, propojuje mnoho úrovní lidské psychiky (Mareš, 2013).

V současné době se používá spíše množné číslo pojmu styl, které naznačuje, že stylů učení rozlišujeme více. S. Messicka (1994) uvedl pět druhů stylů (Mareš, 1998, s.48):

- **Expresivní styl** je individuálně stabilní, člověk se projevuje mimikou, gesty, pohyby, vyjadřuje se hlasově, písemně i graficky.
- **Responzivní styly** jsou individuálně stabilní, daný jedinec odpovídá na vnitřní i vnější podněty, např. jak vnímá sám sebe a okolí, jak sám sebe prezentuje ve styku s jinými lidmi, je (ne)nápadný, jestli je k sobě (ne)kritický atd.
- **Kognitivní styly** jsou charakteristické tím, že lidé pomocí nich vnímají, myslí, rozhodují se, řeší problémy a zapamatovávají si informace. Jsou relativně stabilní a představují zřejmě vrozené preference. Jsou to způsoby, pomocí kterých poznáváme okolní svět a i samy sebe.
- **Učební styly** se mění v závislosti na prostředí a na kontextu prostředí. Jsou to určité postupy a strategie, které jedinec preferuje při učení. Učební styly sice vycházejí z vrozeného základu, ale proměňují se, protože během života sbíráme zkušenosti.
- **Defenzivní styly** znamenají, jakým způsobem se člověk brání nepříjemným vnitřním stavům a mezilidským konfliktům. Jsou to obrany proti strachu, úzkosti, sociálním tlakům.

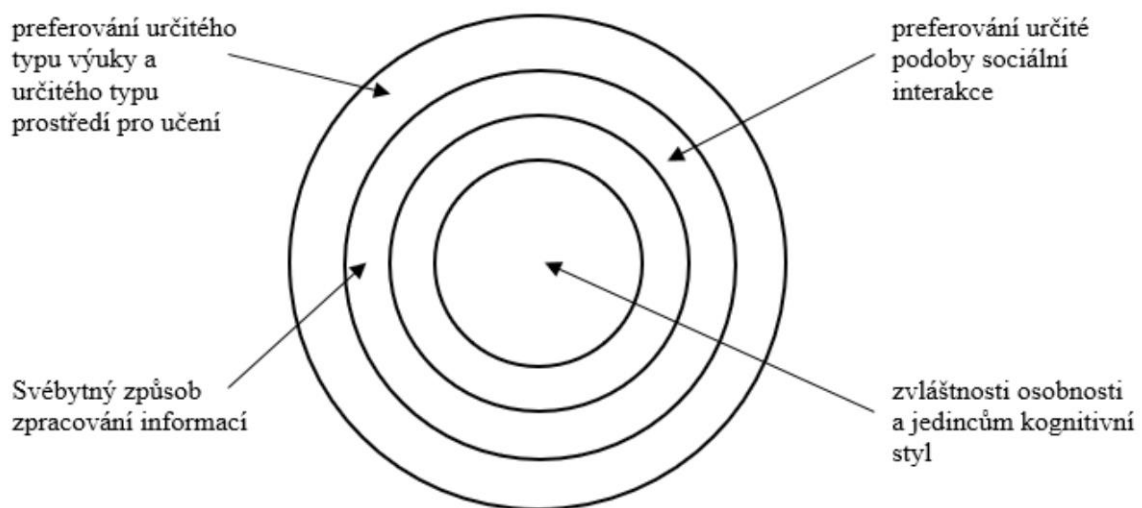
Můžeme tedy říct, že styly učení jsou určité pravidelnosti, které jedinec individuálně využívá, podle dané situace. Jsou přizpůsobivé a modifikovatelné. V současné době se většina vědců přiklání k tomu, že styly učení jsou nadřazeným pojmem a jednou z jeho složek je poznávací (kognitivní) styl člověka. Styly učení souvisí s prožíváním, vnímáním, myšlením a konáním.

Zajímavý je vztah kognitivního učení a stylů učení, protože každý autor chápe tuto spojitost jinak. Od absolutního odtržení těchto dvou pojmů až k vzájemnému prolnutí. Mareš, Curryová, Price se přiklání spíše k takovému názoru, že kognitivní styly jsou pouhá jedna složka z celého celku stylu učení.

Kognitivní styly jsou individuální rozdíly ve zpracování informací. Každý žák přistupuje k učení jiným způsobem, proto se jejich průběh a výsledky učení liší. Učitelé se snaží rozvíjet takové strategie myšlení u žáků, které by pro ně byly nejvhodnější. Bohužel si nikdo není jist, jak nejlépe podnítit dětské myšlení.

Styly učení řídí učební strategie a v jejich rámci i učební taktiky. Mají charakter metastrategie, která monitoruje, vyhodnocuje a orientuje je určitým směrem (Mareš, 2013). Metakognice nám pomáhá si uvědomovat, jak postupujeme, když se učíme. Můžeme tak sledovat podmínky učení, průběh učení a výsledky učení. Metakognici je vymezena celá kapitola níže.

L. Curry začala zkoumat složky stylů učení, na které se diagnostické metody zaměřují. Zjistila, že existují čtyři složky stylů učení, čtyři rozdílné úrovně uvažování. Pro lepší představivost zvolila metaforu k představě o složkách stylů učení, a to cibuli, kvůli jejím vrstvám (Mareš, 2013). V první úrovni, která je nejhluběji, se nacházejí zvláštnosti osobnosti a jedincův kognitivní styl, tj. vrozený styl. Je to velmi stabilní úroveň, protože je nejméně závislá na prostředí, v němž se jedinec učí. Druhou úroveň tvoří svébytný způsob zpracování informací při učení. Má těsnější vztah s prostředím a dá se do jisté míry ovlivnit. Tuto úroveň zjišťuje Biggsův dotazník SPQ – Study Process Questionnaire, který se zajímá o to, jestli jedinec volí přístup hloubkový, povrchní nebo výkonově orientovaný přístup. Další úrovní je preferování určité podoby sociální interakce. Mnohem více souvisí s prostředím a s aktéry, kteří se podílejí na jedincově učení. Je méně stabilní a více ovlivnitelná. Na tuto úroveň můžeme použít Riechmannův a Grashův dotazník SLSS – Student Learning Styles Scale, který zjišťuje, jestli se jedinec vyhýbá určitým situacím či je vyhledává, zda raději soutěží při učení nebo spolupracuje. Nejpovrchnější úroveň zahrnuje jedincovy preference určitého způsobu výuky a určitého typu prostředí pro učení. Je nejrychleji a nejsnáze ovlivnitelná, protože souvisí s prostředím, v němž se jedinec učí. Je nejméně stabilní. Tuto úroveň zjišťuje např. dotazník Dunnové, Dunna a Price LSI – Learning Style Inventory, který zjišťuje, zda se jedinec lépe učí v chladnějším nebo teplejším prostředí, v tichém prostředí nebo se zvukovou kulisou, a ve které části dne se raději učí.



Obrázek 2: Typologický model stylu učení (Mareš, 2013, s. 197)

3 Motivace

Pojem motivace pramení z latinského slova *movere*, což znamená pohybovat se, hýbat se. To už nám napovídá, že je to podnět, který nás aktivizuje. Je to souhrn hybných činitelů, které vedou jedince k tomu, aby něco vykonal. Motivace je složka energetická a regulační. Vybízí člověka ke konkrétnímu cíli a zaměření. Díky motivaci dáváme činnosti smysluplnost. Motivace nám pomáhá přicházet na to, z jakého důvodu lidé jednají tak, jak jednají. Ve školním prostředí je důležité se zaměřit na motivování žáků. Pokud učitel nenajde u žáků správný druh motivace, nemohou se ani zlepšit výsledky ve třídě. Musíme také vzít na zřetel, že pro každého jedince platí jiná motivace.

3.1 Vymezení pojmu motivace

Existuje mnoho definic pojmu motivace, jelikož vědci se zatím neshodli na jednotném významu. Většinou se ale jedná o podobné definice, které jsou řečeny jinými slovy. Jednou z prvních definic motivace popsal Madsen (1972) jako souhrn vědomých a nevědomých faktorů, zakládajících se na jednání a chtění.

Hartl, Hartlová (2015) popisují motivaci jako řídicí vnitřní sílu, která je zodpovědná za naše chování. Tato síla vzniká působením fyziologické stimulace, např. hlad, žízeň, sebezáchova a psychologické stimulace, kam řadíme touhu uspět, potřebu někam patřit atd.

Lidské jednání směřuje k dosažení určitého cíle, probíhá tak určitým způsobem a s určitou intenzitou. Motivace vyjadřuje proces nastavování chování pro dosažení určitého cíle. Přírozené složky motivace jsou intenzita, kdy člověk vynakládá určité úsilí při dosahování cíle, a trvání, kdy vynakládá určité úsilí při zdolávání překážek k danému určitému cíli (Nakonečný, 2011). Motivace zahrnuje také další procesy, jako jsou například prožívání, chtění, přání, snažení, touha, zájem, cíl aj. Pokud je cíle dosaženo, nastává pocit uspokojení, uvolnění a je možná orientace na nový cíl.

Motiv nebo-li pohnutka je vědomá či nevědomá a vede člověka dopředu, k cíli, k uspokojení potřeb. Tato pohnutka aktivizuje chování jedince. Motiv je psychologická příčina či důvod, proč člověk činí to, co činí. Jedná se tak o stálou motivační dispozici. Můžeme předpokládat určité jednání, které je možno odvodit předpokládaného smyslu, cíle. Motivy třídíme na vnější

motivory a vnitřní motivory. Mezi vnější motivory (tzv. incentive) lze řadit pochvalu, trest, příkaz, známky atd. a mezi vnitřní motivory (tzv. introitivity) řadíme potřeby, zájmy, emoce, zvyky, postoje a hodnoty, životní plány aj.

Nejsilnější motivačním činitelem je **potřeba**. Potřeba je stav strádání nebo naopak nadbytku, který člověk pociťuje jako nepříjemný a snaží se o jeho vymizení. Nakonečný (2011) rozlišuje dva druhy potřeb. První jsou potřeby biogenní, které jsou pociťovány jako nedostatky v organismu. Dále to jsou potřeby tzv. sociogenní nedostatky v jedincově sociálním životě. Také uvádí, že Murray rozděluje potřeby jiným způsobem, a to do několika tříd: organické a psychické, pozitivní a negativní, vědomé a nevědomé, zjevné a skryté.

Potřeba je pociťována jako určité napětí, tzn. negativní emoce, a pokud potřebu snížíme či omezíme, dosáhneme pocitu uspokojení, vedoucí k pozitivním emocím. Potřeba a uspokojení mají společného jmenovatele, a to jsou emoce.

Nezákladnější dělení motivace zahrnuje **vnější činitele a vnitřní činitele**.

3.2 Vnitřní motivace

Pokud má žák vlastní zájem o učení nebo pokud provádí určitou činnost samovolně, mluvíme tak o **vnitřní motivaci**. Žáci nepotřebují vnější podnět, kvůli kterému by získali odměnu, pochvalu nebo ocenění. Podstatou je, aby zažili úspěch, byli motivovaní uvnitř sami sebe a měli vnitřní potěšení z dokonání úkolu. Hrabal, Man a Pavelková (1989) uvádí, že vnitřní motivace žáka vychází ze sebepojetí žáka, který vnímá svoji osobní zdatnost, jeho osobních cílů a zájmů, z podoby zadávaných úkolů, ze žakovy minulé zkušenosti, hodnocení postoje spolužáků ve výuce.

Atkinsonová (2012) přijímá, že lidé, ale i zvířata, mají přirozený pud zvědavosti, která podněcuje k samovolnému zkoumání a objevování. Pokud dospělý děti pochválí a bude je podporovat v jejich zvědavosti, pravděpodobně jejich zájem bude pokračovat a bude záměrnější a přínosnější.

Problém nastává ve vyučování tehdy, když děti mají úkoly, které se jich bezprostředně netýkají, jsou směřovány do daleké budoucnosti nebo se s nimi setkává pouze ve škole. Tyto

úkoly jdou mimo žáka, protože se ho osobně netýkají, nemá k nim motivaci, postrádají důležitost pro jeho život. Podstatné je, aby si učitel uvědomil, že pro školáka je důležitý přímý vztah k jeho zájmům, což znamená začít od toho, co děti znají, na co se ptají, od jejich problémů a ambic. Pokud budou mít vztah k tomu, co se učí, pak mohou vést spokojenější život (Fontána, 2003).

Žáci, u kterých převládá vnitřní motivace, chodí do školy raději, prožívají radost z jejich výkonu a projevuje se u nich vyšší školní úspěšnost. Také mají lepší schopnosti k pojmovému učení zapamatování si informací (Lokšová, Lokša, 1999). Proto by učitelovým záměrem měly být žáková vnitřní motivace k učení.

3.3 Vnější motivace

Vnější motivaci se rozumí, že žák provádí určitou činnost, aby získal nějakou zevní odměnu nebo, aby se vyhnul trestu. Dítě se neučí, aby uspokojilo svoji vnitřní potřebu, ale jeho cílem je získání slíbené odměny. Potřeba učit se, získávání nových informací či dobré známky tak nepramení z vnitřního rozhodnutí jedince, ale přichází z důvodu odměny. Podněty vnější motivace nazýváme incentivy, které rozlišujeme na pozitivní a negativní. Mezi pozitivní incentivy zařazujeme pochvalu, dobrou známku, odměnu, které vyvolávají u žáka chování směrem k nim. Jedinec tyto podněty vyhledává. Negativní incentivy vyvolávají chování směrem od nich, např. hrozba, trest. To vede žáky k vyvarování se jim. Mezi tyto vnější odměny řadíme pochvalu, prestiž, trest a donucení. Tyto činitele pomáhají budovat prestiž dítěte v jeho samém, ale i u učitelů, rodičů a spolužáků. Pomocí těchto aspektů je žák úspěšný. Pokud u žáků převládají vnější motivy, potom se u nich projevuje horší školní úspěšnost a hůře se adaptují na školní prostředí. A to má vliv na jejich sebevědomí.

Vnitřní a vnější motivace se navzájem ovlivňují. Lidé, kteří jsou za určitou činnost odměňováni, mají pocit, že činnost nevykonali z vlastní pohnutky, ale kvůli odměně. Jejich vnitřní motivace se tak snižuje. Tyto principy tak můžeme sledovat i u dětí, kdy tento efekt bývá v situaci, kdy hra se přeměňuje v práci (Plháková, 2003).

3.4 Činitelé ovlivňující motivace

Činitelé ovlivňující motivaci mají pozitivní, ale i negativní vliv na žáka a na jeho postoje. Řadíme sem zejména školu jako celek, prostředí v němž dítě vyrůstá, osobnost učitele, který školáka vyučuje, třídní kolektiv, vyučovací metody, hodnocení výkonu a chování u žáka, úspěch a neúspěch, odměny a tresty.

Nejdůležitějším činitelem dítěte je **rodina**. Čáp a Mareš popisují rodinu, jako skupinu, ve které je důležitá péče a výchova dítěte, zdravotní vývoj, ale také je jeho první sociální skupinou, v níž dítě získává první mezilidské zkušenosti, požadavky, konflikty atd. (Čáp, Mareš, 2007). Protože si je dítě emočně nejbliže s rodinou, má větší vliv než škola samotná. Rodina je nejdůležitější součástí života dítěte. Díky mámě a tátovi poznává a tvoří si svět. Jak píše Vágnerová (2012), dítě považuje rodinu jako samozřejmost, která mu poskytuje emoční zázemí a oporu. Každý školák má psychické potřeby, které uspokojují rodiče. Rodič má vliv na potřebu smysluplného učení, protože slouží jako model určité role. Na úspěchu či neúspěchu ve škole záleží na hodnotovém žebříčku (systému) rodiny. Hodnotu výkonu, které dítě učiní, posiluje ocenění jinými lidmi. Rodiče mají největší význam, protože je zde citová významná autorita. Pro dítě je důležité, jakou hodnotu má školní výsledek pro rodiče. Pokud žádnou nemá, jsou školní povinnosti pro žáka zatěžující a zbytečné. Školák se tak setkává s následujícím neúspěchem. Přijetí role neúspěšného žáka, může být projevem identifikace s rodinou či vrstevnickou skupinou.

Učitel je jeden z nejvíce vlivných činitelů na osobnost žáka. Měl by být pro žáky vzorem, který je učí vzájemnému respektu, úctě a přátelským vztahům. Správný pedagog by měl být empatický a chápavý, umět vnímat chování žáků a vystihnout jejich problém včas. Každý učitel má jiné postupy a návyky ve vyučování, jiné nároky a jiným způsob hodnotí a motivuje. Proto je důležité, aby učitel byl spravedlivý a uměl nastavit pravidla, které žáci i on budou respektovat. Také musíme brát ohled jak na celkové klima ve třídě, tak na každého žáka zvlášť. Dítě by mělo pocítit bezpečí a zázemí ve třídě.

Pokud v žákovi vzbudíme zájem o daný problém a necháme ho hledat řešení, jeho motivaci k učení prohloubíme. U mladšího školního věku je nejlepší forma učení se hra. Protože její působení si žák neuvědomuje, ale pomocí ní si učivo fixuje a opakuje. Hra také pomůže uvolnit atmosféru ve třídě, protože se žáci baví a mají radost. U žáků jsou oblíbené pohybové, konstruktivní i skupinové hry. Nejvíce převažuje hra, ve které se soutěží.

3.5 Výkonová motivace

Pokud je naše chování zaměřeno na vypořádání se s určitým úkolem, který má být dosažen či překonán a je zaměřeno na sebehodnocení vlastních schopností, pak lze mluvit o výkonové motivaci.

Plháková (2003) vystihuje výkonovou motivaci tím, že každá osoba uskutečňuje úkoly na určité úrovni, přičemž si určuje normu pro úspěšný výsledek svého výkonu. Výkonová motivace se týká takových výkonů, které souvisí se sebehodnocením a sebepojetím. Heckhausen popisuje výkonovou motivaci tak, že stojící osoba před určitým úkolem, předpokládá určitou pravděpodobnost úspěchu svého výkonu, splnění či nesplnění úkolu ovlivňuje sebehodnocení (Nakonečný, 2014). Každý jsme jedinečný, a proto jsou naše pohnutky a výsledky rozdílné. Tyto individuální rozdíly se projevují ve volbě našeho výkonově motivovaného chování, které se ukáže ve výběru obtížnosti určité úlohy a v našem úsilí a vytrvalosti.

Člověk je schopný sebehodnocení až po dlouhém předchozím procesu, který začíná u dítěte kolem třetího roku. V tomto věku se dítě osamostatňuje a vytváří si potřebné kompetence. Nejbližší lidé tak na dítě začínají klást určité požadavky, a právě splnění nebo nesplnění těchto určitých úkolů, jsou první zkušenosti s hodnocením dítěte. Pocit úspěšnosti je nejprve determinován nejbližší osobou, odměnou a trestem.

Přiměřené požadavky, povzbuzování k samostatnosti a přesnosti výkonu vedou k potřebě úspěšného výkonu. Dítě si osvojuje odpovídající úroveň nároků, které může dosáhnout s dostatečným vynaložením sil. Pokud jsou nároky vzhledem k věku reálné, vedou k pozitivnímu sebehodnocení dítěte, které je více odolné vůči neúspěchům. Pokud ale nejsou požadavky vhodně zvoleny, dochází k přetěžování dítěte. Jedinec si tak neutvoří realistickou nárokovou úroveň na sebe samo a přejímá zvýšené nároky, kterých ale nemůže dosáhnout. To vede k selhávání, a nezbyvá mu nic jiného než chránit své „Já“ před neúspěchem. Proto začne vyhledávat snadné úkoly a klade si nízké cíle. Neúspěch dítěte prožívá jako vlastní selhání, které má negativní vliv na sebehodnocení (Heckhausen, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Podstatou motivu je zážitek úspěchu, jedná se tak o emocionální prožitek. Proto můžeme říct, že výkonová motivace a emoce spolu úzce souvisí. K dosažení nebo nedosažení cíle vede výkon. Pokud je výkon úspěšný vyvolává hrdost, pokud neúspěšný vyvolává stud.

Motiv výkonu je dán poměrem touhy po úspěchu a strachu z neúspěchu. Čím větší je strach z neúspěchu, tím slabší je výkon motivu. Tyto principy tak vedou k rozdělení do dvou typů lidí. První skupina lidí se řadí k typu orientovaný na dosahování úspěchu. A druhá skupina je orientována na vyhýbání se neúspěchu.

Typy výkonové motivace, které mají silný motiv výkonu, tedy jsou orientované na dosažení úspěchu, preferují úkoly, které mají střední obtížnost. Při jejich plnění se vykazuje maximální snaha a vytrvalost. Těžké úkoly nevolí proto, aby neriskovali neúspěch, a pro změnu lehké úkoly odmítají, protože jim nepřináší výrazný pocit úspěchu. Lidé, kteří mají slabou potřebu výkonu, kteří jsou orientované na vyhýbání se neúspěchu, volí lehké úkoly, protože mají strach z neúspěchu. Ale také volí těžké úkoly, protože neúspěch v tomto úkolu není prožíván tak výrazně (Nakonečný, 2014).

Aspirační úroveň je odrazem výkonové motivace. Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 60) aspirační úroveň definují jako „úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává.“ Úspěch prožívá, pokud vytyčených cílů dosáhne, a naopak neúspěch prožívá, pokud cílů nedosáhne. Aspirační úroveň je přímo závislá na výkonových potřebách.

Co se týče školního prostředí, motivace je nejdůležitější podmínkou pro úspěch. Je zaměřená na dosažení přijatelného výkonu ve škole. Tato výkonová motivace značí, že žák je ochoten překonávat potíže a překážky ve škole. Rodič a učitel ovlivňují motivaci ke školní práci. Úspěch ve škole závisí na hodnotovém žebříčku rodičů. Žáci, kteří disponují silným motivem výkonu jsou úspěšnější ve škole než ti se slabým motivem výkonu.

Školní neúspěch ovlivňuje motivaci školní práce negativně. Představuje tak negativní motivační impulz. Žák se začne těmto negativním vlivům bránit, stimuluje své obranné reakce, které chrání jedince před selháním a přijatelným sebehodnocením a sebeúcty. Je důležité, jak se k neúspěchu staví rodiče a jak si selhání vysvětluje ono samo. Pokud žák dojde k závěru, že jeho schopnosti jsou nedostatečné, přestává pracovat, protože je přesvědčen, že dobrého výsledku už nemůže dosáhnout (Vágnerová, 2005).

4 Metakognice a autoregulace

Hlavním cílem vzdělání a výchovy je, aby se jedinec stal zodpovědným za své činy, stal se samostatným, byl schopen sebevýchovy a sebevzdělávání. Metakognice a autoregulace jsou složité psychologické procesy, které děti neumí. Lidé kolem dítěte musí vytvářet vhodné podmínky, aby se jim postupně naučilo.

4.1 Vymezení metakognice

Základ metakognice nalézáme ve vývojové a kognitivní psychologii. Kognitivní psychologové považují za důležitou složku metakognice inteligentní chování a jsou přesvědčeni o efektivnějším učení jedinců. První označení pojmu metakognice provedl Flavell v roce 1976. Označil ji termínem „thinking about thinking“, jedinec získává poznatky o svých vlastních kognitivních procesech nebo poznávacích procesech jiných lidí a jakékoliv výsledky s nimi spojené, tedy „poznávám, jak vlastně poznávám“. Metaforicky můžeme tento termín vyjádřit jako „poznávání na druhou“ (Mareš, 1998). Předpona meta- označuje přesah původního pojmu, což pro nás znamená, že se jedná o jev nadřazený našemu poznání.

V pedagogickém slovníku je metakognice vymezena jako „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 122). Tato činnost je vědomá a vede člověka k poznání, jaké postupy sám využívá.

Ve velkém psychologickém slovníku se lze dozvědět, že pojem metakognice (*metakognition*) je chápán ze dvou úhlů pohledu. První pojem pochází z kognitivní psychologie, která udává, že metakognice je poznávání toho, jak člověk poznává. Jedná se o poznávací proces přemýšlení a usuzování. Druhý pohled popisuje metakognici jako „*schopnost člověka přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 303). Jejímž cílem je zlepšit své kognitivní schopnosti.

Bandura upozorňuje, že v poslední době dochází k určitému významovému posunu. Metakognice je definována jako jedincovo poznávání vlastních poznávacích procesů, jejich vědomé kontrolování a řízení. Ale toto označení se začíná používat u každých obecnějších pravidel či strategií, to vede ke stírání pojmů mezi poznáváním-kognice, a metapoznáváním-

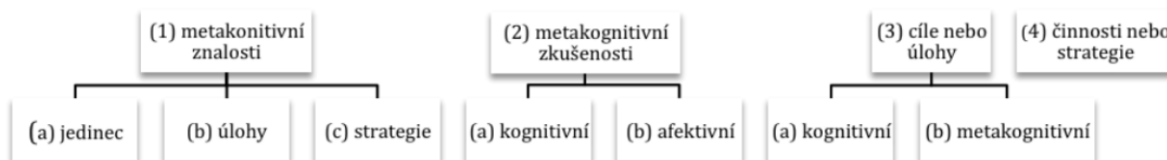
metakognicí. Metakognice přesahuje kognitivní oblast v mnoha směrech. Podílí se nejen na kognitivních postupech, ale i na rozvoji celé osobnosti žáka. Cílem by mělo být, aby žák poznával své vlastní kognitivní procesy a později je dokázal řídit sám.

Metakognice obsahuje dvě hlavní složky, tj. dispoziční a procesuální. **Dispoziční složka** představuje metakognitivní potenciál tvořený mentálními reprezentacemi vyššího řádu. **Procesuální složka** zastupuje vstupní procesy reprezentující procesy monitorování kognitivních činností a výstupní procesy, které představují metakognitivní kontrolu, plánování a řízení při řešení úloh, problémů a poznávacích situací (Krykorková, Chvála, 2001).

Rozvoj poznávacích aktivit, které mají cíl osvojit si určité metakognitivní postupy, předpokládá zapojení kompletních osobnostních charakteristik a vnitřních předpokladů, jak iniciovat žádoucí změny v procesu poznání. Metakognitivní potenciál se rozvíjí v oblasti vnitřních předpokladů dítěte, tzn. osobnostní a poznávací, a v oblasti vnějších podmínek a okolností, tzn. osobnost učitele, koncepce a metody učiva atd. Metakognice odkazuje na vyšší úroveň kognitivní činnosti, která zahrnuje aktivní kontrolu nad poznávacími procesy, jedná se zejména o plánování, jak se přiblížit k danému učebnímu cíli, sledování postupu během řešení úlohy, posuzování kvality procesu řešení úlohy a kontrolu řešení.

Flavell jako první metakognici strukturoval v modelu kognitivního monitorování. Model rozlišuje do čtyř tříd:

1. metakognitivní znalosti (metacognitive knowledge),
2. metakognitivní zkušenosti (metacognitive experiences),
3. cíle nebo úlohy (goals or tasks),
4. činnosti nebo strategie (actions or strategies).



Obrázek 3: Zjednodušený Flavellův model kognitivního monitorování

Metakognitivní znalosti se skládají hlavně ze znalostí nebo přesvědčení o faktorech nebo proměnných, které ovlivňují průběh a výstup kognitivních činností. Tyto proměnné či faktory se rozlišují do tří kategorií:

- Jedinec zahrnující individuální způsob učení se a faktory, které ho ovlivňují.
- Úlohy jako proměnné, které vypovídají o povaze náročnosti úloh.
- Strategie, představující žákovskou znalost různých strategií, jenž mu pomohou při učení a řešení učebních úloh.

Pokud jedinec zná osobní proměnné, poukazuje na všeobecné vědomosti o učení se a zpracovávání informací, zná tak vlastní proces učení. Může si uvědomit, že se mu lépe studuje v knihovně než doma, protože zde nenajde tolik rozptýlení. Úlohová proměnná zahrnuje jak povahu úlohy, tak typ zpracování požadavku. Například potřebujeme více času na čtení a chápání vědeckého textu než románu. Znalost strategických proměnných obsahuje, jak znalost kognitivní strategie, tak metakognitivní strategie. Stejně tak je důležitá vědomost, kdy a kde tyto strategie můžeme použít.

Metakognitivní zkušenosti Flavell označuje jako vědomé kognitivní nebo afektivní zkušenosti, doprovázející intelektuální činnosti. Metakognitivní zkušenost je položka metakognitivních znalostí, které vstoupily do vědomí. Metakognitivní zkušenosti mají důležitý vliv na poznávací cíle a úlohy, metakognitivní, znalostní i kognitivní činnosti nebo strategie. Flavell rozlišuje dva typy strategií, které jsou zaktivovány metakognitivními zkušenostmi, tj. strategie kognitivní, které se používají za dosažením určitého cíle, a strategie metakognitivní, které monitorují, zda bylo cíle dosaženo (Krykorková, Chvála. 2001).

Podle Krykorkové a Chvály (2001) je metakognice tvořena třemi základními koncepty:

- metakognitivní znalosti,
- metakognitivní monitorování,
- metakognitivní regulování.

Tyto koncepty se ve své základní podobě nezměnily, pouze jsou postupně teoreticky prohlubovány a vymezovány. Jednotlivé koncepce metakognice jsou závislé na výsledcích empirických výzkumů.

„Základem procesu utváření metakognice je reflektování našich poznávacích činností, které se postupně vyděluje z procesů sebepoznání a sebehodnocení“ (Krykorková, Chvála, 2001, s. 188). U dětí ve věku 5-7 let se začínají vyvíjet metakognitivní zájmy a způsobilosti, tzn., že už malé děti si jsou vědomy vlastního myšlenkového procesu. Pokud je metakognitivním dovednostem ve škole věnována náležitá péče, značně se rozvíjejí.

Ve výuce je vhodné rozvíjení metakognice dvojitým směrem. První cesta vede ke zvyšování účinnosti stávajících procesů poznání a učení. Druhá cesta míří k odstranění kognitivních i osobnostních bariér a nedostatků, které blokuje a brání v jejich rozvoji proces učení.

Aby byla metakognitivní výuka úspěšná je zapotřebí ji vložit do výuky, informovat žáky o metakognitivních aktivitách, aby na nich mohli usilovně pracovat. A po té trénink prodlužovat, aby metakognitivní aktivity byly zachovány a používány. Učitel se tak stává nositelem a organizátorem rozvoje metakognice. Je důležité, aby si kantor byl vědom, jak žák při výuce pracuje. Měl by ho vést k poznávání a postupnému řízení vlastního učení. Učební proces také podporuje výuková fáze rekapitulace. Jejímž cílem je dát žákům zpětnou vazbu o tom, jak jejich učení probíhalo.

Jak rozvíjet metakognitivní myšlení žáků i učitelů nám nabízí následující tabulka, která je dle Schofieldové in Lokajíčková (2014).

Tabulka 1: Rozvíjení metakognitivního myšlení z pohledu žáků a učitele (Lokajíčková, 2014, s. 296)

Z pohledu žáků	Z pohledu učitele
<ul style="list-style-type: none"> • plánovat a popisovat učební cíle • sdělit, co žáci očekávají od učení, a být schopni to udělat nezávisle ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu (academic content) • explicitně vyjádřit kognitivní procesy a dovednosti, které jsou nezbytné k dokončení úlohy • objasnit učební cíle a dovednosti, kterých žáci chtějí dosáhnout a které procvičují (practising) • vytvářet vazby na již dříve naučené prostřednictvím dotazování „může mi někdo vysvětlit, co jsme dělali, když...“ • používat řečnické otázky • vytvářet lešení pro porozumění (scaffolding understanding) – rozložení učení do částí • „co šlo dobře a šlo by dokonce lépe, kdyby...“ 	<ul style="list-style-type: none"> • „popichovat“ (teasing) myšlení žáků prostřednictvím dotazování, aby objasnili, předvíдали a sumarizovali • modelovat jak přemýšlet – „přemýšlení nahlas“ • znát pozadí znalostí žáků (background) • používat informace z hodnocení, sebehodnocení i hodnocení vrstevníků • vést žáky s menším zapojením učitele • používat akronymy a mnemotechnické pomůcky • používat grafy (spidogramy), které propojují předchozí znalosti

Metakognice v podstatě znamená přemýšlení o myšlení, může napomoci žákům při vyjasňování pojmů, konceptů a učebních situací. Napomáhá při přenosu učení z jedné situace do druhé. Odborníci uvádějí mnoho modelů implementace metakognice. Jeden z nejlépe sestavených, vztahujících se k učení žáků s dyslexií, byl uveden Brownem (Bartoňová, Vítková, 2017). Tento model sestává ze čtyř proměnných, vztahujících se k učení.

Studentovo povědomí o metakognitivních dovednostech, kterých může být dosaženo přes hlasité uvažování při plnění jednotlivých úkolů. Podpora vědomého uvědomení kognitivních aktivit, jako například sebedotazování. „Dělal/a jsem to někdy dříve? Jak jsem to udělal/a? Je toto nejlepší cesta k řešení problému?“

4.3 Vymezení autoregulace

Smyslem autoregulace by mělo být to, aby jedinec byl zodpovědný za své činy a měl by být schopen sebevýchovy a sebevzdělání. Jedná se o vnitřní proces, který probíhá nad samotným učením a stává se prostředkem a cílem k osvojení a zdokonalení určitých klíčových kompetencí pro učení. Jde o velmi složitý proces, pro který musí být vhodné podmínky. Pokud dítě má hyperprotektivní rodinu, která mu nedává dostatečný prostor pro seberozvoj, samostatnou činnost a rozhoduje o většině záležitostí dítěte, zřejmě bude velmi nesamostatné, nebude se moct rychle rozhodnout atd.

Autoregulace učení znamená řídit sám sebe při učení. Pedagogický slovník (2003) rozlišuje dva pohledy, pedagogický a psychologický. V pedagogickém pohledu se autoregulace označuje termínem *self-direction*. Vnitřní kontrola a řízení je rozdělena do dvou dimenzí. Tím je dimenze sociologická (žák řídí sám sebe (*self-managment*), pracuje na daném úkolu nezávisle na učiteli) a pedagogická (žák vyučuje sám sebe, označujeme ji jako *self-teaching*).

Psychologický pohled autoregulaci označuje termínem *self-regulation*. Žák se stává aktivním ve svém vlastním procesu učení, pomocí své iniciativy se snaží získat určité cíle, kterými jsou např. známky, společenské uznání, znalosti, dovednosti, pracovní uplatnění atd., a s ohledem na kontext učení používá specifické strategie učení. Hartl a Hartlová (2010) vymezují autoregulaci jako samořízení, samoregulaci. Jedná se o jednu ze základních schopností

člověka. Probíhá jak na biologické, psychické i sociální úrovni. Tyto průběhy jsou vědomé jako psychicky zaměřené činnosti, ale také nevědomé např. metabolické pochody.

Pokud se žák stává aktivním aktérem svého vlastního učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní, jedná se o autoregulační učení. Řídí tak svoje poznávací úsilí, snaží se dosáhnout určitých cílů, používá specifické strategie učení s ohledem na kontext, kde učení probíhá. Snaží se hledat smysl látky, které se učí, konstruuje a rekonstruuje své znalosti.

Žádný žák neumí kontrolovat a řídit své poznávání od počátku, musí se tomu postupně naučit. Ale ani tak nelze tvrdit, že by posléze každý jedinec neustále sám sebe kontroloval a řídil. Autoregulaci komplikuje fakt, že žáci se od sebe liší osobnostními zvláštnostmi, stupněm psychického vývoje, sociokulturními podmínkami, v nichž žijí. Ani jedno z výše uvedeného nepůsobí přímo na žákovo učení a chování.

V mladším školním věku, tzn. na prvním stupni, se žáci učí poznávat sami sebe, aby tak mohli porozumět svým vlastním pocitům a myšlenkám a uměli je vyjadřovat. Pro systematické učení je důležité rozvíjení určitých vlastností, jako je spolehlivost, pečlivost, sebedůvěra atd. Podstatné je nacvičovat s dětmi aktivity jako je stanovování si cíle, naplánovat si práci, vytrvat v ní a dokončit započaté dílo, přijímání zodpovědnosti a spolupracovat s ostatními spolužáky (Mareš, 2013).

5 Charakteristika mladšího školního věku

V této kapitole se snažíme o shrnutí informací mladšího školního věku. Abychom mohli lépe pochopit procesy, které probíhají v dotyčném jedinci a mohli mu tak pomoci s rozvíjením správných kompetencí. Hranice mladšího školního věku začíná dosáhnutím školní zralosti a končí nástupem puberty. Věk nástupu do školy není vybrán náhodně, ale opírá se o jednotlivé vývojové změny dítěte. Tyto změny vedou ke zvládnutí nové životní fáze a tím je role školáka. Žák se musí přizpůsobit novému prostředí, osvojit si nové sociální role, být schopen plnit určité povinnosti. Utváří se genderová identita, sebepojetí a postoj ke vzdělávání.

5.1 Vymezení mladšího školního věku

Vágnerová (2012) dělí školní věk na tři fáze:

- **Raný školní věk** (6-9 let): v tomto období se mění jedincova osobnost, jeho sociální postavení, schopnosti a dovednosti. Dítě dosahuje základních předpokladů pro zvládnutí základní školy, tj. čtení, psaní počítání.
- **Střední školní věk** trvá od 9 let do 11-12 let. Konec období této fáze hraničí s přestupem na 2. stupeň základní školy nebo na nižší stupeň střední školy. Dítě začíná dospívat. Začíná si vytvářet určitou pozici ve třídě, která předurčuje jeho další vývoj osobnosti.
- **Straší školní věk** je období celého 2. stupně, začíná nástupem do 6. třídy a končí vystoupením ze základní školy v 15. letech. Toto stádium nazýváme období pubescence, která se projevuje změnou prožívání a uvažování, odpoutávání se od rodiny atd.

My se budeme zabývat pouze raným a středním školním věkem. Protože nás zajímají pouze změny mladšího školního věku, tzn. že budeme popisovat děti od první do páté třídy základní školy. V tomto období začíná dítě v konkrétních případech logicky myslet.

5.2 Vymezení J. Piageta

J. Piaget nazval toto období jako období konkrétních operací. To znamená schopnost decentrace (dítě posuzuje skutečnost podle více hledisek, jako je např. barva, počet, účelnost), konzervace (pochopení podstaty určité skutečnosti) a reverzibility (logické operace jsou vratné).

„Decentrace je schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy“ (Vágnerová, 2012, s. 268). Dítě už se nezaměřuje na nejnápadnější znak, ale je schopno posoudit více hledisek a podle toho dojít ke svému závěru. A tak dítě více využívá dostupné informace, seskupuje poznatky a vytváří obecné kategorie. Decentrace se projeví tak, že dítě začne vysvětlovat co se stalo, proč se tak stalo a co si o tom samo myslí.

Konzervace značí, že určitý objekt je trvalý, i když se mění jeho vnější vzhled. Podle Piageta před tímto obdobím chybí pojem zachování, pro dítě je důležitý pouze přítomný okamžik. Ale od 7 až 8 let si je dítě vědomo transformace. *„Tyto transformace se stávají vratnými a vyjadřují jak přeměny s jejich kompenzovanými variacemi, tak současně i invariantu obsaženou ve vratnosti“* (Piaget, Inhelder, 2014, s. 79). Školák si začíná uvědomovat, že stejný objekt či situace se může za různých okolností jevit jinak. Například přelévání tekutiny z širší nádoby do tenčí nám ukazuje, že této tekutiny ubývá nebo přibývá. Dítě rozpoznává, že je to ta samá tekutina a její obsah se nemění. (Piaget, Inhelder, 2014). Díky této schopnosti jsou děti schopné akceptovat proměnlivost reality. Chápu stabilitu i kontinuitu světa (Vágnerová, 2012).

Reverzibilita je znakem vratné operace. Dítě si začíná uvědomovat, že jakmile na něco zareaguje, tak se situace změní. Ale je tu i možnost vrátit se zpět do původního stavu. Toto lze dobře pochopit u sčítání a odčítání ($A + B = C$ a $C - B = A$).

Na základě těchto principů můžeme pozorovat, jak jedinec začíná řešit problém pomocí jednotlivých postupů. Pokud se postup ukázal nesprávným, dítě je schopno vrátit se na začátek a zkusit jinou variantu. Pokud žák pochopí vzájemné vztahy určité situace a že tyto situace mohou být posuzovány z různých hledisek, usnadní mu to jeho přístup k řešení jakéhokoliv problému.

5.3 Školní zralost a připravenost

Dítě by mělo nastoupit do školy opravdu připravené, protože se vytváří jeho identita. To znamená, že se učí delšímu odloučení od rodiny, přijímá do svého života novou autoritu učitele, musí se více soustředit na výuku a je hodnoceno a srovnáváno s ostatními dětmi. Tomuhle všemu se dítě musí přizpůsobit v relativně krátkém období.

V dětském věku se stále vyvíjí organismus a to především centrální nervová soustava, kde dochází k opouzďování nervových vláken. Dochází ke zdokonalení senzomotorické koordinaci a motorické výkonnosti. Dosud se rozvíjela především hrubá motorika, nyní se zlepšuje hlavně jemná motorika a to díky psaní, kreslení a modelování. Také dochází ke zvýšení emoční stability, což znamená, že dítě je schopné své emoce a chování více regulovat. Zvyšuje se pozornost a zaměření na stanovenou činnost a odolnost vůči zátěži (Vágnerová, 2012).

Psychologicky se období mladšího školního věku označuje jako střízlivý realismus. Dítě se snaží pochopit, co, jak a proč ve světě funguje. Nejdříve si dítě prochází naivním realismem (do 8. roku věku), kde je závislý na autoritách, kteří mu vysvětlují a říkají fakta. Později se u dítěte rozvíjí kritické myšlení, proto kritický realismus. Poznáme to hlavně podle příběhů, co nám vypráví nebo podle kresby, kde se snaží nakreslit vše realisticky a detailně.

Thorová (2015) uvádí, že nepřesnosti v myšlení středního věku dítěte souvisí s rozměrem vědomostí, zkušeností a speciálního porozumění. Je důležité, aby se bralo na vědomí, že dítě není dospělý a neměly by se na něho klást neúměrné nároky. V tomto období je pro dítě centrem rodina a potřebuje konzistentní oporu rodičů. Rodiče bývají dětmi kritizováni a poučováni o různých nespravedlnostech a chybách. Ale stále je rodič ten, kdo určuje hranice a pravidla, je autoritou. Ve vrstevnických vztazích mají dominanci skupinové hry, týmová spolupráce, kontakt a zpětná vazba jsou pro dítě velice důležitá. Jejich vztahy se zakládají na společných aktivitách, zájmech a osobních charakteristikách. U dítěte se zvyšuje koordinace a kontrola pohybů, zvyšuje se rychlost a narůstá vytrvalost. Ke konci tohoto vývojového období se dítě svojí manuální zručností a fyzickou obratností, pokud jsou trénovány, vyrovnávají dospělému člověku.

Osobnost dítěte hraje důležitou roli ve školní připravenosti a zralosti. Nesmíme zapomenout na to, že každé dítě pochází z odlišného prostředí, má jiné návyky, způsob výchovy atd. V tomto období je nejvíce ovlivněno rodinným a školním prostředím. Důležitým aspektem

jsou i vrozené složky, které nazýváme temperament, inteligence, schopnosti a dovednosti aj. Měli bychom porozumět osobnosti dítěte, abychom byli schopni s ním dále pracovat a správně na něho působit. Důležité je rozvíjení jeho schopností, najít příčiny jeho neprospěchu, se kterými můžeme dále pracovat a najít jiné řešení.

Úspěšnost žáků je nejvíce hodnocena pomocí školního prospěchu. Ovšem školní výkon není realizován jenom žákovou osobností. Také záleží na tom, v jakém prostředí vyrůstá a jaké výkonové nároky jsou na něho kladeny. Pokud rodiče dítě nechválí a nevěnují mu, ale i jeho výkonu, dostatečné množství pozornosti, rezignuje. Dítě během svého života získává zkušenosti, a volí takové strategie chování do budoucna podle toho, co je od něho požadováno a za co je chváleno. Každé dítě potřebuje zpětnou vazbu.

6 Strategie učení v současnosti

Na následujících stránkách se budeme zabývat třemi studii, které se věnovaly problematice výkonové motivace a self-efficacy.

Nejdříve bych ráda vysvětlila pojmy, které se v těchto studiích objevují. Jako první charakterizují pojem self-efficacy, který značí jakousi sebedůvěru ve vlastní schopnosti. Většinou se tento pojem nepřekládá, protože doslovné překlady nejsou významově správné. Ale nejmýšlenějším termínem se zdá být sebeuplatnění, sebe-účinnost či vnímaná sebevýkonnost (Nakonečný, 1996).

V první studii se setkáváme se zkratkou PEL (*parental educational level*). Tato zkratka znamená úroveň vzdělání rodičů. Děti jsou tak tříděny do skupiny vysoké, střední a nízké vzdělanosti rodičů.

6.1 Vývoj motivace a úspěchu během základní školy

Tato studie celým názvem: Vývoj motivace a úspěchu během základní školy: Dlouhodobá studie v rozdílných skupinách (původně: *Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences*) vznikla v roce 2013 a jejími autoři jsou: Lisette Hornstra, Ineke van der Veen, Thea Peetsma, Monique Volman.

Co se týče základních škol, nebylo provedeno mnoho studií. Existují náznaky, že pokles motivace žáků je patrný (např. Jacobs et al., 2002, Spinath and Spinath, 2005, Stoel et al., 2001), vzhledem ke značnému vlivu motivace na úspěch (např. Steinmayr & Spinath, 2009), to lze považovat za znepokojující. Není jistý, jestli tento pokles motivace je zřejmý jak pro chlapce, tak pro dívky a pro studenty s různým zázemím. Je zapotřebí pochopit, jak se vývojové vzorce motivace liší podle pohlaví a pozadí (sociálního a kulturně odlišného prostředí), a jak to souvisí s vývojem v průběhu základní školy.

Tato studie se zaměřila na různé aspekty motivace studentů, **tj. orientace na úkoly, self-efficacy, příprava do škol a porozumění textu** ze 3. až 6. tříd základních škol v Holandsku. Dotazník vyplnilo 722 studentů. Vývoj v těchto aspektech motivace v podstatě pozitivně souvisí s vývojem úspěchu nad rámec toho, co lze vysvětlit kognitivními schopnostmi

a charakteristikami pozadí. Skupiny, na kterých byl tento výzkum zkoumán, se lišily podle socioekonomického a etnického původu, podle rozdílu pohlaví a podle vzdělání rodičů. Dále byla zkoumána souvislost mezi motivací a úspěchem ve čtení s porozuměním.

Musíme vzít v potaz, malé množství žáků z etnických menšin a žáků s méně vzdělanými rodiči. Některé výsledky mohou být navíc specifické pro holandskou společnost a vzdělávací kontext, který by mohl omezit obecné výsledky zjištění.

Tato studie omezila své zaměření na to, jaké jsou vzdělávací cíle studentů, proč se děti zapojují do učení. Orientovala se na úkoly, do jaké míry jsou studenti orientováni na zvyšování svých kompetencí a porozumění. Bylo zjištěno, že různé aspekty hodnotové složky předpovídají motivované chování a úspěch (např. Spinath et al., 2006, Wigfield a Cambria, 2010).

Vzhledem k tomu, že výzkum v oblasti motivačního vývoje v průběhu základní školy je vzácný, tato studie zkoumala vývojové vzorce orientace na úkoly, sebepojetí a přípravu do škol na 1. stupni základní školy. Také se zjišťuje, jak tyto aspekty souvisejí s vývojem úspěchu, s přihlédnutím ke kognitivním schopnostem a faktorům pozadí. Studie se zaměřila konkrétně na specifické rozdíly pro jednotlivé skupiny. Byly řešeny následující výzkumné otázky. První otázka zní: „Jak se během druhé poloviny základní školy rozvíjí orientace na úkoly, vlastní efektivita a investice do škol? Do jaké míry se tento vývoj liší podle pohlaví, sociálního a etnického původu?“ Druhá otázka zní: „Do jaké míry souvisí vývoj v orientaci na úkoly, vlastní efektivitě a příprava do škol s rozvojem akademických úspěchů? Do jaké míry se liší podle pohlaví, sociálního a etnického původu? A také, jak s tím vším souvisí porozumění čtení.“ Nás zajímala pouze druhá otázka.

Údaje o motivaci studentů ve třetím až šestém ročníku byly k dispozici ve tříleté studii „COOL“, celostátní holandské longitudinální studii o vzdělávacích profesích studentů (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld, & van der Veen, 2009). Toto je pouze doplňková studie, které se zúčastnilo 722 žáků z 37 tříd na 25 školách po celém Nizozemsku. Z toho vzorku se nashromáždily další 3 vlny dat. Tento výzkum byl aplikován z 361 (50,0%) chlapců a 361 (50,0%) dívek. Průměrný věk studentů byl 9 let. Žáci i učitelé vyplňovali dotazníky během každé měřicí vlny. Všechny položky se nacházely na 5 bodovém Likertově měřítku, od naprosto nepoužitelného pro mě (1) až po zcela použitelné pro mě (5). Místo vyřazení účastníků s chybějícími hodnotami z analýz, byly chybějící hodnoty odhadnuty na základě

úplného odhadu maximální pravděpodobnosti (FIML), který vychází z předpokladu, že chybějící hodnoty chybí náhodně (MAR) a lze je předpovědět z dostupných údajů. Imputace chybějících dat tak zabraňuje zkreslení, ke kterému může dojít odstraněním případů, kdy chybí například vztah ke členství ve skupině.

Následně jsou popsány výsledky v jednotlivých aspektech motivace, kterými se tato studie zabývala.

Výsledky **orientace na úkoly** se v počáteční úrovni nelišili ani u dětí s odlišným vzděláním rodičů, ani u etnické většiny či menšiny. Ale tempa růstu se lišila. Orientace etnické menšiny zůstala stabilní, ale orientace většiny studentů, klesala mezi 3. a 6. třídou.

Obecná self-efficacy, s ohledem na orientaci k úkolům, klesala od třetí třídy, ale pak se zvyšovala. Tento případ byl silnější u dívek než u chlapců. Studenti etnických menšin a žáci s vyšší úrovní rodičovského vzdělání měli vyšší self-efficacy než většina studentů.

U **přípravy do školy a celkového času věnovaný škole** byla vyšší úroveň u dívek než u chlapců. Tato mezera se postupně zvětšovala, protože dívky vykazovaly výrazný nárůst času věnovaný škole, zatímco chlapci zůstali stabilní. Celkově se ale příprava většiny studentů s postupem času zlepšovala, pouze u menšin zůstal věnovaný čas ke škole stabilní. Vysoká a střední skupina PEL (*parental educational level*) měla vyšší počáteční úroveň než studenti s nízkým PEL. Mezi třetí a šestou třídou se příprava zvyšovala u vysoké skupiny PEL, zatímco u nízkého a středního PEL se významně nezměnily.

Skupinová srovnání, co se týká přípravě do školy, se vyvíjely méně příznivě pro chlapce, studenty etnických menšin a studenty s méně vzdělanými rodiči. Mohlo by se zdát, že tyto posudky od učitelů, by mohly být zkresleny a odráženy ve zkresleném chování, které je typické pro dívky, většinové studenty s vyšším vzděláním. Ale protože rozdíly v dřívějších ročnících jsou malé nebo dokonce nejsou, ukazuje se, že zkreslení učitelů nevysvětluje rostoucí skupinové rozdíly v přípravě do školy.

Zajímavé je, že rozdíly v připravenosti do školy se u chlapců, etnických menšin a žáků s méně vzdělanými rodiči na začátku neprojevil. Tyto rozdíly se ukázaly až v pozdějších letech, což naznačuje, že by to mohl být spíše výsledek zaostávání školy, vzhledem k tomu, že se v této studii ukázalo, že vztah mezi přípravou do školy a úspěchem byl ve skutečnosti silnější u chlapců, etnických menšin a studentů s méně vzdělanými rodiči.

U chlapců a dívek rozdíl mezi počáteční úrovní **přípravenosti a porozuměním čtení** byl významný pouze u dívek. Ale při vývoji připravenosti a porozumění čtení se větší rozdíl ukázal u chlapců. To ukazuje, že chlapci během školní docházky dosahují vyšších zisků než dívky. Dívky vykazovaly silnější pokles v soběstačnosti kolem čtvrté a páté třídy než chlapci. Tyto výsledky naznačují, že děti kolem 10 let, zejména dívky, mohou pociťovat zranitelnou fázi

ve vlastní efektivitě ve škole. Ale také se zdá, že se z této fáze do pozdějších ročníků rychle vymaňují. U etnických menšin byly projeveny pozitivní vztahy u počátečních měření s vyšší připraveností.

Self-efficacy s porozuměním čteného textu pro celou skupinu nebyly vztahovány. Ale růst vlastní soběstačnosti byl pozitivně spojen s růstem čtení s porozuměním. Pokud příprava vzrostla o jeden bod ročně, soběstačnost vzrostla o 0,52 bodů při čtení textu s porozuměním. U studentů s vyšší počáteční úrovní čtení s porozuměním se ukázalo i růst vlastní účinnosti. Výsledky u studentů, kteří byli zpočátku hodnoceni o jeden bod navíc za přípravu, získali o 1,37 bodů více při čtení s porozuměním. Rodiče etnických menšin oceňují školu více, a proto mají větší očekávání úspěchu ve škole od svých dětí (Van der Veen, 2003). Výsledky této studie naznačuje, že tito rodiče skutečně podporují pozitivní postoje ke škole více než rodiče většiny. Jak etničtí, tak majoritní studenti v průměru vykazovali podobný růst porozumění ve čtení.

Self-efficacy ukázala nejsilnější vztah ke čtení s porozuměním, jak bylo zjištěno dříve (např. Eccles & Wigfield, 2002). Zvyšovala se hlavně na konci základní školy.

Výsledky ukázaly negativní vývoj orientace na úkoly, soběstačnost zůstala relativně stabilní a investice do škol se časem zvyšovaly, ale ve vývoji různých skupin byly značné rozdíly.

6.2 Self-efficacy a rozvoj plynulé četby u dětí ZŠ

Studie s názvem „Self-efficacy a rozvoj plynulé četby u dětí na základních školách: Záleží na specifčnosti self-efficacy?“ (původně: „Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter?“) byla vydána v roce 2019.

Tato studie zkoumala vztah mezi čtením a self-efficacy u finských studentů základních škol. Výsledky ukazují, že sel self-efficacy pozitivně ovlivňuje plynulost čtení a jeho rozvoj. Je málo informací o vztahu mezi self-efficacy a rozvojem plynulosti čtení na počátku základní školy, protože většina studií je zaměřena na starší děti.

Cílem této studie bylo prozkoumat, jak je čtenářská soběstačnost spojena s rozvojem plynulosti čtení u dětí na základních školách ve Finsku. Použili modelování latentní růstové křivky ke zkoumání vztahu mezi vlastní účinností, měřenou ve třech úrovních specifity a vývojem fluktuace čtení během jednoho roku. Ukázalo se, že vztah mezi vlastní účinností a výkonem se liší podle úrovně specifičnosti úkolu.

Účastníky studie bylo 1327 dětí (48,08% dívek) z 20 základních škol, které se zúčastnily longitudinálního výzkumu (výzkumný projekt Self-Efficiency and Learning Disability Intervention, 2013–2015), zaměřeného na motivaci dětí a čtení a matematické obtíže. Děti pocházely ze 2. ročníku (13,41%, n = 178), 3. třídy (35,49%, n = 471), 4. třídy (28,86%, n = 383) a 5. třídy (22,23%, n = 295), průměrný věk byl 9,97 let. Děti byly hodnoceny 2x během jednoho školního roku.

Chybějící data, které opět ukázal Littleův test (MCAR), byly zcela náhodné. Po dalším zkoumání, bylo zjištěno, že chybějící data jsou kvůli absenci žáků ve škole v den sběru dat, nebo došlo k přemístění žáků do jiné školy během studia. Ve všech analýzách byl použit maximální odhad pravděpodobnosti s robustními standardními chybami (MLR).

Vztah k plynulosti a vývoji čtení se mění podle úrovně specifity self-efficacy. Čím vyšší je specifická a střední self-efficacy, tím je lepší úroveň plynulosti čtení. Faktory self-efficacy představovaly 34% až 47% variability v plynulosti čtení u dětí. Čím vyšší je střední self-efficacy, tím rychlejší je plynulost čtení studentů. Ani specifická, ani obecná self-účinnost nepředstavovala jednoznačně rozdíl mezi studenty ve vývoji plynulosti čtení. Souhrnně, faktory self-efficacy vysvětlují 5% až 8% variability ve vývoji fluktuace čtení.

Bylo zjištěno, že asociace mezi self-efficacy a plynulostí čtení se mění podle úrovně specifity čtení self-efficacy. Studenti s vysokou specifickou a střední self-efficacy byli lepšími čtenáři s plynulejším čtením než studenti se srovnatelně nízkou self-efficacy, zatímco obecná self-efficacy se neshodovala s plynulostí čtení. Navíc, pro studenty, kteří na počátku roku vykazovali vyšší a střední self-efficacy, bylo tempo zlepšování plynulosti v průběhu

jednoho roku rychlejší než u studentů s nižší úrovní self-efficacy. Jinými slovy, čím více dětí věřilo ve své schopnosti každodenního čtení, tím rychleji se zlepšily jejich dovednosti. Specifická a obecná self-efficacy však nesouvisí s vývojem plynulosti.

V prvních letech základní školy si děti uvědomují své dovednosti, které plynou ze čtení, protože plynulost čtení je obvykle veřejná dovednost, která je ve třídě srovnávaná a hodnocena. Děti, které hodnotí vlastní čtenářskou dovednost, zdůrazňují hlavně schopnost plynule číst (např. Butz & Usher, 2015; Guthrie et al., 2007; Henk & Melnick, 1998), spíše než dovednost čtení jako takovou.

Tato studie poukazuje na potřebu identifikovat ty žáky, kteří mají nízké přesvědčení o svých dovednostech souvisejících se čtením. Tyto děti pak prokazují pomalejší rozvoj v plynulosti čtení. Nízká sebedůvěra v každodenním čtení, by mohla mít negativní vliv na následné učení napříč různými obory. Pokud má dítě pozitivní vývoj v plynulosti čtení, vyvolává to u něho radost ze čtení a podporuje ho to tak v dalším učení. Pedagogové by měli rozvíjet správné sebepojetí u dětí, protože má velký vliv na vývoj plynulosti ve čtení.

6.3 Vztahy mezi matematickými úspěchy a motivací u studentů s rozdílnou úrovní úspěšnosti

Prast, Weijer-Bergsma, Miočević, Kroesbergen a Van Luit zveřejnili v roce 2018 studii s názvem „Relation between mathematics achievement and motivation in students of diverse achievement levels. Tato studie zkoumala vztahy mezi několika základními aspekty motivace v předmětu matematiky, tj. self-efficacy, sebepojetí (*self-concept*), hodnotu úkolu a úzkost z matematiky a také, na úspěchy zaměřené na rozdíly mezi studenty různých úrovní úspěšnosti na základní škole. Výzkumná skupina se skládala ze 4 306 studentů z druhého až šestého ročníku. Průměrný věk na začátku studie byl 9,45 let. Absolvovali standardizovaný matematický test a matematický dotazník.

Motivace a úspěch jsou úzce spjaty. Předchozí úspěch má pozitivní vliv na vnímanou kompetenci a vnitřní motivy žáků. Ale i žáci, zajímající se o daný předmět, investují větší úsilí do tohoto předmětu a následně dosáhnout vyšších úspěchů (např. De Bruin, Kok, Leppink, & Camp, 2014). Předčasné studijní úspěchy mohou motivovat žáka k postupnému

zvyšování motivovaného úsilí a většího úspěchu, zatímco časné selhávání může vést k méně motivovanému úsilí a k méně úspěchům.

Dlouhodobý výzkum ukázal, že počáteční rozdíly v úspěchu studentů v matematice mohou mít dlouhodobé důsledky pro jejich budoucí motivaci a úspěch v matematice (Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver, & Guerin, 2007).

Jak bylo očekáváno na základě předchozích studií (např. Birgin et al., 2010, Chen et al., 2013, Fast et al., 2010, Garon-CARRIER et al., 2016, Gniewosz et al., 2015, Jögi et al., 2013, Jungert et al., 2014, Ma, 1999, Von Maurice et al., 2014), předchozí výsledky měly pozitivní vliv na vnímanou kompetenci (self-efficacy a sebepojetí) a hodnotu úkolu a negativní účinky na úzkost matematiky .

Tato studie je první, která zkoumala účinky předchozího úspěchu matematiky na vnímanou kompetenci, hodnotu úkolu a úzkost z matematiky na základní škole. Jejich výsledky ukazují, že účinky přetrvávaly vedle sebe a byly obecně nejsilnější pro self-efficacy, úzkost z matematiky a hodnotu úkolu.

Studenti většinou porovnávají svůj vlastní úspěch s úspěchem celé třídy než se studenty s podobnou úrovní úspěchu.

Výsledky této studie ukazují, že účinky předchozích úspěchů na motivaci se zdají být do značné míry napříč úrovněmi úspěšnosti. Účinek předchozích úspěchů na vnímanou kompetenci (self-efficacy, sebepojetí) jeví jako poněkud silnější u studentů, kteří dosahují průměrných výsledků. Předchozí úspěch měl na základní škole nejsilnější vliv na vnímanou kompetenci, následně na úzkost z matematiky, následovanou hodnotou úkolu. Také ukázala, že hodnota úkolu, úzkost v matematice souvisí s následným úspěchem. Také nedávný výzkum naznačuje, že úzkost v matematice je důsledkem nízkého vnímání self-efficacy a sebepojetí (Van der Beek et al., 2017).

Tyto výsledky naznačují, že podpora vnímané kompetence může být slibným způsobem, jak zvýšit výsledky pro studenty všech úrovní úspěšnosti. Ale musíme brát v úvahu, že se musí jednat o skutečný úspěch, aby se zvyšovala vnímaná kompetence. Nezdá se, že by mělo smysl podporovat nerealisticky vysokou vnímanou kompetenci, ale mohlo by být užitečné vytvořit situace, ve kterých mohou studenti zažít pocit úspěchu. To by mohlo posílit vnímané kompetence studentů, adaptivní učení a následné úspěchy. Studenti, kteří zažili větší úspěch,

neprokázali vyšší vnímanou kompetenci (na rozdíl od očekávání), ale pokoušeli se řešit více problémů ve srovnání se studenty s menším úspěchem. Jednou z možností, jak zažít úspěch, může být poskytnutí konkrétní zpětné vazby, když student úspěšně splnil daný úkol.

Závěr

Tato bakalářská práce se věnuje tématu Strategie učení u dětí mladšího školního věku. Práce obsahuje souhrn poznatků v oblasti učení, strategie učení, motivace, metakognice, autoregulace a charakteristiku mladšího školního věku, která je pro učení nejdůležitějším vývojovým obdobím. Nejdříve se práce zaměřuje na problematiku učení, popisuje definice tohoto pojmu, teorie učení a žákovy pochopení pojmů. Další část se soustředila na strategie učení, styly učení a na faktory učení, jako je motivace. Tento blok uzavírá kapitola o metakognici, ke které by měl každý školák směřovat a která je významná pro uchopení efektivního učení. Při popisu strategie učení je definován tento pojem s charakteristikou stylů učení a jejich teorií.

Důležitou součástí této práce je analýza nejnovějších výzkumů, které souvisejí s tématem této bakalářské práce. Rozbor první studie je zaměřen na vývoj motivace a úspěchu a to zejména při čtení s porozuměním textu. Druhá studie je věnována self-efficacy a rozvoj plynulé četby u dětí základní školy. Třetí studie zjišťovala vztahy mezi matematickými úspěchy a motivací s rozdílnou úrovní úspěšnosti. Všechny tři studie se shodují na tom, že správná motivace k učení zvyšuje školní úspěšnost. Ve výzkumech se také ukázalo, že důležitým aspektem je individuální přístup a kladné hodnocení, které každý jedinec potřebuje.

Každé dítě s nástupem do povinného základního školního vzdělávání, prochází novými a zátěžovými situacemi. Neměli bychom zapomenout, že pro dítě je velmi důležitý názor ostatních, jak rodičů, učitelů, tak vrstevníků. Na žáka jsou kladeny velké požadavky přizpůsobit se kolektivu, vzdělávat se a zařadit se do společnosti. V tomto období je nezbytná podpora rodiny a učitelů. Abychom tohoto byli schopni, je žádoucí pochopit a porozumět dílčím faktorům, které vytváří celý proces učení. Věřím, že tato bakalářská práce toto všem budoucím čtenářům poskytne.

Resumé

Cílem této práce je shrnout nejvýznamnější pojmy, které se týkají strategie učení. Bakalářská práce popisuje učení a strategie učení. Důraz je dán na motivaci, metakognici, autoregulaci, bez které by celý proces učení nemohl kvalitně fungovat. Tato práce se věnuje mladšímu školnímu věku, který je na vliv učení a zpracovávání motivů nejvhodnější. Dále práce zahrnuje také styly učení a výkonovou motivaci.

Klíčová slova: Strategie učení, motivace, výkonová motivace, mladší školní věk, metakognice, autoregulace, sebepojetí, self-efficacy

Summary

The aim of this work is to summarize the most important concepts related to learning strategy. The bachelor thesis describes learning and learning strategies. Emphasis is given to motivation, metacognition, self-regulation, without which the whole learning process would not work well. This work describing the younger school age, which is the most suitable for the influence of learning and motive processing. The work also includes learning styles and performance motivation.

Key words: Learning strategy, motivation, performance motivation, younger school age, metacognition, self-regulation, self-concept, self-efficacy

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066534-3.

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

Efektivní učení ve škole. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FRAŇKOVÁ, Slávka a Vítězslav BIČÍK. *Srovnávací psychologie a základy etologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-835-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HRABAL, V. ml. *Diagnostika: Pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 8024603195.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. *Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání*. Pedagogika, 2001, roč. LI, č.2, s. 185-196. ISSN 3330-3815.

KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-2000447-5.

LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Metakognice - vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2014, 64(3), 287-306. ISSN 0031-3815.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MADSEN, K. B. *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. Přeložil Eduard BAKALÁŘ. Praha: Academia, 1972.

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

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

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

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

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

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

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

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání*. Orbis scholae, Praha: Karolinum, 2007, roč. 2, č. 1. 82-90. ISSN 1802-4637.

Seznam elektronických zdrojů

HORNSTRA, L., VAN DER VEEN, I., PEETSMA, T., VOLMAN, M. *Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences* [online]. [cit. 16.9.2012] Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104160801200129X>.

PEURA, P., ARO, T., VIHOLAINEN, H., RÄIKKONEN, E., USHER, E. L., SORVO, R., ARO, M. *Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter?* [online]. [cit. 28.5.2019] Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608019300718>.

PRAST, E. J., VAN DER WEIJER-BERGSMA, E., MIOČEVIĆ, M., KROESBERGEN E. H., VAN LUIT, J. E. H. *Relations between mathematics achievement and motivation in student of diverse achievement levels* [online]. [cit. 12.8.2018] Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X18300079>.