

# **Komparace úrovně autoregulace učení žáků staršího školního věku v běžných základních a alternativních školách**

Bc. Jitka Vychodilová

---

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. Jitka Vychodilová**

Osobní číslo: **H150019**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Komparace úrovně autoregulace učení žáků staršího školního věku v běžných základních a alternativních školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek z oblasti autoregulace učení, motivace a alternativního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

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:

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

**HRBÁČKOVÁ, Karla. Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů. Brno: Paido, c2010. ISBN 978-80-7315-214-7.**

**HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ. Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů. Ve Zlině: Univerzita Tomáše Bati ve Zlině, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.**

**ZIMMERMAN, Barry J. a Dale H. SCHUNK. Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, NY: Routledge, 2011. Educational psychology handbook series. ISBN 978-0-415-87112-9.**

**BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. Handbook of self-regulation. San Diego: Elsevier, c2005. ISBN 0-12-369519-8.**


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

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlině dne 14. listopadu 2016



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 13. 4. 2017

..... Vyhodilová

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

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

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

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

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

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato práce pojednává o autoregulaci učení u žáků staršího školního věku v běžných a alternativních školách. Za cíl si pokládá komparaci míry autoregulace učení u žáků staršího školního věku v běžných a alternativních školách a ve fázích uvažování, kontroly a sebereflexe. Teoretická část práce se zabývá autoregulací učení, jejím rozvojem, diagnostikou a autoregulací učení v období staršího školního věku. Dále popisuje klasické reformní školy- Montessoriovská škola, Daltonská škola, Waldorfská škola, Jenský plán a Freinetovská škola. Praktická část zjišťuje, zda existují rozdíly v míře autoregulace učení mezi běžnou základní a alternativní školou a rozdíly v míře autoregulace učení v jejích fázích.

Klíčová slova: autoregulace učení, alternativní škola, starší školní věk, uvažování, kontrola, sebereflexe

## **ABSTRACT**

This thesis deals with self-regulation of learning in adolescents from standard elementary and alternative school. The aim is to compare the overall rate of self-regulation of learning in adolescents in standard elementary and alternative schools and phases forethought, control and self-reflection. The theoretical part deals with self-regulation of learning, its development, diagnostics and self-regulation in adolescent. It also describes the classical reform schools: Montessori school, Dalton school, Waldorf School, Jena Plan School and Freinet's school. Practical part of this aims to examine whether there are differences in overall rate of self regulation in adolescents learning in standard elementary and alternative schools and its phases.

Keywords: self-regulation of learning, alternative school, adolescence, forethought, control, self-reflection

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D za cenné rady, podněty a doporučení při psaní mé diplomové práce.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 AUTOREGULACE UČENÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 PŘEDPOKLADY AUTOREGULACE.....	13
1.2 MODEL Y AUTOREGULACE UČENÍ.....	14
1.3 DIAGNOSTIKA AUTOREGULACE.....	18
1.4 ROZVOJ AUTOREGULACE.....	20
1.5 VNITŘNÍ MOTIVACE A VNĚJŠÍ ŘÍZENÍ.....	23
1.6 ŽÁCI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A AUTOREGULACE UČENÍ.....	25
<b>2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>30</b>
2.1 DALTONSKÁ ŠKOLA.....	31
2.2 MONTESSORIOVSKÁ ŠKOLA.....	32
2.3 WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	35
2.4 JENSKÁ ŠKOLA.....	37
2.5 FREINETOVSKÁ ŠKOLA.....	40
2.6 PROSTŘEDÍ TRADIČNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	42
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>3 DESIGN VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	46
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	47
3.3 NÁSTROJ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
3.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	50
<b>4 VYHODNOCENÍ</b> .....	<b>52</b>
4.1 CELKOVÁ MÍRA AUTOREGULACE UČENÍ ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	52
4.2 POROVNÁNÍ MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH.....	55
<b>5 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE</b> .....	<b>60</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>73</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>74</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>75</b>



## ÚVOD

Autoregulace učení je proces řízení sám sebe. Jedná se o takovou úroveň učení, kdy se žák stává vlastním aktérem svého vlastního procesu učení (Zimmerman, Schunk, 1989 cit. podle Mareš, 2013, s. 222). Naučit se regulovat učení vede bezpochyby k úspěchu. Disponovat schopnostmi sebeřízení, sebekontroly, sebereflexe, vůle a vnitřní motivovanosti znamená vytyčit si cíl a úspěšně ho dosáhnout.

Autoregulace učení je proces, který dítě ani dospívající neumí, ale musí se mu postupně učit a lidé kolem něj mu k tomu musí vytvářet vhodné prostředí (Mareš, 2013, s. 222). Rodiče často mají tendence rozhodovat za své děti a pomáhat jim až do dospělosti. Je potřeba, aby od dohledu na své děti a zásahy do jejich života pomalu upouštěli. Aby děti získávaly potřebnou míru svobodného rozhodování, naučily se přijímat zodpovědnost a uměly vyvodit důsledky ze svého jednání, chování. Když budou rodiče řešit vše za své děti, budou je, jak se lidově říká, „vodit za ručičku“ až do dospělosti, nikdy se nenaučí řídit své chování a budou vždy čekat, až co řeknou ostatní.

Děti staršího školního věku tráví ve škole hodně času. Takže učitelé by měli myslet na rozvoj jejich osobností. Vytvářet vhodné prostředí s dostatkem příležitostí pro rozvoj dovedností potřebných k řízení svého vlastního chování, jednání. Autoregulace učení vede k autoregulaci chování. Pokud se člověk naučí motivovat se, říct si, čeho chce dosáhnout, jaké jsou jeho cíle, jak těchto cílů chce dosáhnout, jaké strategie použije. Poté, když podnikne kroky k docílení svých cílů, kontrolovat sám sebe, jestli postupuje, jak si to naplánoval, vynaloží úsilí, aby pokračoval, i za předpokladu, že se mu něco nepovedlo, změní strategie, zhodnotí sám sebe, zhodnotí výsledek se svými cíly, přebere odpovědnost za své jednání. Člověku, který tohle všechno bude umět, bude se mu žít snadněji. Bude přistupovat k problémům, jako k výzvě, které je potřeba překonat.

První kapitola se věnuje teorii autoregulaci učení, vysvětlení pojmu. Dále jsou uvedeny předpoklady autoregulace učení. Následuje charakteristika modelů a jednotlivých fází autoregulace učení a možnými metodami, jak diagnostikovat míru autoregulaci učení. Další podkapitola se zaměřuje na vysvětlení pojmů vnitřní motivace a vnějšího řízení. Jelikož se domníváme se, že právě rozlišným stylem řízení výuky a školy, mohou být způsobeny možné rozdíly v míře autoregulace učení žáků. Poslední podkapitola se zabývá starším školním věkem, jeho charakteristikou. U žáků staršího školního věku, to znamená od 11 do 15 let věku, probíhají velké změny jak po fyzické, tak i mentální stránce.

Je to věk, kdy se děti hledají a formují se. Rozvíjí se jejich identita, formální a logické myšlení. Přemýšlí nad řešením problémů, již jim nestačí jedno možné řešení, ale hledají, co nejvíce různých způsobů. Odpoutávají se od rodičů. Snaží se najít si své místo ve světě, ve společnosti. Z těchto důvodů byl zvolen pro výzkum tento věk.

Druhá kapitola se zaměřuje na prostředí alternativních a tradičních škol. Prostředí alternativních škol si klade za cíl dát žákům svobodu a dbát na individualitu každého jedince. Žáci se mohou rozhodnout, jak se chtějí učit, zvolí si učební strategie, tak jak jim to nejlépe vyhovuje. Žáci se učí, protože se chtějí dozvědět něco nového, naučit se něco, co ještě neumí. Prostředí alternativních škol klade důraz na vnitřní motivaci. Žáci jsou vedeni k zodpovědnosti za sebe samého. V této kapitole jsou více rozepsány principy a metody vyučování, řízení školy v Daltonské škole, Waldorfské škole, Montessoriovské školy, v Jenském plánu a Freinetovské škole.

Prostředí tradičních škol upřednostňuje spíše vnější řízení žáků. Škola stanoví školní vzdělávací program a v něm cíle, a učitelé musí jednotně vést všechny žáky tak, aby cíle byly naplněny. To znamená, že žákům je přesně řečeno, co se mají naučit, jak se to mají naučit a dokdy to musí umět. Jsou direktivně řízeni. Místo pro svobodné a individuální rozhodnutí žáka a tedy jeho sebeřízení není. Motivují své žáky pouze známkami, jako hodnocení jejich výkonu.

Praktická část se věnuje stanovení míry autoregulace učení žáků staršího školního věku. Poté budou srovnány míry autoregulace učení žáků běžné základní školy a alternativní školy.

Být samostatný, umět regulovat své jednání, chování jsou klíčové schopnosti pro člověka, který chce být ve svém životě úspěšný. Škola by měla být instituce, kde se člověk nejen učí číst, psát, počítat ale také být samostatným jedincem a umět se rozhodovat sám za sebe a řídit své činnosti. Společnost se stále vyvíjí, je důležité připravit budoucí generaci na to, co bude za dvacet let, co budou potřebovat. A právě autoregulace učení zahrnuje dovednosti, kterými lidé potřebují disponovat dnes a budou potřebovat i za 20 let.

Cílem této práce je porovnat míru autoregulace učení u žáků v běžných a alternativních školách. Která z těchto dvou typů škol vede více děti k takové úrovni učení, kdy se žák učí, protože chce dosáhnout svých cílů a sám řídí své poznávací úsilí? Tedy přebírá odpovědnost za sebe samého? Autoregulace učení zahrnuje téměř všechny důležité dovednosti, kterými by člověk měl disponovat, poté co opustí základní školu. Žáci jakého

typu školy dokážou více regulovat své učení? A jsou tak lépe připraveni (vybaveni) do života? A budou tak schopni se postavit na vlastní nohy a postarat se sami o sebe bez toho aniž by jim rodiče nebo učitelé stále pomáhali? Cílem této práce je odpovědět na tyto otázky.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 AUTOREGULACE UČENÍ

Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uplatnění a uznání), iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, ve kterém se učení odehrává (Zimmerman, 1998 cit. podle Hrbáčková, 2010, s. 16).

Jedná se o proces řízení sebe samého, při němž žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení (Zimmerman, Schunk, 1998 cit. podle Mareš, 2013, s. 222).

*„Autoregulace učení zahrnuje mimo jiné tyto činnosti: stanovit si cíle učení, soustředit se na práci, věnovat zvýšenou pozornost pokynům, použít účinné strategie a zorganizovat si učivo, promyslet ho a zapamatovat si z něj to podstatné, vytvořit si takové prostředí, které usnadňuje učení, průběžně monitorovat svůj postup při učení, efektivně využívat čas; je-li třeba někoho požádat o pomoc, věřit si a vytvářet si příznivý obraz o svých možnostech; hlídat si faktory, které ovlivňují úspěšnost učení, vážit si učení, předvídat důsledky svých činů, pociťovat uspokojení nad svým úsilím a hrdost nad dosaženými výsledky.“* (Shunk, Ertmer, 2000 cit. podle Mareš 2013, s. 224)

Existují dva přístupy k autoregulaci a to pedagogický (andragogický) a psychologický. První zmíněný označuje autoregulaci termínem self-regulation. Vnitřní kontrola a řízení jako protiklad k vnější kontrole a řízení. Rozlišují se tři dimenze: sociologická, kdy žák pracuje na úlohách nezávisle na učiteli, řídí sám sebe self-management, pedagogická, kdy žák vyučuje sám sebe self-teaching a v psychologické dimenzi se jedná o osobní faktory, kritické myšlení, odpovědnost žáků (Mareš, 2013, s. 223).

Psychologický přístup označuje autoregulaci termínem self-regulation. Autoregulace je určitá kontinuální charakteristika. Vysoká úroveň autoregulativnosti zahrnuje aktivity, které dělá jedinec svobodně, protože on sám je považuje za důležité nebo zajímavé. Nízká míra autoregulativnosti zahrnuje aktivity, které jedinec dělá jen z důvodu, že si uvědomuje vnější tlak dospělých (Deci, Ryan, 1996 cit. podle Mareš, 2013, s. 223).

## 1.1 Předpoklady autoregulace

V žákovi je kompetence k autoregulaci učení uložena jako možnost, potencialita, která se bez vnějších podnětů nemůže rozvinout. Škola musí svou koncepcí umožnit žákům, aby se naučili, jak se mají učit. Žák může výrazněji zdokonalit svou schopnost učit se a řídit své učení, naučí se vybírat si podle měnících se učebních situací nejvhodnější metakognitivní strategie. Žák může postupně zdokonalovat svou dovednost motivovat při učení sám sebe, stávat se nezávislým na vnější motivaci učení a také zdokonalovat svou dovednost řídit své emoce při učení, posilovat ty, které usnadňují učení a pomáhají překonávat obtíže. Žák se může naučit vybírat si optimální prostředí pro své učení, vhodně si strukturovat podmínky pro učení, a pokud mu nevyhovují, aby je aktivně měnil (Mareš, 1998, s. 174).

Rozvoj autoregulace není možný bez souběžného rozvoje žákova „já“, to znamená rozvoje sebemonitorování, sebekontroly, sebehodnocení, reagování na svou vlastní činnost, vnímané osobní zdatnosti a sebepojetí. Žákovo „já“ by nemělo být primárně měněno zvnějšku, spíše je potřeba respektovat jedinečnost jeho osobnosti, to znamená dát žákovi prostor pro změnu sebe samého.

Autoregulace nemusí být pouze individuální proces, vzniká a utváří se ve spolupráci s dalšími lidmi, například při párovém učení, skupinovém vyučování a tak dále. Nelze žákovi předat autoregulaci jako hotový produkt, jedná se o aktivní proces, takže se vytváří postupně, vyžaduje praktický nácvik, účinnou zpětnou vazbu, dostatek času a vynaložené úsilí žáka. Při rozvoji autoregulace učení žáka je důležitá kompatibilita vnějšího řízení a autoregulace, v případě kdy vznikají rozpory mezi žákovým snažením o zlepšení učení a pedagogickou činností učitelů a rodičů, může se rozvoj autoregulace zpomalit nebo zcela zastavit. Autoregulace je celoživotní proces, lze jej chápat jako způsob projektování životní cesty dané osobnosti (Mareš, 1998, s. 174).

Psychologických teorií autoregulace existuje mnoho, většina z nich má společné čtyři předpoklady (Pintrich, 2000, s. 452 – 453):

- Žáka vidí jako aktivního účastníka. Předpokládá se, že žák aktivně vytváří své cíle standardy a strategie na základě svého okolí ale i sebe samého. Žáci nejsou jen pasivní příjemci informací od svého okolí (učitelů, rodičů), ale raději aktivně vytváří své strategie a postupy jak se učit, aby dosáhli svých cílů.

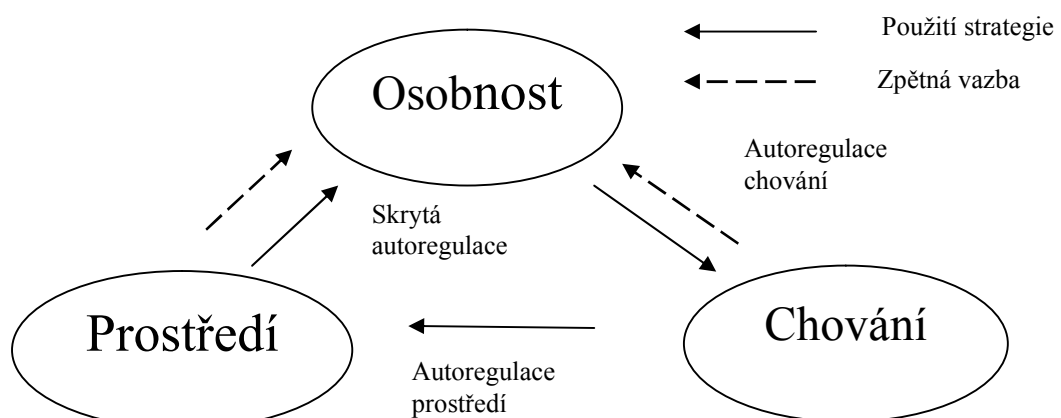
- V žákovi jsou skryty potenciality pro to, aby mohl kontrolovat a řídit své poznávání, svou motivaci, své učení i chování. Neumí to od počátku, a i když se to posléze naučí, nelze říct, že bude regulovat své emoce, jednání, motivaci v každé situaci.
- Existuje cíl, kritérium, určitý standard, s nímž žák své aktivity průběžně srovnává. Žák sleduje, zda ve své činnosti může dál pokračovat, podle toho zda směřuje k cíli nebo ne.
- Autoregulační techniky zprostředkovávají vztah mezi osobnostními, sociálním kontextem a aktuálním chováním.

## 1.2 Modely autoregulace učení

Autoregulace je komplexní pojem, jenž je situován na pomezí několika psychologických disciplín a oblasti bádání, které mají odlišnou výzkumnou tradici a specifickou terminologii. Lze uvést 4 modely autoregulace.

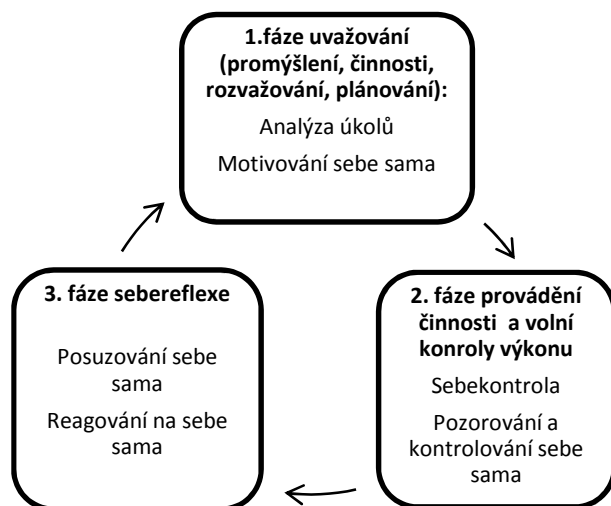
Prvním z nich je model dle Zimmermanův model, který vychází z práce A. Bandury. Autoregulace učení je proces interakce osobnosti, prostředí a chování (Bandura, 1986 cit. podle Zimmerman, In Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000, s. 13). Člověk není ovlivňovat pouze osobnostními rysy nebo pouze prostředím. Autoregulace učení je proces tří opakujících se fázích. Jedná se tedy o cyklický proces, protože výstupy ze zpětné vazby z předešlých činností, výkonů jsou využívány v právě probíhající snaze. Autoregulace chování zahrnuje sebezpozorování a použití vhodných strategií, například učební strategií. Autoregulace prostředí se týká přizpůsobování prostředí nebo výsledků. Skrytá autoregulace zahrnuje pozorování a úpravu kognitivních a emočních stavů (viz následující obrázek) (Zimmerman, In Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000, s. 14).

Obrázek 1 Triáda autoregulace (modifikovaně podle Zimmerman, In Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000, s. 115)



Aktivita, činnost, dovednost lze zařadit do tří opakujících se fází.

Obrázek 2 Cyklický model autoregulovaného učení (modifikovaně podle Zimmerman, Campillo, 2003 cit. podle Zimmerman, Schunk, 2011 s. 56)



Jednotlivé fáze dle Zimermanna (1998, cit podle Čáp, Mareš, 2007):

- **Fáze uvažování**

Tato fáze zahrnuje dvě kategorie a to Analýza úkolu a Sebemotivační přesvědčení. V první kategorii je hlavním cílem stanovení cílů. Učení začíná určením toho, co je potřeba se naučit. Každý žák má jiné dovednosti, možnosti, schopnosti a proto je nutné si cíle individualizovat. Což je základní předpoklad úspěšné autoregulace. Dalším aspektem je strategické plánování, které zahrnuje zvolení vhodných, účinných strategických metod. Všem žákům nebude vyhovovat stejná učební strategie. Strategie musí být zvoleny na základě předmětu učení. Jiné strategie bude žák využívat při zapamatování si textu a jiné při řešení matematických úloh.

Do kategorie sebemotivačních přesvědčení patří osobní zdatnost, očekávání výsledků, žákovo hodnocení zajímavosti a důležitosti úkolů. Osobní zdatnosti se myslí subjektivní sebehodnocení žáka o jeho schopnostech, dovednostech, na co stačí a na co ne. Očekávání výsledků se vztahuje k přesvědčení žáka o jeho úspěšném výsledku. Dále žák hodnotí, zda to, co se učí je pro něj atraktivní, zajímavé, jestli ho to baví a je to pro něj důležité.



- **Fáze výkonu nebo volní kontroly**

Tato fáze zahrnuje sebekontrolu a sebezpozorování. Žák dává pokyny sám sobě, jak bude postupovat při řešení úkolu nebo v učení látky. Verbalizace postupu má pozitivní vliv na výsledky (Schunk, In Zimmerman, 2005, cit. podle Hladík, Vávrová, 2011, s. 16).

Dále si vytváří celkovou představu o činnosti, která bude následovat. Soustředí se na danou činnost, odpoutají se od přemítání nad minulými chybami, nevnímají nebo dokážou odbourat rušivé elementy, například při psaní testu, nevnímají hluk aut, která jedou na silnici pod otevřenými okny třídy. Strategie, které si v předešlé fázi stanovil, nyní použije. Například rozdělení učiva na menší části, vymezení toho nejdůležitějšího z textu, hlasité opakování a jiné (Hladík, Vávrová, 2011, s. 16).

Plánování a výběr strategií se musí přizpůsobovat změnám. Žádná autoregulační strategie nebude optimální pro všechny lidi, žádné nebo pouze některé strategie budou účinné na všechny úkoly (Boekaerts, 2000, s. 17).

*„Sebezpozorování znamená sledování specifických aspektů vlastního výkonu například učení. Těmito specifickými aspekty jsou podmínky ovlivňující učení a jejich vliv na učení“* (Hladík, Vávrová, 2011, s. 16). Žák monitoruje svůj postup při řešení úkolu nebo při učení, poznává tedy, jak se učí. Zachycuje důležité informace o vlastním učení a zapamatovává si je (Hladík, Vávrová, 2011, s. 16).

- **Fáze sebereflexe**

Tato fáze zahrnuje dva sebereflektivní procesy: sebezposuzování a sebereakci.

Sebezposuzování zahrnuje sebehodnocení a kauzální atribuci. Sebehodnocení znamená porovnání výsledků sebezmonitorování se zadanými úkoly. Kauzální atribuce, přesvědčení žáka o příčinách jeho neúspěchu a úspěchu při jeho učení, je klíčová složka této fáze. Žák, který obviňuje své okolí ze svého neúspěchu, nevykazuje dostatečnou míru osobní zdatnosti. Klesá motivovanost žáka, pokud si nedokáže přiznat, že například zvolil nevhodnou strategii (Hladík, Vávrová, 2011, s. 17).

Sebereakce zahrnuje žákovo hodnocení spokojenosti se sebou samým, což souvisí s žakovým úspěchem nebo neúspěchem a přizpůsobení se měnícím podmínkám, tedy přebírání nebo odmítání odpovědnosti.

Úrovňový model podle Boekaerts (1999, s. 445 – 457) je založen na základě tří oblastí a to výzkumu v oblasti učebních stylů, výzkumů metakognitivních a regulačních stylům a teorie „já“, včetně cílově orientovaného chování. Základem je výběr kognitivních strategií- regulace způsobu zpracování poznatků. V další úrovni žáci používají metakognitivní strategie, to znamená, že regulují svůj učební proces. Poslední úroveň je samostatná autoregulace, jedná se o využití autoregulačních zdrojů k dosažení vytyčených cílů. Autoregulace učení se týká řady vzájemně souvisejících kognitivních a emočních procesů, které společně vytváří systém zpracování informací.

Tabulka 1 Fáze a oblasti autoregulace učení (Pintrich, 2000, s. 454)

	Regulované oblasti			
	Poznávání (kognice)	Motivace/emoce	Jednání, chování	Kontext
1. fáze: promyšlení plánování, aktivování	zvolit výsledný cíl, aktivizovat své dosavadní znalosti o učivu, aktivovat metakognitivní znalosti	přijmout za cíl, posoudit obtížnost úkolu, zhodnotit své možnosti, vyrovnat se s úkolem, uvědomit si přínos zadaného úkolu, jeho hodnotu: probudit v sobě zájem o vyřešení úkolu	rozvrhnout si čas a úsilí, naplánovat si, jak budu monitorovat své jednání	promyslet úkol, uvědomit si kontext, v němž se bude odehrávat
2. fáze: monitorování	Poznávat své poznávání (metakognice), metakognitivní dovednosti	Monitorovat své emoce a motivaci	Monitorovat své snažení, jak využívám čas; uvědomit si včas potřebu vnější pomoci; pozorovat a vyhodnocovat vlastní jednání	monitorovat změny řešeného úkolu; monitorovat změny vnějších okolností, kontextu jednání
3. fáze: kontrola a řízení	vybrat vhodné kognitivní strategie pro učení a myšlení,	vybrat a použít strategie, které umožňují řídit motivaci a emoce	zvyšovat/snižovat úsilí; projevovat vytrvalost při řešení úkolu anebo rezignovat na splnění úkolu vlastními silami; vyhledat pomoc	sám změnit úkol nebo vyjednávat o jeho změně

4. fáze: reagování a reflexe	racionálně posoudit vykonanou práci (provést kognitivní zhodnocení)	Uvědomit si své pocity po skončení práce (emoční reakce na průběh a výsledek)	promyslet, jak můžu změnit chování,	Zhodnotit splnění úkolů; zhodnotit okolnosti, za kterých probíhalo plnění úkolů (kontext)
------------------------------------	--	--	---	--

Model dle Pintricha vychází také z toho, že autoregulace má cyklický charakter, avšak rozlišuje čtyři fáze: fázi promýšlení, plánování, aktivování; fázi monitorování činnosti a sebe sama, fázi kontroly a řízení; fázi reflexe po skončení činnosti a reagování na to, jak činnost dopadla. Věnuje se oblastem, které je možné regulovat: kognitivní, motivační, emocionální, jednání a kontext. Uvedenými fázemi prochází žák, který reguluje své učení, ale ne nutně v tomto pořadí.

Čtvrtý model vychází z teorie o struktuře behaviorální autoregulace (Carver, Scheier, In Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000 s. 42 - 43). Existuje předpoklad, že chování jedince směřuje k určitému cíli, je kontrolováno a řízeno zpětnou smyčkou. To znamená, že učícímu se žákovi můžeme porozumět pouze tehdy, pokud porozumíme jeho osobním cílům. V praxi je spíše kladen důraz na cíle dané učitelem, trenérem, rodičem. Existují dva typy cílů. Cíle, které žáka přitahují a cíle, které ho odpuzují. Je potřeba znát oba typy cílů. K cílům náleží dva typy zpětnovazebných smyček a to negativní a pozitivní. První zmíněná se snaží snižovat rozdíl mezi aktuálním a žádoucím stavem. Cíl působí přitažlivě a žák se přibližuje jeho směrem. Pozitivní smyčka naopak zvyšuje rozdíly mezi aktuálním a nežádoucím stavem. Cíl (anti- cíl) zde žáka odpuzuje a žák se mu vzdaluje.

Přístupy odborníků se liší, v pár bodech se ale shodují. Na počátku autoregulačního procesu je důležitá internalizace učebních cílů, následuje volba učebních strategií a následně jejich využití a monitorování sama sebe v průběhu svého učení a na základě toho žák koriguje své učení.

### 1.3 Diagnostika autoregulace

Mnoho žáků se snaží o řízení vlastního učení. Už na prvním stupni základní školy je možné vidět spontánní snahy žáků. Žáci dosahují různé úrovně autoregulace učení. Je možné je rozdělit na začátečníky a pokročilé (Zimmerman, Schunk, 1998, cit. podle Mareš, 2013, s. 293):

- Ve fázi uvažování si začátečníci stanovují nespécifické neuspořádané cíle. Jsou orientováni na výkon, na výsledek učení. Svou osobní zdatnost vnímají nízkou, nejeví zájem. Kdežto pokročilí si stanovují konkrétní a hierarchicky uspořádané cíle. Zajímá je průběh učení. Osobní zdatnost vnímají jako vysokou, dostatečnou.
- Ve fázi kontroly začátečníci mají nejasný plán, mají nízké sebevědomí, používají sebedevalvujících postupů a kontrolují pouze výsledek svého snažení. Pokročilí jsou vnitřně motivovaní, mají jasný plán, věří si, dokážou učit sami sebe, kontrolují nejen výsledky ale i průběh snažení.
- Ve fázi sebereflexe se začátečníci vyhýbají sebehodnocení, příčiny úspěchu a neúspěchu hledají ve svých schopnostech, reagují na sebe negativně, nedokážou se přizpůsobovat měnícím se podmínkám. Pokročilí se snaží hodnotit sami sebe, příčiny úspěchu a neúspěchu hledají v použitých strategiích a v praktických zkušenostech, na sebe reagují pozitivně, dokážou se dobře adaptovat (Zimmerman, Schunk, 1998, cit. podle Mareš, 2013, s. 293).

Existuje několik nástrojů, kterými se dá zjistit míra autoregulace. Mezi nejznámější a hojně využívané patří dotazníky se sebezposuzovacími škálami:

- **Motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ)**  
Autorem je Pintrich et al., 1991,1993; obsahuje 81 položek ve dvou oblastech: motivační přesvědčení a použití učebních strategií.
- **Adamic Selg- Regulation Questionnaire (SRQ-A)**  
Autory jsou Rayen a Connell, 1998; dotazník obsahuje 32 položek zjišťující externí regulaci, introjektovanou regulaci, identifikovanou regulaci a vnitřní motivaci.
- **Metacognitive Awareness Inventory (MAI)**  
Autory jsou Schraw a Dennison, 1994; skládá se z 52 položek zaměřujících se na použití metakognitivních strategií.
- **Adolescent Self- Regulation Inventory (ASRI)**  
Autorem je Moilanen, K. L., 2007; je složen z 36 otázek zjišťujících krátkodobou a dlouhodobou autoregulaci.

Dále je možno zjistit míru autoregulace učení kvalitativními přístupy a to například (Mareš, 2013, s. 240):

- **Rekonstruování žákovských mentálních procesů**

Učitel analyzuje žákovy sešity, výkresy, komentáře a tak dále a z toho dedukuje žákův pravděpodobný postup při autoregulaci učení.

- **Rozhovory**

Učitel vede s žákem polostrukturovaný rozhovor. Ptá se ho na postupy, které žák používá při autoregulaci učení.

- **Žákovo přemýšlení nahlas**

Žák říká nahlas, co dělá, proč zvolit jakou variantu řešení. Učitel tak může poznat, jak se žák rozhoduje, jestli se monitoruje, jak se hodnotí a míru žakovy sebereflexe.

- **Žákovské psaní deníku na téma**

Žák si píše poznámky do deníku o tom, jak se učí, jaké strategie používá, které metody učení mu vyhovují a které ne. Psaním takového deníku žák trénuje sebehodnocení, bilancování nad svými úspěchy či neúspěchy.

## 1.4 Rozvoj autoregulace

Existuje pozitivní souvislost mezi autoregulací a úspěchem ve škole, proto je důležité věnovat se rozvoji autoregulaci ve školním prostředí. Autoregulace učení lze dosáhnout přechodem od vnějšího řízení k vnitřní motivaci. Předpokladem přechodu vyučování k učení je změna pojetí role učitele (Cate, Snell, Mann, Vermunt, 2004 cit. podle Hrbáčková, 2011, s. 40 - 41):

- Učitel, který diagnostikuje. Učitel musí znát žáka, jeho dovednosti, možnosti a podle toho adekvátně reagovat.
- Učitel, který podněcuje. To znamená, že motivuje žáky, k vymýšlení nových strategií jak řešit úlohu. Nenutí všechny žáky postupovat stejně.
- Učitel, který je vzorem. Prezентuje, jaké strategie používá, při řešení problému. Přemýšlí nahlas, dává příklady.
- Učitel, který aktivizuje. Prostřednictvím diskuze, konstruktivních a situačních otázek aktivizuje své žáky k myšlení, k uvažování nad různými možnostmi řešení.
- Učitel, který monitoruje. Učitel má přehled o pokrocích žáků, monitoruje své jednání, své učební styly a strategie, aby mohl zhodnotit, zda jsou úspěšné nebo je potřeba je upravit.

- Učitel, který hodnotí. Učí žáky se hodnotit, například zapisují své úspěchy a neúspěchy do hodnotících formulářů a tak dále.

Direktivní vnější řízení neumožňuje žákům regulovat své učení. Učitel využívá substituční strategie, když žáci neovládají vhodné učební strategie (Mareš, 2013, s. 238). Čím vyšší míra řízení, tím více učitel rozkazuje a řídí žákovo chování a jednání. Čím vyšší míra autonomie, tím více učitel motivuje žáka k vyhodnocení situace a vymyšlení řešení. Pokud chce učitel pomoci svým žákům naučit se autoregulovat, měl by se zaměřit na rozvoj jejich osobnosti. Protože složky jedincova „já“, jako jsou sebeúcta, sebeocení, sebezposuzování, jsou velmi důležité pro rozvoj autoregulace učení (Čáp, Mareš, 2007 s. 516).

Při vyučování by měl učitel jasně vysvětlovat žákům, co je cílem dané činnosti. Předvádět jim názorně jak mají postupovat, aby se naučili řídit sami sebe, upozorňovat na co si mají dávat pozor, čeho si mají všimnout. Ukazovat jim příklady řešení jednotlivých situací, nechat žáky diskutovat, které řešení je vhodnější a proč. Vytvářet žákům dostatečně příležitosti k vyzkoušení si jejich autoregulačních strategií a dovedností, sledovat jejich postupy a konzultovat je s nimi, dát jim zpětnou vazbu (Čáp, Mareš, 2007, s. 523).

Žáci by se měli doma systematicky připravovat na vyučování a zapisovat svoje postupy a hodnocení sebe sama do monitorovacích formulářů. A poté by je měli konzultovat se svým učitelem. Žáci by se naučili monitorovat se, najít chyby, které dělají, možná by objevili svoje silné stránky. Učili by se upravovat si prostředí pro učení, nalézt postupy, které jim vyhovují a jeví se jako úspěšné. Rozvíjením těchto dovedností se naučí dávat pokyny sami sobě, napravovat něco, co jim nejde, což by vedlo k nácviku sebehodnocení, tedy porovnání postupů s výsledky, a výsledky se stanovenými cíly (Čáp, Mareš, 2007, s. 524)

Autoregulace učení má tři hlavní zdroje (Čáp, Mareš, 2007, s. 518):

- Sociální zdroj- tím se myslí sociální prostředí žáka, jeho rodiče, učitelé, trenéři, spolužáci, kamarádi, sourozenci a další.
- Osobnostní zdroj- autoři sem zařazují sebemonitorování, sebehodnocení (osobní zdatnost, sebepojetí, kauzální příčiny úspěchu a neúspěchu, sebejistota, sebeúcta a jiné), reagování na sebe sama (stanovování cílů, sebekontrola a podobně)
- Situační zdroj- což znamená kontextové vlivy, slučitelnost vnějšího řízení s autoregulací, používané metody při nácviku autoregulace, žákova příležitost k samostatné a společné práci.

Pro dospívající žáky je přirozenější učit se od spolužáků, nikoli od učitele. Práce v malých skupinách je formou kooperativního učení, přičemž cílem není jen zvládnutí látky, nebo vyřešení problémů ale poznat postupy a strategie spolužák. Žáci snáz přiznají, že něco nechápou kamarádům než učiteli. Tím, že jim to jiný spolužák vysvětlí, se učí i on sám, rozvíjí své dovednosti ve vysvětlování a tak dále. Zdatnější se učí od slabších a naopak (Mareš, 2013, s. 247).

Lze uvést pět rysů výuky ve třech kategoriích, uspořádání prostředí, vedení nebo řízení a systém hodnocení, pro poskytování příležitosti k autoregulaci učení V první zmíněné kategorii je zařazeno povzbuzování žáků ke zdolání výzev a budování společnosti, komunity (rozvíjením spolupráce, ke společným projektům). V druhé zmíněné kategorii je pouze jeden rys a to konkrétní instrukce (vymýšlení strategií a podobně). V poslední kategorii jsou uvedeny diagnostické hodnocení výkonu (sebehodnocení, srovnání se spolužáky, učit žáky hodnotit odvedenou práci, zvolit si kritéria hodnocení, získat zpětnou vazbu) a učebním osnovy (přizpůsobené individuálním rozdílům studentů a navržené tak, aby umožňovaly žákům plně využít jejich potenciálu) (Randi, Corno, In Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000, s. 663).

Klíčové principy k rozvoji autoregulace učení žáků je získání kontroly nad jejich chováním, reflektovat své jednání a chování, metakognitivní dovednosti. Toho lze docílit vývojově vhodnými hrami a aktivitami se zvyšující se obtížností, rozšířené společenské hry (Sokol, Grouzet, Müller, 2013, s. 221).

Žáci se učí nejčastěji z textů, ze svých zápisků, učebnic. Proto je potřeba rozvíjet kognitivní schopnosti, které jsou důležité pro organizaci informací, plánování, řešení problémů, v cílově orientovaném chování. Což jsou dovednosti, které zahrnuje proces autoregulace učení. Proto je důležité je rozvíjet (Vohs, Baumaister, 2016, s. 417).

Paris a Winograd (1999, cit. podle Mareš, 2013, s. 244 – 245) navrhli zásady, díky kterým učitel může rozvíjet autoregulaci učení žáků:

- Posuzování sebe sama a své činnosti vede k hlubšímu porozumění procesu učení. Rozborem svého stylu učení a používaných strategií při učení a srovnáním vlastních postupů s postupy ostatních umožní žákovi poznat i jiné strategie, které může použít. Hodnocení znalostí a toho, co ještě nezná, udává cíl snažení. Užitečným návykem je pravidelné sebehodnotících postupů, kterými se člověk učí a výsledků, které byly docíleny, což dále umožní monitorování pokroku.

- Dovednost řídit své vlastní myšlení, úsilí, emocí směřuje k lepšímu řešení problémů. Pro žáka je lepší, když si cíle stanoví sám. Bude spíše vnitřně motivován, že chce cílů dosáhnout, než kdyby je stanovil někdo jiný. Důležité je naplánovat si učení. Připravit potřebné pomůcky, upravit učební prostředí. Tím žák předejde frustraci, stresu. Dovednost zpětně hodnotit činnosti, kriticky posoudit snažení, změnit strategie pokud se neosvědčily.
- Autoregulace lze nacvičovat napřímo, postupem podle pokynů k provádění činnosti, nebo nepřímou napodobováním a propracováváním činnosti, které nutí jedince přemýšlet nad jeho postupy při učení a poznávat tak své učení.
- Autoregulace se vyvíjí ze zážitků a zkušeností a při jedincově hledání vlastní identity.
- Jedinčova aktivní účast na dění v reflektující skupině posiluje jedincovy autoregulační dovednosti, protože vede jedince k přemýšlení nad jeho postupy.

## 1.5 Vnitřní motivace a vnější řízení

Motivace je klíčová složka autoregulace učení. Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktérem svého vlastního procesu učení. To znamená, že žák musí být motivován k tomu, aby se učil, musí vědět, proč to dělá.

Termín motivace je odvozen od latinského *movere* - hýbat, pohybovat. Jedná se o hybnou sílu chování. Motivy je možné chápat jako důvody určitého jednání, aktivizují lidské chování. Motivovanost je vědomí rozporu mezi aktuálně prožívaným stavem a vytouženým stavem. Motivace je souhrn faktorů, iniciují, řídí a udržují chování, jednání (Kusák, Dařílek, 2011, s. 60).

Na motivaci k učení působí řada faktorů, například novost situace, činnost a aktivita žáka, sociální faktory, stanovení cíle, zájem, spojení školního prostředí, tendence dokončit daný úkol, úspěch a neúspěch ve vyučovacím předmětu a odměny a tresty (Osladilová, 1982, 1986; Ďurič, 1974; Linhart, 1986 cit. podle Kusák, Dařílek, 2011, s. 61).

Motivaci lze rozdělit na vnější a vnitřní. V případě vnější motivace se jedná o vnější pobídky, které ale mohou být úzce spjaty s vnitřní motivací. Učitel ve škole působí jako činitel vnější motivace, s věkem žáků by se ale tato motivace měla snižovat a žák by si měl motivaci zvnitřňovat (Hladík, Vávrová, 2011, s. 24).



Vnější motivace je tendence provádět určité činnosti s absencí zájmu. Musí být k takovým činnostem pobízen někým jiným, musí být přesvědčován, obvykle odměnou nebo trestem (Mareš, 2013, s. 287).

K regulaci učení je potřeba vnitřní cílová motivace. To znamená, že k rozvoji autoregulace je potřeba transformace vnější motivace ve vnitřní motivaci. Když žáci nebudou vnitřně motivováni, nebudou dobře provádět sebekontrolu, nedodrží plán učení a nebudou tak úspěšní.

Vnitřní motivace je vrozená tendence, která se projevuje zvědavostí a zájmem učícího se jedince. Vnitřní motivovanost žáka může zvyšovat jeho iniciativu v učení, v plnění úloh, úkolů i za předpokladu že není nijak motivován zevnějšku, nezíská ani odměnu ani trest. *Vnitřní motivace má silné zdroje v základních lidských potřebách a také ve zvnitřněných hodnotách (Kopřiva, 2005, s. 180).*

Existují různé typy motivovaného chování, od kontrolovaného po autonomní. První zmíněné neuznává svobodné rozhodování, vlastní volbu. Pro autonomní chování je charakteristická svobodná volba. Autodeterminační teorie podle Ryana a Deciho (2002, s. 17 - 18) zkoumá proces transformace vnější motivace na vnitřní. Takový proces se nazývá internacionalizace. Proces zvnitřnění zahrnuje tyto procesy:

- Externí regulace je nejméně autonomní forma externí motivace. Žáci plní úkoly za účelem získání odměn či trestů.
- Regulace pasivně převzatá (introjektovaná regulace) může být internalizovaná ale neúplně, vykonávané činnosti nevycházejí z vlastního přesvědčení. Žák plní úkol, který se mu nechce plnit, protože chce udělat radost učiteli nebo rodičům. Úkol úplně vnitřně nerespektuje, ale kvůli tlaku okolí úlohu splní.
- Identifikovaná regulace je tehdy, když žák přijímá činnost jako pro sebe důležitou, přínosnou, reguluje svoje chování. Žák plní zadaný úkol, protože věří, že je pro něj přínosný, ale nevycházejí z jeho potřeb.
- Integrovaná regulace je nejvíce autonomní formou externí regulace. Žák si uvědomuje, že řešení úkolu nevycházejí z jeho vnitřních potřeb, ale je jeho integrovanou součástí. Nejedná se o vnitřní motivaci, protože pro žáka je vyřešení úkolu důležité z hlediska vysokého hodnocení výsledků, nikoli kvůli zájmu o samotný úkol.

Vnější motivace v případě prostředí školy, známky, jsou pro studenty velmi důležité. Pokud student chápe odměnu jako kontrolní mechanismus, což znamená, že díky učení dostane odměnu, potom aktivita i její výsledek nemůže student nijak ovlivnit nebo ji řídit. Za předpokladu, že odměnou rozumí informaci, díky které má zpětnou vazbu, se žák může sám rozhodnout, jak aktivitu řídit.

Podmínky pro udržení vnitřní motivace jsou smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Žák potřebuje vidět v tom, co dělá, smysl, když něco neví, chce mít možnost nechat si poradit od spolužáků, určitou míru svobody, například jak úkol vyřešit a s kým. Dále je potřeba ještě zpětná vazba, protože když žák nezíská informace o správnosti postupu nebo výsledcích zadané úlohy nebo projektu může se vnitřní motivace snižovat, naopak dostatečná zpětná vazba pomůže žákovi setrvat i u činnosti pro něj nezajímavé nebo dokonce nudné (Kohn, 1993, cit. podle Kopřiva, 2005, s. 180 - 184).

Učitel může vnitřní motivaci rozvíjet například aktivitami, které jsou pro žáka výzvou, vzbuzují v nich zvědavost, umožňují svobodnou volbu (například s kým spolupracovat na projektu) a vzbuzují u žáků představitost (Hrbáčková, 2011, s. 19).

## **1.6 Žáci staršího školního věku a autoregulace učení**

Starší školní věk (pubescence) se obvykle ohraničuje časovým intervalem 11-15 let. Zahraniční literatura uvádí pojem adolescence, což zahrnuje věk od 11 do 20 let (Macek, 2003, s. 9). V této práci budou používány oba výrazy.

V tomto období se z dítěte stává dospělý jedinec. Nastává s příchodem puberty, což pro dospívajícího znamená velké fyzické změny, související se zvýšenou produkcí hormonů. Dále pokračuje emoční, kognitivní a sociální vývoj (Thorová, 2015, s. 414). Okolí klade na adolescenty větší nároky a tím mohou být vystaveni vyšší míře stresu (Petersen, Taylor, 1980; Mendle et al., 2007 cit. podle Thorová, 2015, s. 414).

Hlavním úkolem období dospívání je vytvoření identity, což vede k odpoutání se od rodičů, samostatného fungování, nalezení svého místa ve světě. Adolescenti aktivně bojují za určitou míru nezávislosti, mnohdy i přes odpor jejich rodičů (Thorová, 2015, s. 416)

Dospívající soupeří s vrstevníky, které se zároveň snaží lépe chápat. Touží po uznání spolužáků, pozoruje, jak ho druzí hodnotí (Sebastian et al., 2010 cit podle Thorová, 2015, s. 421).

Tento věk je období v životě, během něhož probíhají změny v několika mentálních procesech spojených s autoregulací chování a formování identity, včetně přemýšlení o budoucnosti a schopnosti představovat si různé možné varianty budoucnosti (Oettingen, Gollwitzer, 2015, s. 15).

Pro tento věk je charakteristický důraz na uvažování o různých možnostech, což umožňuje rozšíření a obohacení úvah. Pubescent uvažuje, jak jinak by mohla situace vypadat, v čem se může změnit. Adolescenti přemýšlí o svém myšlení. Začíná přemýšlet systematicky, přemýšlí abstraktně. Pubescent cítí potřebu seberealizace, začíná zvažovat své možnosti do budoucna. V tomto věku se také rozvíjí poznávací procesy (Vágnerová, 2000, s. 216). Vyšší míra sebereflexe vede k vyšším nárokům na zapamatování. Zvyšuje se schopnost uvažovat o možnostech, různých variantách řešení jednotlivých problémů a efektivnosti při řešení problémů. Od 14. roku věku žáků je myšlení více vztahové, relativní a sebereflektující. (Macek, 2003, s. 47).

Dospívající chápou relativnost. Již jim nestačí černobílé názory. Typické pro tento věk je časté argumentování, odmítání absolutní pravdy okolí, radikalismus. V důsledku nezkušenosti, nejistoty často odmítají kompromisy a přiklání se k vyhraněným názorům (Thorová, 2015, s. 428).

Pokroky v myšlení (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 146):

- „*Dospívající je schopen pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti, jsou obecnější, abstraktnější*“; chápe pojmy jako spravedlnost, pravda a jiné.
- Při řešení problémů hledá více způsobů řešení
- Je schopen vytvářet si domněnky, které nejsou opřené o realitu, srovnává skutečné s myšleným.
- Dokáže uvažovat logicky.
- Přemýšlí o myšlení, vytváří soudy o soudech, což dovoluje kritické myšlení.

Emoce jsou v období staršího školního věku velmi bouřlivé. Což vede k obtížné komunikaci s adolescentem, velmi složité navazování vztahů. Adolescenti jsou přecitlivělí na kritiku (Thorová, 2015, s. 432). Pubescentům nestačí vidět, jak se lidé jeví, ale jací jsou,

a jací by mohli být. Dovedou využít většího množství informací, které integrují do jednoho celkového dojmu. Názory jsou diferencovanější, hodnotí abstraktními pojmy. Chápou, že jejich názor je subjektivní. Při hodnocení zahrnují i protikladné kategorie (Vágnerová, 2000, s. 229). Což znamená, že jejich hodnotící schopnost se v tomto období velmi rozvíjí.

Adolescent odmítá podřízenou roli, tedy formální nadřazenost autorit jako jsou rodiče a učitelé. Neakceptuje bezvýhradně názory autorit, ale snaží se o nich přemýšlet a diskutovat. Hledají jiné možnosti řešení, které se od názorů autorit liší. Diskutováním se dospívající rozvíjí, hledá se (Vágnerová, 2000, s. 229). Pokud žák učitele akceptuje jako autoritu, děje se tak na základě učitelových vlastností a chování a nikoli z důvodu institucionálního. Pubescenti oceňují učitele, který se nepovyšuje, nezdůrazňuje svou nadřazenost vůči nim. Oceňují učitele, který je alespoň do určité míry bere jako rovnocenné bytosti (Vágnerová, 2000, s. 236).

S kognitivním vývojem se prohlubuje autoregulace učení. Rozvíjí se formální myšlení, adolescenti přemýšlí o svém myšlení, snaží se najít více způsobů řešení, volí různé strategie pro řešení různých situací. Rozhodují se na základě svého vlastního uvážení.

Autoregulace je dobrovolná kontrola pozornostních a emočních impulsů vedoucí k dosažení cílů. Nejedná se pouze o cíle sobecké ale i nesobecké. (Sokol, Grouzet, Müller, 2013, s. 209 - 210).

Pubescenti uvažují o tom, co se učí ve škole a hledají smysl, proč se to učí. Lze říci, že žáci na druhém stupni nemají zájem o učivo, neboť se domnívají, že učivo je nesrozumitelné (Rendl, 1995 cit podle Vágnerová, 2000, s. 235).

Žáci neshledávají smysl, proč se učí, co se učí. Akceptují vnější nucení jen v nezbytné míře. Vnitřní motivovanost necítí, pokud jim není zřejmý smysl takového jednání. *„Úspěšnost ve škole má v pubertě vazbu k osobní perspektivě, přestává být cílem a stává se prostředkem“*. (Rendl, 1995 cit. podle Vágnerová, 2000 s. 235). V tomto období velmi záleží adolescentům na hodnocení ostatních. Z tohoto důvodu si chtějí ve škole vést dobře.

Hodnocení úzce souvisí se sebevědomím. Sebevědomí lze obecně vymezit jako postojový komponent sebesystému (sebeobrazu). Sebesystém nelze jinak měřit, co ale lze měřit je řada výroků o sobě samém. Sebevědomí ovlivňuje školní úspěchy. Škola má podstatný vliv na formování sebevědomí žáků (Kusák, Dařílek, 2001, s. 49 – 51).

Regulovat své učení, jednání se učí člověk celý život. Zpravidla se dospělý člověk snaží naučit malé děti autoregulaci. Ze začátku řídí jejich veškerou činnost a poté umožňuje dětem zkusit dělat něco samo. Stejně tak je to ve škole. Vnější řízení by mělo postupně ustávat, aby se mohla rozvíjet autoregulace. Žák nepotřebuje vnější regulaci v každém předmětu. Žák má různé zkušenosti v různých předmětech s potřebou vnějšího řízení a řízení sebe samého (Boekaerts, 1999, s. 445 - 457). Naučení se procesu autoregulace učení predikuje školní úspěchy. Vnitřní kontrola, pracovní paměť a flexibilní pozor zajišťují akademické úspěchy, které jsou dále spjaty se sociálními kompetencemi (Vohs, Baumaister, 2016, s. 417).

Děti předškolního věku se učí zvládat soustředit se na určitou činnost, uvědomovat si své pocity a názory a také vnímat potřeby a přání jiných lidí. V období od 6 do 11 let se žáci učí vyjadřovat svoje pocity a myšlenky. V tomto věku se u nich rozvíjí vlastnosti potřebné pro systematickou práci a to například spolehlivost, pečlivost, sebedůvěra, vážení si sama sebe i druhých. Učí se umět stanovovat si své cíle, naplánovat si práci, nevzdávat se, posoudit jakou práci odvedli a přijímat odpovědnost. Dále je rozvíjena dovednost spolupracovat s kamarády, spolužáky.

Žáci staršího školního věku se učí projevovat iniciativu. Přijít s nápadem, umět si ho obhájit, stanovit si své cíle a mít snahu jich dosáhnout, vybrat vhodné strategie a umět s nimi pracovat. Dále umět se zhodnotit svůj úspěch nebo neúspěch, určit si priority a podle nich se chovat a jednat. Zvládat emoce, naučit se spolupracovat se svým okolím, nést odpovědnost za své jednání. Klíčové pro dospívající je se naučit jak se mají správně sami učit (Mareš, 2013).

Rodiče a učitelé často hodnotí děti, ale nedávají jim prostor pro sebehodnocení. „*Sebehodnocení představuje schopnost jedince vnímat sebe jako hodnotu.* „(Kusák, Dařílek, 2001, s. 44). Sebehodnocení se týká všech dílčích charakteristik, které adolescent považuje za důležité. V období adolescence se spíše stabilizuje (Macek, 2003, s. 51).

Školní prostředí je založeno na hodnotících soudech, až nálepkování (dobrý, špatný, pilný, líný, nadaný, nenadaný a jiné). Sebehodnotící prvky jsou odvozeny nejen z projevů okolí ale i ze srovnávání s ostatními spolužáky, vrstevníky a podobně (Kusák, Dařílek, 2001, s. 44).

Pokud si děti osvojí správné postupy a cesty k sebehodnocení, bude to pro ně dobré po celý život. Dokážou vymezit své limity. Těto znalosti mohou využít i ve školním prostředí.

Například po skončení vyučovací hodiny by měli žáci zhodnotit, jaké mají pocity, v čem se jim vedlo a v čem mají nedostatky a tak dále, což rozvine jejich dovednosti sebekontroly a sebereflexe (Strom, Strom, 2013, s. 255).

## 2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Pojem alternativní má základ v latinském alter neboli druhý. Znamená to možnost volby. Alternativní školy předpokládají odvrácení se od hlavního proudu vzdělávání, někdy také nabízí žákům různé řešení problémů, úkolů, různé cesty poznávání. (alternativní školy.cz, [b.r.]) Společným rysem všech alternativních škol je kladení důrazu na svobodu žáka i učitele, rozvoj samostatnosti a tvořivosti na rozdíl od tradičních škol (Jůva, 2003, s. 66).

Alternativní školy jsou takové, které jsou alternativou k tradiční škole. Tradiční škola má tyto znaky (Zelina, 2000, s. 13):

- Paměťová – reprodukční škola
- Autoritativní postavení učitele
- Donucovací metody učitelů
- Relativně stálá organizace vyučovacích hodin, vyučování a školního roku
- Pevné osnovy a učební plány
- Direktivní způsob řízení školy a edukačních procesů.

Alternativní školy vznikají jako reakce na veřejné školy. Vzhledem ke svým rozdílným antropologickým, filozofickým a pedagogickým přístupům jsou považovány za reformní školy. Odlišují se svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, postavením učitele a žáka, řízením školy (Kosová, 1996 cit. podle Zelina, 2000, s. 14).

Alternativní školy plní funkci kompenzační, diverzifikační a inovační. Funkcí kompenzační se myslí, že alternativní školy vznikají, aby nahradily nedostatky standardního školství. Diverzifikační funkce znamená, že alternativní školy vznikají z toho důvodu, aby zajišťovaly pluralitu vzdělávání. Inovační funkce tyto školy plní, jelikož využívají inovativních metod zejména v organizaci vzdělávacího procesu a v obsahu vzdělávání (Průcha, 2012, s. 41 - 42).

Existuje mnoho typů alternativních škol. Lze je rozdělit do tří základních skupin a to klasické reformní školy, církevní konfesní školy a moderní alternativní školy. Do prvního typu se řadí Daltonská škola, Montessoriovská škola, Waldorfská škola, Jenský plán a Freinetovská škola. Do druhé skupiny židovské, katolické, protestantské a jiné. Do poslední skupiny patří integrované vyučování, zdravá škola, projektové vyučování,

škola hrou, otevřená výchova a další (Průcha, 2012, s. 26). Tato práce je zaměřena na klasické reformní školy.

## 2.1 Daltonská škola

Daltonská škola byla založena Helen Parkhurstovou. Jedná se o školu s uvolněnou třídní strukturou. Daltonské školy se rozšířily z USA do Anglie, dále do Nizozemí, kde jsou dnes nejvíce zastoupeny. V České republice působí Asociace Daltonských škol v Brně (Průcha, 2012, s. 54).

Cíle daltonské výuky jsou (Wenke, Röhner, 2000, s. 19):

- Učit se být svobodný, umět zacházet se svobodou.
- Učit se samostatně pracovat
- Učit se spolupracovat.

Svobodu/volnost chápe Dalton jako tu, co si volí žák sám. Žák si volí, kterým předmětem chce začít, kde bude, jestli ve třídě, u lavice, na koberci, na chodbě, v pracovním koutku. Může se rozhodnout, zda chce pracovat sám nebo s někým spolupracovat. A poté také jako předávání části zodpovědnosti vyučujícího žákovi, což znamená, že žák je nejen spoluodpovědný za konečný výsledek, ale také za způsob, jakým ho bude dosaženo. Při plnění úkolů je žák konfrontován s otázkami typu: Čím začnu? Co budu dělat později? Co udělám doma? S kým budu spolupracovat? Samostatnost v daltonském pojetí znamená, že žáci sami hledají a řeší zadání. Princip samostatnosti má dva rozdílné aspekty. Samostatná práce ovlivňuje motivaci žáků a samostatnost je důležitým didakticko-organizačním faktorem. Spolupráce ve škole by měla být skutečnou přípravou pro pozdější život. Didaktická spolupráce slouží ke zpřístupnění jemných rozdílů (Wenke, Röhner, 2000 s. 21-22).

Pro samostatné učení je důležité, aby se žáci naučili poznávat učební situace. Žák si rychle utváří obraz sám o sobě. Neumí využít svých nedostatků k vypracování úkolů. K vyřešení různých úkolů je potřeba zvolit různé strategie. Učitel by měl především dbát na osvojování dovedností. Učitel by neměl brát za samozřejmé, že žáci potřebné dovednosti ovládají, proto je potřeba je nejdříve ověřit. Žáci potřebují zpětnou vazbu. Je potřeba říkat žákům, co od nich učitel očekává a proč organizuje práci tímto způsobem (Röhner, Wenke, 2002, s. 103 – 104.)



Daltonský plán ve vyšších ročnících věnuje pozornost řízení, rozvíjení zodpovědnosti, jejich samostatné práce, učení a kooperaci. Několik hodin denně je v rozvrhu vyhrazeno pro samostatnou práci. Na prvním stupni základní školy je v rozvrhu několik hodin tzv. daltonských bloků. Žáci se rozhodují, co budou ten den dělat. Na druhém stupni používají své daltonské dovednosti k vypracování dlouhodobějších daltonských úkolů nebo celoškolských projektů. Žáci tak spolupracují i s mladšími kamarády z nižšího stupně. Učitel zde funguje pouze jako rádce, pomocník. Projekty se zaměřují na aktuální světové problémy, žáci si takto lépe uvědomují souvislosti. Žáci svůj projekt prezentují. Ke sledování pokroků žáků slouží daltonské tabule, na které žáci připevňují barevné magnety po splnění úkolu, různé hodnotící rámečky a tak dále (O daltonu, 2017).

Mezi povinnosti učitele patří průběžně hovořit s žáky, poskytovat rady ke studiu, sestavovat s žáky plán práce, pomáhat žákům připravit se na zkoušky, mít přehled o všech výsledcích, dohlížet na neobvyklé absence, kontrolovat třídní knihu, umožnit rodičům navštívit školu.

Starší žáci pomáhají těm mladším. Stávají se jejich mentory. Pomáhají jim s úkoly, tráví spolu čas o přestávkách, předávají jim své zkušenosti.

Dále je zcela běžné, že se výuky krom učitele a žáků účastní také speciální pedagog, který pomáhá žákům s poruchami učení. Buď jim pomáhá v rámci třídy, nebo žáci mají možnost odejít do jiné místnosti a spolupracovat pouze se speciálním pedagogem (Průcha, 2012, s. 55 - 56).

## 2.2 Montessoriovská škola

Tento typ alternativní školy je pojmenovaný po jeho zakladatelce Marii Montessori, italské lékařce a pedagožce. Původně se věnovala dětem s postižením. V roce 1907 založila „Dům dětí“ (Casa dei bambini) v Římě, ve kterém bylo edukační prostředí zaměřené na pedocentrismus a přirozený vývoj dítěte (Průcha, 2012, s. 50).

Metody montessori se zaměřují na vlastnosti spojené s různým věkem. Změny mezi jednotlivými úrovněmi v určitém věku lze přirovnat k metamorfózám hmyzu. Hmyz se nejdříve vyklube z vajíčka a pomalu dospívá až do dospělého, celou dobu je zástupcem stejného druhu. Jedná se o jedince ve vývoji. Maria Montessori věřila ve tři úrovně vzdělání (Montessori, 2011, s. 15)

- První úroveň vzdělávání se odehrává mezi narozením a sedmým rokem jedince.

- První dva roky života
- Od tří do pěti let
- Šestý a sedmý rok
- Druhá úroveň vzdělávání se zaměřuje na jedince od sedmi do dvanácti let věku.
- Poslední úroveň vzdělávání je určena dětem od dvanácti do osmnácti let věku.

Zásady vzdělávání, které jsou uplatňovány v první úrovni vzdělávání nelze uplatňovat v druhém nebo třetím. Je potřeba sledovat i ty nejmenší, nejméně viditelné změny, které se odehrávají u dítěte během jeho vývoje do dospělosti. Protože tyto změny mají největší vliv na způsob vzdělávání (Montessori, 2011, s. 16).

Je potřeba vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje spontánní, přirozený vývoj jedince. V senzitivních fázích se vytváří potřeba něčemu se učit. Jedná se o období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality, například senzitivní fáze pro morální cítění, řeči, pohybových činnosti. Cílem je vybudovat vhodné didakticky upravené prostředí pro jednotlivé fáze. Když bude prostředí kolem dítěte odpovídat jeho potřebám, může se dítě přirozeně vyvíjet. Také umožňuje individualizaci vzdělávání. Pomůcky hrají speciální roli, pomáhají dětem k nacvičení činností praktického života, rozvíjí smysly, řeč, matematické schopnosti a jiné (Montessori, 2011, s. 17)

Učitel ustupuje do pozadí, aby se dítě mohlo projevit, být nezávislé a samostatné. Tomu odpovídá i motto montessoriovské pedagogiky: Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.

Každý žák si může zvolit, s čím bude ten den pracovat. Disciplína vychází ze svobody. Individuální disciplína je schopnost žáka regulovat své chování (Montessori, 2014, s. 90). Při používání didaktických pomůcek může sám rozpoznat chybné řešení a postupy. Vyučování probíhá v různých věkových skupinách, obvykle v rozpětí tří ročníků. Takové uspořádání odpovídá společnosti, což je důležité pro rozvoj sociálního cítění (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 155 - 156).

Učitel by měl pracovat s třídou více let. Z toho důvodu i ve vyšších ročnících třídní učitel učí co nejvíce hodin ve své třídě. Svobodná pracovní fáze je specifická vyučovací forma, zpravidla trvá dvě vyučovací hodiny. Je to doba, kdy žáci pracují samostatně, sami si volí svou činnost a místo, kde chtějí pracovat. Učitel radí, objasňuje, doporučuje, ale za výsledek jsou zodpovědní samotní žáci. Většinou první hodiny učí třídní učitel, pro odborné předměty se vyhrazuje čas spíše v posledních vyučujících hodinách. Žáci nejsou hodnoceni známkami. Individuální pokroky jsou zaznamenávány do speciálních

osobních knih. Místo vysvědčení dostávají žáci dopis se slovním hodnocením. Montessoriovské školy kladou důraz na spolupráci s rodiči (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 157).

Mezi principy Montessori metod patří systém, pozorování, vývojové potřeby, partnerský přístup, řád, radost z objevování, ticho, klid a mír, ruka a intelekt, soustředění, samostatnost a nezávislost, svoboda a zodpovědnost, pohyb v učení, celistvost a izolace vlastnosti, připravené prostředí a smysluplnost a propojení (Principy Montessori, [b.r.]):

- Systém, ve kterém je možné dětem zprostředkovat realitu tak, že ji dokážou uchopit a pochopit. Pozorování je velmi důležité, neboť je nutné dětem poradit s tím, co chtějí dělat a proto je potřeba vnímat signály, které vydávají. Vývojové potřeby dětí jsou známy, je důležité vnímat, co se děti chtějí dozvědět.
- Důležitý je partnerský přístup, tedy vzájemný respekt. Učitelé by si neměli k dětem dovolit nic, co by nechtěli, aby si dovolily k nim. Děti musí mít úctu k sobě samému, k ostatní lidem a k prostředí. Tento vztah je založený na pravidlech. Partnerský přístup umožňuje dětem vytvářet sebeúctu a zvyšuje míru jejich autonomie.
- V Montessori má vše své místo. Řád dodává dětem pocit bezpečí a jistoty a také se dokážou lépe orientovat samy v sobě. Ticho a klid je předpokladem soustředění. Montessori pomůcky jsou vytvořené tak, aby vedly děti k soustředění a ponoření se do činnosti. Klid pomáhá dětem se efektivně učit. Děti potřebují pobývat v prostředí, kde je ticho, klid a harmonie, místo kde spolu dospělí a děti komunikují s úctou v klidu a míru.
- Děti si zapamatují a lépe pochopí to, co poznají i hmatem. Ruka a intelekt spolu úzce souvisí. Žáci, kteří mohou pracovat s výukovými materiály, dělají velké pokroky. Soustředěnost přichází spontánně, a proto by žáci neměli být rušeni při práci. Dospívající žáci se nejlépe soustředí, když jsou jim poskytnuty velké výzvy.
- Samostatnost a nezávislost jsou přirozené a s rostoucím věkem přibývají. Je nutné podporovat jejich rozvoj. S tím souvisí i sebevědomí, které roste spolu s tím, kolik věcí zvládne žák sám bez pomoci druhých. Žáci se učí, že nemusí čekat, až jim někdo řekne, co mají kdy dělat. Jsou vedeni k přemýšlení, hledání informací, kladení si otázek tak, aby se z nich stali samostatně uvažující osobnosti. K různým žákům je nutné přistupovat různými způsoby. Proto je v Montessori důležitý určitý

stupeň autonomie každého žáka. Svoboda tak znamená to, že si žák sám volí, co bude kdy dělat. Děti nemusí nikdo motivovat a přejímají odpovědnost za své rozhodnutí.

- Součástí vzdělávacího procesu by měl být i pohyb, neboť je to přirozená součást bytí. Z toho důvodu žáci v Montessori neustále něco sestavují a s něčím manipulují. Školní rok v Montessori začíná vyprávěním velkých příběhů, například O vzniku světa nebo O příchodu člověka. V předmětu kosmická výchova se učí vše v souvislostech, český jazyk, matematika, dějepis, protože jsou propojení. Důležité informace se žáci od pedagoga dozvídají v takzvaných klíčových lekcích, kde se zaměřují izolovaně na jednu věc. Montessori vychází z toho, že děti se chtějí učit a dozvídat se nové věci. Pedagogové při vzdělávání využívají smyslově zajímavé a názorné pomůcky, které pomáhají žákům formovat jejich mysl a abstraktní představy o světě.
- Připravené prostředí zajišťuje pedagog. Jedná se o organizovaný prostor s různými pomůckami, kde si žák sám volí, kde chce být a co bude dělat.

V České republice funguje organizace Montessori ČR, jejímž posláním je prosazování Montessori do veřejného školství, zpřístupnění Montessori pro všechny, pomoc pedagogům ke špičkovému vzdělání a další. V České republice funguje 134 Montessori zařízení (Školy a školy, [b.r.]).

### 2.3 Waldorfská škola

Rudolf Steiner založil první waldorfskou školu v roce 1919 ve Waldorfu. Vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka, která se nazývá antroposofie. Nahlíží na člověka jako na vrstvicí se subjekt, jako celek těla, duše a ducha (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 149).

Waldorfská škola je nestátní alternativní škola. V Německu je označována jako freie Schule, což znamená svobodná škola. Plně organizovaná škola má dvanáct ročníků. Základní škola tvoří 1. - 8. ročník, vyšší stupeň 9. - 12. ročník. Výchova a vzdělávání jsou podřízeny podněcování a rozvíjení aktivity dítěte, jeho zájmů a potřeb (Průcha, 2012, s. 47).

Potřeby dětí se liší v závislosti na tom, v jaké vývojové fázi se právě nachází. Steiner rozlišoval tři sedmileté období, viz následující tabulka.

Tabulka 2 Sedmileté vývojové fáze dítěte v pojetí waldorfské pedagogiky (Kasper, Kasperová, 2008, s. 180)

1. fáze do 7 let (do výměny zubů)	Dochází zejména k vývoji těla, dítě se učí zejména napodobováním, a proto je velmi důležitý vzor učitelů a rodičů.
2. fáze do 14 let	Dítě je zralé pro školní vyučování. Část jeho sil se mění v síly paměti, i když se nejedná o schopnosti abstraktního myšlení.
3. fáze do 21 let	Dochází k vývoji abstraktního myšlení, k hlubšímu duchovnímu náhledu na sebe sama, na podstatu člověka i na svět. Rozvíjí se nejen citění a myšlení, ale i hodnoty a postoje.

Vedle klasických předmětů se ve waldorfských školách vyučuje například knihařství, pletení, tkaní a další. Tolik různorodých předmětů pomáhá žákům najít to, v čem vynikají. Všechny předměty jsou pro všechny žáky povinné. Hlavní předměty jako jsou český jazyk, matematika, dějepis, zeměpis, fyzika, chemie a další se vyučují v takzvaných epochách (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 152). Což je dvouhodinový blok, který se skládá z části rytmické, vyučující a vyprávěcí. Vyučování začíná rytmickou částí, která má za cíl v žácích probudit zájem a naladit je na další výuku. Další část začíná opakováním látky z předešlého dne a následuje výuka. Epoque končí vyprávěním o přírodě, o bozích, různých mýtů a jiné. Tři až čtyři týdny se probírá pouze jedno téma. Další předměty jako hudební výchova, jazyky a další se vyučují v klasických vyučovacích hodinách (Carlgren, Váňa, 1991, s. 49).

Rozvrh dne musí vyhovovat přirozenému rytmu dne. Když žák věnuje mnoho času myšlení a paměti, pak se děti unaví, naopak činné děti mají projasněné tváře. K učení patří také zapomínání. „Je třeba zapomenout, jak jsme se učili písmenka, abychom mohli plynule psát“ (Váňa, Carlgren, 1991, s. 50). Stejně tak důležité je vybavování a vzpomínání (Váňa, Carlgren, 1991, s. 50).

Ve waldorfských školách se nepoužívají učebnice. Učitel si materiály vytváří sám nebo s kolegy. Knihy, například atlasy, mohou být doplňkem výuky, nikoli hlavním bodem. Žáci si vedou epochové sešity, kam si zaznamenávají všechny svoje poznatky. Připravují se tak na samostatnou práci na úkolech či projektech. Jako domácí úkol žáci dostávají například připravit pomůcky nebo promýšlení určitého problému (Stručně o waldorfské pedagogice, 2008).

Učitelé dětem nevnucují světové názory, ale snaží se rozvíjet jejich vlohy, aby byli schopni vlastní orientace, samostatného uvažování a zapojení se do světa. Žáci mají jednoho třídního učitele po celou dobu základní školy, obvykle vyučuje všechny hlavní předměty v epochách. Učitelé nejsou vázáni žádnými osnovami jako v tradičních školách, ale plánují výuku se svými žáky, částečně i s rodiči. Uplatňují se principy harmonické spolupráce, nikoli soutěživost. Pedagog žáky individuálně pozoruje, úroveň vědomostí zjišťuje při kolektivní práci s celou třídou. Ve vyšších třídách žáci píšou testy a absolvují praktické zkoušky (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 152 - 153).

Žáci nejsou klasifikováni známkami, ale pouze slovním hodnocením. Získají tak informace o tom, co mu jde dobře a v čem dělá chyby a doporučení pro další rozvoj. Učitel nehodnotí jen výkon žáka ale i jeho snahu, přístup ke zpracování úkolů, vztah se spolužáky, povahové rysy. Na vysvědčení žák nalezne souhrnné hodnocení za celý rok i v rámci jednotlivých předmětů. V posledním ročníku žáci vypracovávají závěrečnou práci na téma, které si sami zvolí. Cílem je integrace teoretických, uměleckých a řemeslně praktických prvků.

Pro waldorfskou školu je typická úzká spolupráce s rodiči, kteří se podílí na projednávání otázek fungování školy, výchovně vzdělávacích problémů a dalších (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 153).

Asociace waldorfských škol České republiky eviduje 51 škol, včetně mateřských, základních a středních škol (Školy a sdružení u nás, 2008).

## 2.4 Jenská škola

Zakladatel jenské školy byl profesor pedagogiky Petr Petersen. „*Jenský plán vyrůstá ze souhrnných snah hnutí nové výchovy. Proto je také dnes označován za syntézu různých vývojových linií tohoto reformního hnutí.*“ (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 158)

Vzdělávací systém Jenského plánu je založen na dvaceti principech (pět se týká lidí, pět je o společnosti a 10 o škole), které jsou uplatňovány ve čtyřech pedagogických situacích rozhovor, hra, práce, slavnost (Základní principy Jenského plánu, [b.r.]):

- „*Lidé:*
  - *Každý je jedinečná osoba s vlastní a nezcizitelnou hodnotou a vážností*
  - *Každý má právo na rozvoj vlastní identity, bez ohledu na rasu, národnost, sexuální orientaci, sociální prostředí, náboženství nebo životní filosofii.*

*Tato identita je charakterizovaná přinejmenším nezávislostí, kritickým posuzováním, kreativitou a smyslem pro sociální spravedlnost.*

- *Každý potřebuje pro rozvoj vlastní identity osobní kontakt s materiální, sociální, kulturní a duševní složkou (realitou).*
- *Každý je vždy uznáván jako úplná osobnost, a kde je to možné, je k tomu směřován a touto cestou uznáván.*
- *Každý je uznáván za novátora kultury, a kde je možné, je k tomu veden a podporován.*
- *Společnost:*
  - *Lidé musí pracovat na společnosti, která si váží každého jedince a považuje ho za jedinečného.*
  - *Lidé musí pracovat na společnosti, která každému dává prostor a podněty pro rozvoj vlastní identity.*
  - *Lidé musí pracovat na společnosti, ve které jsou rozdíly (mezi jedinci a skupinami) a změny přijímány spravedlivě, v míru a konstruktivním způsobem.*
  - *Lidé musí pracovat na společnosti, ve které jsou Země a Vesmír spravovány se starostí a respektem.*
  - *Lidé musí pracovat na společnosti, ve které jsou přírodní a kulturní zdroje užívány se zodpovědností k budoucím generacím.*
- *Škola:*
  - *Škola je samosprávná, kooperativní organizace, která se zajímá o všechny lidi.*
  - *Ve škole musí dospělí respektovat předcházející principy o člověku a společnosti, které jsou pedagogickým základem pro uskutečňování výuky.*
  - *Školní kurikulum vychází z dětského pohledu na svět, z vnitřních zkušeností a z kulturních zdrojů, které naše společnosti považuje za důležité pro rozvoj osobnosti.*
  - *Ve škole se vyučování odehrává v záměrných situacích a s určitým učebním materiálem.*
  - *Učení ve škole má podobu pravidelného střídání dialogu, hry, práce a oslav.*
  - *Ve škole jsou děti zařazeny převážně v heterogenních skupinách.*

- *Ve škole se střídá kreativní výuka učitele s učením a nezávislou hrou dětí.*
- *Ve škole zaujímají důležité místo objevy, otázky a kooperativní práce ve skupinách.*
- *Chování a výkon dětí se ve škole posuzují, jak jen je to možné s osobním přístupem k dítěti a konzultaci s ním.*
- *Ve škole jsou změny vnímány jako nikdy nekončící proces, který je provázen interakcí akce a reakce.“*

Rozhovor se většinou odehrává v kruhu. Ten bývá zařazován obvykle na začátku nebo konci dne nebo pracovního týdne. V pondělí se žáci v kruhu dozvědí týdenní plán. V pátek potom zhodnocení pracovního týdne. Často jsou při vzdělávání využívány didaktické hry a tzv. vizuální hry (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 161).

Žáci se tak učí naslouchat druhým a zároveň vyjadřovat své pocity. Nikdo by neměl být nucen mluvit. Nepřípustné je projevat nezáměr a vyrušovat, skákat někomu do řeči. V ranním kruhu se nejen mluví, ale své nezastupitelné místo zde má také hudba a taneční projev (Kasper, Kasperová, 2008, s. 194).

Práce probíhá ve skupině, individuálně nebo v kurzech. Skupinová práce je využívána ve všech oblastech výuky. Žáci se učí plánovat, organizovat, rozdělovat si práci, vyhledávat informace. V úvodních kurzech se noví žáci seznamují s prostředím nebo se tyto kurzy využívají v začátcích výuky jazyků. Zaškolovací kurzy jsou vyhrazeny pro zvládnutí určité techniky práce. V úrovnových kurzech se učí zejména matematika a jazyky (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 161).

Další pedagogickou situací je hra. Žáci hrají didaktické hry, konstruktivní hry, účelové hry. Méně časté jsou soutěživé hry.

Petersen doporučoval pořádat slavnost na začátku a na konci vyučování při příležitosti náboženských, civilních a státních svátků, jako jsou Vánoce, Velikonoce a jiné (Zelina, 2000, s. 45).



Tabulka 3 Přehled základních forem Jenského plánu (Svobodová, Jůva, 1996, s. 69)

Třída		Chronologický věk
10.	<b>Skupina mládeže</b> Vzdělání připravuje pro povolání- odborné vyučování, přitom odborné kurzy s možností volby (možnost orientace)- noví a odborní učitelé	15.
9.		14.
8.	<b>Vyšší skupina</b> Pokračování a prohloubení práce ze střední skupiny- skupinová práce- řešení společných otázek- posílení odborných kurzů- vyšší možnost volby+ případně druhý jazyk- skupinová učitelé, větší podíl odborných učitelů	13.
7.		12.
6.	<b>Střední skupina</b> Skupinová práce v nauce o kultuře, zeměpise a přírodopise- základní kurzy v jazyce a počtech- volitelné kurzy podle potřeby- odborné kurzy například první cizí jazyk, dějepis, fyzika a tak dále- společenské formy; hudebně gymnastická výchova- náboženství- skupinová učitelé, vedle toho odborní učitelé	11.
5.		10.
4.		9.
3.	<b>Nižší skupina</b> Úvod do základních poznatků- výuka čtení, psaní a počítání- svobodná práce ve skupinách- didaktické hry- rozhovory na vlastivědná a prvoučná témata- sjednocené vyučování- kreslení- hudebně gymnastická výchova- náboženství- zpravidla systém jednoho učitele	8.
2.		7.
1.		6.

Žáci nebývají sdružováni klasicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věku. Žáci od šesti do osmi let jsou vyučováni v Nižší skupině. Ve věku od devíti do jedenácti let jsou sdružováni ve Střední skupině. Od dvanácti let věku do třinácti let věku se učí ve Vyšší skupině. Ve skupině mládeže jsou žáci od čtrnácti do patnácti let, viz tabulka výše.

Prostředí jenských škol je uzpůsobeno cílům, obsahu a způsobům výuky. Škola má charakter školního domova a třída školního obytného pokoje (Průcha, 2012, s. 54). Nábytek musí být lehce přemístitelný. Pomůcky musí být přiměřeně náročné a měly by umožňovat okamžitou kontrolu výkonu (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 161-162).

Jenské školy jsou nejvíce rozšířeny v Nizozemí. V roce 1990 byla v Jeně vytvořena vzorová škola Jenského plánu (Průcha, 2012, s. 54).

## 2.5 Freinetovská škola

Zakladatelem tohoto typu alternativní školy byl francouzský učitel Célastin Freinet. Proslavil se použitím školní tiskárny ve výuce. Hlavní ideou bylo „par la vie- pour la vie- par le travail“, což znamená z života- pro život- prací (Průcha, 2012, s. 53).

Jeho cílem bylo odstranit nedostatky tehdejších škol. Podle něj byly školy odtrhnuty od praktického života, neodrážely potřeby dětí, forma vyučování byla pouze verbální a jednostranně intelektuální.

Freinet rozlišuje tři fáze ve vývoji dítěte. V prvním období dítě přišlo na svět a poznává ho. V druhé fázi už dítě sleduje více než jen bezprostřední okolí, uvědomuje si svou osobnost a začleňuje se do společnosti. V poslední fázi převládá vlastní činnost dítěte (Kasper, Kasperová, 2008, s. 150).

Podle Freineta mezi nejdůležitější elementy školní práce patří (Průcha, 2012, s. 53):

- třída jako pracovní ateliér
- individuální týdenní pracovní plán žáka
- pracovní knihovna, která obsahuje sešity
- kartotéka, která pomáhá rozčlenit základní učivo kartami s testy a dalšími informacemi
- akustické učební programy
- školní tiskárna
- nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval a jině.

Školní třídy jsou vybaveny pracovními koutky (pracovní ateliéry), v nichž by se žáci mohli zabývat činností z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci. Práci Freinet chápal jako činnost, která může uspokojovat fyziologické a psychologické potřeby a zároveň hraje významnou roli při rozvíjení vlastního já (Urbanovská, In Grecmanová, 1998, s. 163).

Neexistuje klasický rozvrh hodin ani tradiční vyučovací hodiny. Každý týden si žák sestaví individuální pracovní plány, které vždy v pondělí projedná s třídním učitelem, který odpovídá za jistou vyváženost plánů. Plán obsahuje témata, kterým se žák chce věnovat a úkoly, které chce žák splnit. Na konci týdne tak může žák rekapitulovat, zda splnil vše nebo kde ještě bude muset zapracovat. Individuální týdenní plán doporučoval Freinet pro žáky od jedenácti let věku (Kasper, Kasperová, 2008, s. 150).

Freinetovská škola využívá autodidaktické pomůcky jako je pracovní knihovna s informativními sešity a audiovizuálními materiály, kartotéky, akustické učební programy zejména pro jazykovou výuku. Tyto materiály rozvíjí sebekontrolu a sebereflexi (Urbanovská, In Grecmannová, 1998, s. 163).

Podstatným rysem Freinetovy školy je tiskárna. Žáci tvoří kreativní listy, učí se tak práci s textem a dozví se spoustu informací v souvislostech. Svými výtvary poté tvoří školní časopis, což rozvíjí schopnost zodpovědnosti, spolupráce a sebevědomí.

Podle Freineta je důležitá demokracie, proto mají žáci možnost vyjádřit se k chodu výuky, školy. V každé třídě je nástěnka, kam žáci mohou napsat pochvalu, kritiku, přání nebo své úspěchy, jednotlivé poznámky byly analyzovány třídní samosprávou a řešeny všemi členy třídy (Kasper, Kasperová, 2008, s. 149 - 150).

Žáci nejsou hodnoceni známkami. Učitel sleduje jejich snažení a výsledky a následně jsou slovně ohodnoceni (Urbanovská, In Grecmannová, 1998, s. 164).

## 2.6 Prostředí tradičních a alternativních škol

Prostředí tradičních a alternativních škol se liší v několika zásadních bodech. Nejčastěji se uvádí odlišnosti cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spolupráci s rodiči, postavení učitele a žáka, řízení školy (Kosová, 1996 cit. podle Zelina 2000, s. 14 - 15).

V následující tabulce jsou ještě přidány východiska, vyučovací metody, činnost žáků, zdroj nových informací, hodnocení, systém předmětů, zájmy žáků a spolupráce s jinými školami.

Tabulka 4 (Petlák, 2004, s. 269 - 271)

	<b>Klasická škola</b>	<b>Alternativní škola</b>
<b>Východiska</b>	Více pozornosti se věnuje obsahu učiva než dítěti a jeho schopnostem.	Pozornost se soustřeďuje na dítě (schopnosti, zájmy a potřeby) a z toho se odvozuje, co je třeba ho naučit.
<b>Cíle</b>	Naučit ho co nejvíce učiva, přečeňování paměťového učení, méně pozornosti se věnuje tvořivosti žáků.	Spolu s učivem rozvíjet schopnosti, zájmy a tvořivost. Učivo není cílem, ale prostředkem rozvoje žáka.
<b>Obsah</b>	Pevně stanovený učební plán osnovami, je téměř závazný pro všechny školy a všechny žáky	Vymezená pouze základní linie, je modifikovatelný. Tempo a rychlost jeho osvojení nejsou stanovené, přihlíží se na osobnost žáka.
<b>Vyučovací metody</b>	Převaha verbálních metod, výběr metody často závisí pouze na učiteli.	Hry, dramatizace, metody rozvíjející tvořivost, využívá se spontánnost a nápaditost žáků.
<b>Vyučovací formy</b>	Vyučovací hodina s přesně vymezeným časem a strukturou.	Flexibilní vyučovací jednotka, důraz na aktivitu a spolupráci žáků.
<b>Činnost žáků</b>	Řídí a usměrňuje učitel.	Vychází ze zájmů, spolupráce s jinými žáky. Využívá se nápaditost žáků.

<b>Zdroj nových informací</b>	Zpravidla jen učebnice a učitel.	Učebnice, jiná literatura, samostatná práce žáků, experimentování apod.
<b>Hodnocení</b>	Známky, které mají malou informační hodnotu.	Slovní hodnocení s cílem povzbudit žáka.
<b>Systém předmětů</b>	Pevný, podle učebního plánu.	Logické a syntetické celky, využívání vyučování v epochách a projektového vyučování.
<b>Rozvrh hodin</b>	Pevný, ustálený.	Volný, flexibilní.
<b>Zájmy žáků</b>	Podporované zpravidla jen mimo vyučování.	Podporované celým průběhem vzdělávacího procesu, velká možnost výběru z mnohých volitelných předmětů.
<b>Spolupráce s rodiči</b>	Slabá vzájemná informovanost. Rodina neovlivňuje práci školy. Škola víceméně pouze informuje rodiče o žákovi.	Intenzivní spolupráce. Rodiče spolurozhodují o mnohých činnostech školy, mají přístup na vyučování.
<b>Učitel</b>	Organizátor práce, usměrňovatel, autorita pro žáky.	Organizátor, „partner“, přátelský vztah k žákovi, „člen“ kolektivu třídy.
<b>Uspořádání školy</b>	Tradiční, klasické třídy.	Netradiční, s důrazem na estetiku prostředí. Škola připomínající domov.
<b>Spolupráce s jinými školami</b>	Málo rozvinutá.	Rozvinutá, bohatá výměna zkušeností.
<b>Výběr žáků</b>	Zpravidla děti z blízkého regionu.	Žáci (rodiče) si vybírají školu svobodně, podle vlastního uvážení a výběru.

Pro autoregulaci učení je důležitá určitá míra svobody, možnosti vlastního rozhodování, vnitřní motivace a také sebedůvěra. Alternativní školy umožňují žákům rozhodovat o tom, co se chtějí učit, čemu se chtějí věnovat, jakým způsobem chtějí zpracovat úkol nebo projekt, kde se chtějí učit. Běžné základní školy mají pevně daný rozvrh, všichni žáci se učí to samé v tu samou chvíli tím samým způsobem. Žák v podstatě nemůže o ničem svobodně rozhodovat.

Vnitřní motivace je důležitá. Žák musí sám chtít učit se a najít si v tom, co dělá pro sebe nějaký smysl. Alternativní školy nepoužívají známky, ale slovní hodnocení. V běžných školách učitelé hodnotí žáky známkami, které žáky spíše demotivují, známky si žáci srovnávají a nemusí se cítit dobře, když se jim nepovede test nebo zkoušení. Pedagogové neberou žáky jako individuality.

S tím souvisí také sebedůvěra. Se schopností řídit sám sebe, své učení, se nikdo nerodí, tomu se postupně všichni musí naučit. Pokud se někomu nedaří v matematice a dostává neustále špatné známky, přestane mít zdravou sebedůvěru a nebude moci řídit sám sebe.



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 DESIGN VÝZKUMU

Práce je zaměřena na autoregulaci učení, což je specifická činnost, kterou jedinec používá, aby promyšleně řídil své učení. To znamená vytyčit si cíl, naplánovat jak se k cíli dostat, jaké strategie bude potřeba použít, efektivně využívat svůj čas, hlídat si faktory, které ovlivňují úspěšnost učení zrealizovat, a být schopen sebereflexe, jestli vše probíhalo dle plánu.

Schopnost autoregulace pro člověka znamená být samostatný jedinec bez potřeby pomoci kohokoli jiného. Autoregulace učení umožňuje člověku řídit své učení a tak se stát úspěšným člověkem. Otázkou je, zda dnešní školství dovoluje žákům řídit své učení nebo spíše direktivně vede učení každého žáka bez jakékoli možnosti žáka se aktivně zapojit na svém učení. Alternativní přístupy ve vzdělávání si kladou za cíl naučit žáka být samostatným jedincem. Existují rozdíly v míře autoregulace učení žáka v běžných a alternativních školách? Existují rozdíly v míře autoregulace učení žáků ve fázi uvažování, ve fázi kontroly a ve fázi sebereflexe?

#### 3.1 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je míra autoregulace učení žáků staršího školního věku v základních školách?
  - 1.1. Jaká je míra autoregulace učení ve fázi uvažování žáků staršího školního věku v základních školách?
  - 1.2. Jaká je míra autoregulace učení ve fázi kontroly žáků staršího školního věku v základních školách?
  - 1.3. Jaká je míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků staršího školního věku v základních školách?
2. Jaký je rozdíl v míře autoregulace učení žáků v závislosti na typu školy?

$H_1$ : Míra autoregulace učení žáků se liší v závislosti na typu školy.
3. Jaký je rozdíl v míře autoregulace učení ve fázi uvažování žáků v závislosti na typu školy?

$H_2$ : Míra autoregulace učení ve fázi uvažování žáků se liší v závislosti na typu školy.

4. Jaký je rozdíl v míře autoregulace učení ve fázi kontroly regulace žáků v závislosti na typu škol?

H<sub>3</sub>: Míra autoregulace učení ve fázi kontroly regulace žáků se liší v závislosti na typu školy.

5. Jaký je rozdíl v míře autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků v závislosti na typu školy?

H<sub>4</sub>: Míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků se liší v závislosti na typu školy.

Kvantitativním výzkumem ověřujeme, jestli žáci staršího školního věku mají vyšší míru autoregulace učení v běžné základní nebo alternativní škole. Mapujeme rozdíly v míře autoregulace učení ve fázi uvažování, ve fázi kontroly a ve fázi sebereflexe v běžné základní a alternativní škole.

### 3.2 Výzkumný soubor

V této práci jsou za základní výzkumný soubor považováni všichni žáci staršího školního věku v České republice. To znamená žáci ve věku od jedenácti do patnácti let (Vágnerová, 2012, s. 367).

V tomto výzkumu se zaměříme pouze na žáky druhého stupně základní školy, konkrétně na žáky 8. a 9. tříd z důvodu nejvíce nerozptýleného výběru. Žáci by již z prvního stupně měli umět poznávat sami sebe, rozumět svým vlastním pocitům a myšlenkám, umět se vyjadřovat. Měli by být u nich rozvinuty vlastnosti jako je spolehlivost, pečlivost, sebedůvěra, vážení si sama sebe, i druhých. Měli by umět stanovit si cíle, naplánovat si práci, vytrvat v práci, a posoudit odvedenou práci. Na druhém stupni se dále rozvíjí schopnosti potřebné pro rozvoj autoregulace učení, ale základ by již měli mít. Žáci jsou samostatní, řídí si svůj čas již sami (Mareš, 2013, s. 235).

Druhý stupeň základních škol v České republice navštěvuje 328 823 žáků. Ve školním roce 2015/2016 fungovalo 4115 základních škol. Z toho 388 škol jsou samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a 364 jsou alternativní školy (Statistická ročenka, 2016).

Mezi tradiční reformní alternativní školy se řadí Montessoriovská škola, Waldorfská škola, Daltonská škola, Jenský plán a Freinetovská škola. Poslední jmenovaná v České republice



není. V následující tabulce je uveden počet tradičních reformních alternativních škol, na kterých se vyučuje v osmé a deváté třídě.

Tabulka 5

Typ alternativní školy	Počet škol
Montessoriovská škola	4
Waldorfská škola	11
Jenský plán	1
Daltonská škola	11

Výběr respondentů bude náhodný. Vylosuje se jedna škola u každého typu alternativní školy. Ve městě, kde se bude nacházet vylosovaná alternativní škola, bude vybrána jedna běžná základní škola.

Výzkumného šetření se zúčastnilo šest škol. Dvě alternativní a čtyři tradiční základní školy. Dvě alternativní školy (Dalton, Jenský plán) odmítly výzkumné šetření. Celkem se šetření zúčastnilo 180 žáků z 15 tříd, z toho 142 žáků navštěvuje běžnou základní školu a 41 alternativní školu.

### 3.3 Nástroj výzkumného šetření

Výzkumným nástrojem byl zvolen dotazník se čtrnácti položkami. Výroky byly převzaty a upraveny z výzkumu Normana Briera z roku 2010 (Promoting Academic Self-regulation in Adolescent). Dotazník se skládá ze dvou částí. V první je třináct položek, na které je možné odpovídat ANO nebo NE, v druhé je otevřená otázka, na kterou žáci odpovídají svými slovy.

Otázky v dotazníku byly zvoleny tak, aby odpovídaly třem důležitým fázím autoregulace učení a to uvažování, kontrole a sebereflexe, viz následující tabulka. Jednotlivé fáze byly více rozvedeny v první kapitole teoretické části.

Tabulka 6

Fáze uvažování	1. Přemýšlíš nad tím, jak být ve škole úspěšný/á?
	2. Přemýšlíš nad tím, jakým způsobem dosáhneš toho, co chceš?
	5. Myslíš, že je pro tebe důležité, co se učíš ve škole?
	6. Baví/ zajímá tě, co se učíš ve škole?
	4. Věříš si?
Fáze kontroly	11. Je v tvých silách být ve škole úspěšný/á?
	7. Myslíš, že jsi schopný/á zůstat soustředěný/á, když tě něco nebaví?
	8. Máš přehled o tom, zda věnuješ pozornost tomu, čemu máš?
Fáze	9. Víš, jestli se zlepšuješ nebo zhoršuješ?
	3. Víš, co máš dělat, když se ti ve škole něco nedaří?

sebereflexe	10. Pokoušíš se zjistit, jak se můžeš zlepšit?
	12. Dokážeš se sám/sama zlepšit nebo požádat někoho o pomoc, když víš, že nejsi tak úspěšný/á jak by si mohl/a být?
	13. Když máš ve škole nějaký problém, snažíš se ho vyřešit?

Každá oblast se skládá z více schopností, kterými by žák měl disponovat. Do oblasti Uvažování bylo zařazeno plánování, strategie a vnitřní motivace. V oblasti dotazníku Kontrola jsou otázky zaměřené na sebekontrolu, sebemonitorování a vůli. Do oblasti nazvané Sebereflexe patří otázky týkající se samotné sebereflexe a sebevědomí, viz Tabulka 7.

Tabulka 7

Fáze uvažování	Plánování	1. Přemýšlíš nad tím, jak být ve škole úspěšný/á?
	Strategie	2. Přemýšlíš nad tím, jakým způsobem dosáhneš toho, co chceš?
	Vnitřní motivace	5. Myslíš, že je pro tebe důležité, co se učíš ve škole?
		6. Baví/ zajímá tě, co se učíš ve škole?
Sebevědomí	4. Věříš si?	
	11. Je v tvých silách být ve škole úspěšný/á?	
Fáze kontroly	Sebekontrola	8. Máš přehled o tom, zda věnuješ pozornost tomu, čemu máš?
	Sebemonitorování	9. Víš, jestli se zlepšuješ nebo zhoršuješ?
	Vůle	7. Myslíš, že jsi schopný/á zůstat soustředěný/á, když tě něco nebaví?
Fáze sebereflexe	Sebereflexe	3. Víš, co máš dělat, když se ti ve škole něco nedaří?
		10. Pokoušíš se zjistit, jak se můžeš zlepšit?
		12. Dokážeš se sám/sama zlepšit nebo požádat někoho o pomoc, když víš, že nejsi tak úspěšný/á jak by si mohl/a být?
		13. Když máš ve škole nějaký problém, snažíš se ho vyřešit?

Dotazník má za cíl zjistit úroveň autoregulace učení u žáků staršího školního věku. Odpovědi ANO odpovídá jeden bod, pokud žák zvolí odpověď NE, získá nula bodů. Maximum bodů z první části dotazníku je tedy třináct bodů, minimum nula. Čím více žák dosáhne bodů, tím je vyšší míra jeho autoregulace učení.

V druhé části je pouze jedna otevřená otázka: Určitě jsi zažil/a, že ti ve škole něco nešlo. Popiš, co to bylo a jakým způsobem jsi to řešil/a. Lze získat minimálně 0 bodů, maximálně 3 body.

0 bodů znamená, že žák neuvedl žádnou odpověď, nebo si myslí, že nemá žádný problém ani nezná žádné strategie.

1 bod získá žák, který uvede, jaký má problém, ale neřeší ho.

2 body značí, že žák ví konkrétně, v čem má problém, co mu nejde a snaží se to vyřešit.

3 body získá žák, který ví, co konkrétně mu nejde a řeší to.

Celková míra autoregulace učení bude vypočítána součtem bodů respondentů a následným průměrem. Maximum bodů, které lze získat, je 16 bodů. V následující tabulce je ukázáno rozmezí bodů a odpovídající míra autoregulace učení.

Tabulka 8

Míra autoregulace učení	Rozmezí bodů
Nejvyšší míra	14-16
Vyšší míra	10-13
Střední míra	7-9
Nižší míra	6-3
Nejnižší míra	0-2

Míra autoregulace učení v jednotlivých fázích bude vypočítána tak, že se sečtou body získané za odpovědi na otázky v dané oblasti jednotlivých respondentů a následně bude vypočítán průměr těchto součtů. Čím více se průměrná hodnota bude blížit maximální možné hodnotě v dané fázi, tím bude míra autoregulace učení vyšší.

### 3.4 Způsob zpracování dat

#### 1. *Jaká je míra autoregulace učení žáků staršího školního věku?*

Součtem získaných bodů zjistíme míru autoregulace učení žáků ve školách.

##### 1.1. *Jaká je míra autoregulace učení ve fázi uvažování žáků staršího školního věku?*

Za účelem zjištění, jaká je míra *uvažování autoregulace učení* žáků staršího školního věku použijeme popisné statistiky, průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku.

##### 1.2. *Jaká je míra autoregulace učení ve fázi kontroly žáků staršího školního věku?*

Za účelem zjištění, jaká je míra autoregulace učení ve fázi kontroly žáků staršího školního věku použijeme popisné statistiky, průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku.

##### 1.3. *Jaká je míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků staršího školního věku?*

Za účelem zjištění, jaká je míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků staršího školního věku použijeme popisné statistiky, průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku.

*2. Jak se liší míra autoregulace učení u žáků staršího školního věku v běžné základní a alternativní škole?*

Za účelem ověření předpokladu, že existují rozdíly v míře autoregulace učení žáků v závislosti na typu školy, použijeme t-test.

*2.1 Jak se liší míra autoregulace učení ve fázi uvažování žáků staršího školního věku v běžné základní a alternativní škole?*

Za účelem ověření předpokladu, že existují rozdíly v míře autoregulace učení ve fázi uvažování žáků v závislosti na typu školy, použijeme t-test.

*2.2 Jak se liší míra autoregulace učení ve fázi kontroly žáků staršího školního věku v běžné základní a alternativní škole?*

Za účelem ověření předpokladu, že existují rozdíly v míře autoregulace učení ve fázi kontroly žáků v závislosti na typu školy, použijeme t-test.

*2.3 Jak se liší míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe u žáků staršího školního věku v běžné základní a alternativní škole?*

Za účelem ověření předpokladu, že existují rozdíly v míře autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků v závislosti na typu školy, použijeme t- test.

## 4 VYHODNOCENÍ

V následujícím textu budou prezentovány výsledky výzkumu. Bude uvedena celková míra autoregulace učení žáků staršího školního věku, míra autoregulace učení ve fázi uvažování, kontroly a sebereflexe. Následně bude porovnána celková míra autoregulace učení a míry autoregulace učení v jednotlivých fázích mezi žáky běžných základních škol a alternativních škol.

### 4.1 Celková míra autoregulace učení žáků staršího školního věku základních škol

V následující tabulce jsou uvedeny vypočítaná data, ze kterých je určena míra autoregulace ve fázi uvažování, ve fázi kontroly, ve fázi sebereflexe a celková míra autoregulace učení.

Tabulka 9 Celková míra autoregulace učení

	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<b>Míra autoregulace ve fázi uvažování</b>	4,240	1,337	0	6
<b>Míra autoregulace učení ve fázi kontroly</b>	1,923	0,855	0	3
<b>Míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe</b>	3,317	1,015	0	4
<b>Celková míra autoregulace učení</b>	10,918	2,948	1	16

Pomocí analýzy dat byla zjištěna průměrná hodnota autoregulace učení ve fázi uvažování  $M= 4, 240$ . Čím více se hodnota blíží hodnotě 6, tedy maximální možné hodnotě, tím je míra autoregulace uvažování vyšší. Žáci staršího školního věku dosahují vyšší míry autoregulace učení ve fázi uvažování.

Dále byla vypočtena průměrná hodnota autoregulace učení ve fázi kontroly  $M= 1,923$ . Čím více se hodnota blíží číslu 3 (maximální možná hodnota), tím je vyšší míra kontroly. Míra autoregulace učení ve fázi kontroly žáků staršího školního věku je průměrná.

Analýzou dat byla zjištěna průměrná hodnota autoregulace učení ve fázi sebereflexe  $M=3,317$ . Čím více se hodnota blíží číslu 4 (maximální možná hodnota), tím je míra sebereflexe vyšší. Zjištěná průměrná hodnota odpovídá vyšší míře autoregulace.

Průměrná hodnota celkové míry autoregulace učení, odpovídá vyšší míře autoregulace učení. Čím blíže se průměrná hodnota přibližuje maximální možné hodnotě 16 tím, více je míra autoregulace učení vyšší, což znamená, že celková míra autoregulace učení ( $M=10,918$ ) žáků staršího školního věku odpovídá vyšší míře autoregulace učení.

Tabulka 10

Míra autoregulace učení	Rozmezí bodů	Žáci běžných základních škol (%)	Žáci alternativních škol (%)	Celkem (%)
Nejvyšší míra	14-16	14,789	24,390	16,94
Vyšší míra	11-13	47,183	46,342	46,995
Střední míra	6-10	31,690	19,512	28,961
Nižší míra	5-3	4,930	4,878	4,918
Nejnižší míra	2-0	1,408	4,878	2,186

V tabulce jsou uvedeny rozsahy bodů, k nim odpovídající míry autoregulace učení a procentní vyjádření žáků, kteří získali body v jednotlivých rozmezích. Téměř 17% žáků dosahuje nejvyšší míry autoregulace učení. Více než 45% žáků má vyšší míru autoregulace učení.

Dotazník se skládá se ze dvou částí. Míra autoregulace učení žáků staršího školního věku byla zjištěna součtem bodů z obou částí dotazníku. Příklady odpovědí a bodování na otevřenou otázku v druhé části dotazníku:

#### Neautoregulace učení

„Nešla mi němčina, ale neřeším to. Nejde mi eurytmie, ale to je mi úplně jedno.“

„Němčina/žádným.“

„Už si to nepamatuji, nejspíš jsem to vyřešila velkolepě.“

„Nevím. Jsem vzdělaný, chytrý a pozorný člověk, což znamená, že mi jde všechno.“

„Nevím. V poslední době asi ne nebo aspoň si to nepamatuju.“

#### Nižší míra autoregulace učení

„Nejde mi toho hodně, konkrétním příkladem je angličtina a kašlu na to, buď to vyjde nebo ne... nijak to neřeším.“

„Naučit se něco na zpaměť.“

„V chemii vzorečky, ale stále je neumím.“

„Neumím se učit a nevím, co s tím mám dělat. Já si říkám, že až přijdu domů, tak se začnu učit, ale nějak mi to nevychází. Ještě nevím, jak to vyřeším.“

### **Vyšší míra autoregulace učení**

„Nešla mi geometrie a poprosil jsem spolužačku, aby mi pomohla.“

„Samozřejmě, že zažila, ale to snad každý. Řešila jsem to prostě tak, že jsem šla za učitelem nebo spolužákem, který tomu rozumí a nechám si to vysvětlit.“

„Nechápala jsem matematiku, a tak mi ji paní učitelka vysvětlila a už je to v pohodě.“

„Nechápal jsem danou látku a doma jsem se poradil s rodiči.“

„Třeba matematika, šla jsem na doučování.“

### **Nejvyšší míra autoregulace učení**

„Nešel mi dějepis, a tak jsem si z té látky vymyslela pohádku.“

„Chemie, matematika, fyzika. Celý problém jsem začal řešit od začátku, vyhledal jsem si všechny informace. Nechal jsem si poradit.“

„Nešla mi čeština a tak jsem si začal dělat sám diktáty. Z pětka mám 1 nebo 1-2.“

„Podívala jsem se na dané učivo lépe a z různých zdrojů a snažila jsem se jej pochopit. Případně jsem si vzala práci navíc.“

„Nešlo mi psaní všemi deseti na počítači. A tak jsem si tento program, ve kterém se ve škole učíme, zakoupila domů a procvičovala a procvičovala.“

V následující tabulce je uvedena četnost odpovědí.

Tabulka 11 Četnost bodovanosti odpovědí

<b>Kategorie</b>	<b>Četnost</b>	<b>Četnost (%)</b>
<b>0</b>	49	26,776
<b>1</b>	35	19,126
<b>2</b>	72	39,344

3	27	14,754
	<b>183</b>	<b>100</b>

Nejméně žáků získalo 3 body, které odpovídají nejvyšší míře autoregulace učení. Nejvíce žáků získalo 2 body, které odpovídají vyšší míře autoregulace učení.

#### 4.2 Porovnání míry autoregulace učení žáků staršího školního věku v běžných základních a alternativních školách

Tabulka 12 Míra autoregulace učení v závislosti na typu školy

	Průměr	Směrodatná odchylka
<b>Běžné základní školy</b>	10,816	2,852
<b>Alternativní školy</b>	11,268	3,271

Pomocí analýzy dat bylo zjištěno, že neexistuje rozdíl v míře autoregulace učení žáků staršího školního věku ( $p=0,3$ ). Celková míra autoregulace učení žáků běžných základních je vyšší ( $M=10,816$ ) stejně jako žáků alternativních škol ( $M=11,268$ ). **Zamítáme tedy stanovenou hypotézu.**

#### Jak se liší míra autoregulace učení ve fázi uvažování žáků staršího školního věku v běžných a alternativních školách?

Tabulka 13 Míra autoregulace učení ve fázi uvažování v závislosti na typu školy

	Průměr	Směrodatná odchylka
<b>Běžná základní škola</b>	4,134	1,245
<b>Alternativní škola</b>	4,610*	1,579

Pomocí analýzy dat bylo zjištěno, že existuje rozdíl v míře autoregulace učení ve fázi uvažování žáků staršího školního věku v běžných a alternativních školách ( $p=0,0444$ ). **Potvrzujeme tedy stanovenou hypotézu.** Žáci alternativních škol mají vyšší míru autoregulace učení ve fázi uvažování než žáci běžných škol. V následující tabulce jsou uvedeny průměry součtů bodů, jež získali žáci za své odpovědi na otázky zaměřené na autoregulaci uvažování. Čím více se průměrná hodnota blíží hodnotě číslo 6 (maximální možná hodnota), tím je míra autoregulace uvažování vyšší.



Dále bude porovnána četnost odpovědí na jednotlivé otázky žáků v běžných základních a alternativních školách.

Tabulka 14 Srovnání četnosti odpovědí

	Běžná základní škola (%)		Alternativní škola (%)	
	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>Přemýšlíš nad tím, jak být ve škole úspěšný/á?</b>	78,169	21,831	56,098	43,902
<b>Přemýšlíš nad tím, jakým způsobem dosáhneš toho, co chceš?</b>	86,620	13,380	87,805	12,195
<b>Myslíš, že je pro tebe důležité, co se učíš ve škole?</b>	66,901	33,099	80,488	19,512
<b>Baví/ zajímá tě, co se učíš ve škole?</b>	67,606	32,394	68,293	31,707
<b>Věříš si?</b>	72,535	27,465	80,488	19,512
<b>Je v tvých silách být ve škole úspěšný?</b>	77,465	22,535	90,244	9,756

Žáci běžných základních a alternativních škol odpovídali ve stejné míře na otázky: Přemýšlíš nad tím, jakým způsobem dosáhneš toho, co chceš? a Baví / zajímá tě, co se učíš ve škole? Na otázku, jestli žáci přemýšlí nad tím, jak být ve škole úspěšný, odpovídali častěji souhlasně žáci běžných základních škol. Na další otázky souhlasně odpovídali častěji žáci alternativních škol.

### **Jak se liší míra autoregulace učení ve fázi kontroly žáků staršího školního věku v běžných a alternativních školách?**

Tabulka 15 Míra autoregulace učení ve fázi kontroly

	Průměr	Směrodatná odchylka
<b>Běžné základní školy</b>	1,979*	0,895
<b>Alternativní školy</b>	1,732	0,838

Pomocí analýzy dat bylo zjištěno, že neexistují rozdíly v míře autoregulace učení žáků ve fázi kontroly žáků staršího školního věku ( $p=0,102$ ) mezi žáky běžných základních škol ( $M= 1,979$ ) a žáky alternativních škol ( $M= 1,732$ ). **Zamítáme stanovenou hypotézu.**

Tabulka 16 Srovnání četností

	Běžná základní škola (%)		Alternativní škola (%)	
	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>Myslíš, že jsi schopný/á zůstat soustředěný/á, když tě něco nebaví?</b>	42,958	57,042	34,146	65,854
<b>Máš přehled o tom, zda věnuješ pozornost tomu, čemu máš?</b>	61,972	38,028	60,976	39,024
<b>Víš, jestli se zlepšuješ nebo zhoršuješ?</b>	94,366	5,634	78,049	21,951

Žáci alternativních škol častěji souhlasně odpovídali na otázku, zda ví, jestli se zlepšují nebo zhoršují. (Tato otázka je jediná v této oblasti, kde existuje statisticky významný rozdíl v průměrných hodnotách mezi žáky běžných základních a alternativních škol ( $p=0,001$ .) Žáci alternativních škol také častěji odpovídali souhlasně na otázku, zda se domnívají, jestli jsou schopni zůstat soustředění, když je něco nebaví. Žáci běžných základních škol a alternativních škol odpovídali stejně na otázku, zda mají přehled o tom, zda věnují pozornost tomu, čemu mají.

### **Jak se liší míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků staršího školního věku v běžných základních a alternativních školách?**

Tabulka 17 Míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe

	Průměr	Směrodatná odchylka
<b>Běžná základní škola</b>	3,232	1,022
<b>Alternativní škola</b>	3,610*	0,945

Z analýzy dat vyplývá, že existují rozdíly v míře autoregulace učení ve fázi sebereflexe žáků staršího školního věku v závislosti na typu školy ( $p=0,03$ ). Žáci alternativních škol mají vyšší míru autoregulace učení ve fázi sebereflexe než žáci běžných škol, viz následující tabulka. **Potvrzujeme tedy stanovenou hypotézu.**

Tabulka 18 Porovnání četností odpovědí

	Běžná základní škola (%)		Alternativní škola (%)	
	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>Víš, co máš dělat, když se ti ve škole nedaří?</b>	79,577	20,423	90,244	9,756
<b>Pokoušíš se zjistit, jak se můžeš zlepšit?</b>	82,394	17,606	85,366	14,634
<b>Dokážeš se sám/sama zlepšit nebo požádat někoho o pomoc, když víš, že nejsi tak úspěšný/á, jak by si mohl/a být?</b>	80,986	19,014	87,805	12,195
<b>Když máš ve škole nějaký problém, snažíš se ho vyřešit?</b>	80,282	19,718	95,122	4,878

Žáci běžných základních škol odpovídali častěji souhlasně na otázku, jestli se pokouší zjistit, jak se mohou zlepšit. Na další otázky zaměřené na zjištění míry sebereflexe odpovídali častěji souhlasně žáci alternativních škol. Největší rozdíly v četnosti odpovědí mezi žáky běžných základních a alternativních škol jsou u otázek: Víš, co máš dělat, když se ti ve škole nedaří? A když máš ve škole nějaký problém, snažíš se ho vyřešit?

Zřejmá je souvislost mezi otázkami: Víš, co máš dělat, když se ti ve škole nedaří? a Když máš ve škole nějaký problém, snažíš se ho vyřešit? a otevřenou otázkou Určitě jsi zažil/a, že ti ve škole něco nešlo. Popiš, co to bylo a jakým způsobem si to řešil/a. První zmíněná otázka má za cíl zjistit, jestli ví, co mají dělat, když mají problém, druhá otázka zjišťuje, jestli se tedy snaží dělat něco pro to, aby problém vyřešili. Srovnáním odpovědí s odpovědí na otevřenou otázku bude ověřena pravdivost.

Tabulka 19 Porovnání vybraných otázek

	Běžná základní škola (%)		Alternativní škola (%)		Celkem (%)	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
<b>Víš, co máš dělat, když se ti ve škole nedaří?</b>	79,577	20,423	90,244	9,756	81,967	18,033
<b>Když máš ve škole nějaký problém, snažíš se ho vyřešit?</b>	80,282	19,718	95,122	4,878	83,607	16,393
<b>Určitě jsi zažil/a, že ti ve škole něco nešlo, co to bylo a jakým způsobem si to řešil/a.</b>	56,338	43,662	46,341	53,659	54,098	45,902

Více žáků alternativních škol uvádí, že ví, co mají dělat, když se jim ve škole něco nedaří a že se snaží to vyřešit, než žáci běžných základních škol. Více žáků běžných základních škol popisovalo svou snahu v řešení školních problémů než žáci alternativních škol.

## 5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Žáci staršího školního věku dosahují vyšší míry autoregulace učení. Nebyly zjištěny rozdíly v míře autoregulace učení žáků staršího školního věku v běžných základních a alternativních školách. Žáci běžných základních i alternativních škol vykazují vyšší míru autoregulace učení. Rozdíly v míře autoregulace učení byly prokázány ve fázi uvažování a sebereflexe. Žáci alternativních škol mají v těchto fázích vyšší míru autoregulace učení než žáci běžných základních škol. V míře autoregulace učení ve fázi kontroly nebyly zjištěny rozdíly mezi žáky v běžných základních a v alternativních školách.

Míru autoregulace učení vykazují žáci staršího školního věku z běžných základních a alternativních škol na stejné úrovni. Vzhledem k rozdílům mezi výukou v tradičním prostředí a alternativní školou je to zajímavý výsledek. Autoregulace učení je proces, který se všichni musí postupně naučit, k tomu jsou potřeba vhodné podmínky. Direktivní řízení, nízká míra svobody, vnější motivace to nejsou aspekty vhodného prostředí. Přesto ale významné rozdíly v celkové míře autoregulace učení u žáků v běžné a alternativní škole nejsou. Žáci v alternativních školách mají vyšší míru autoregulace učení stejně jako žáci v tradičních základních školách.

Předpokladem bylo, že žáci v alternativních školách budou dosahovat vyšší míry autoregulace učení díky jinému přístupu k výuce žáků než v běžných základních školách. V alternativních školách kladou důraz na rozvoj osobnosti, jejich cílem není jenom připravit své žáky do života po stránce vědomostí, ale také sociální. To znamená, aby žáci uměli vycházet se svým okolím, spolupracovat s nimi, umět je požádat o pomoc. Ale pouze v případě, kdy si nemohou pomoci sami. Jsou vedeni k tomu, aby přebírali odpovědnost za své jednání, chování. Což souvisí s tím, že mají určitou míru svobody. Mohou se rozhodovat, co se budou učit, kdy a kde se to budou učit, s kým budou na projektu spolupracovat. Nejsou hodnoceni známkami, takže nejsou srovnávání a nemusí docházet k rozepřím, posmívání se a tak dále. Naopak se v alternativních školách snaží, aby starší pomáhali mladším, aby žáci chápali, že lidé jsou různí, někdo může být dobrý v počítání a jiný se bude dobře orientovat v humanitních oborech. Slovní hodnocení dává žákům zpětnou vazbu, z které pochopí, na co se mají zaměřit, v čem jsou naopak dobří, co jim jde. Jedná se o reflexi, která jim pomáhá se více rozvíjet. Učitelé a žáci mají partnerský vztah a i díky míře svobody jsou žáci odpovědní za své učení, sami si určují, kolik toho zvládnou a tak dále.

Na druhé straně v běžné základní škole učitel direktivně řídí, co se budou žáci učit, jak se to budou učit, školou je pevně daný rozvrh dne. Jsou hodnoceni známkami, takže často může docházet jak ke srovnání mezi žáky, tak i ke srovnávání učitelem. U žáků se tedy mohou objevit pocity méněcennosti, že něco nezvládli. Lze říci, že žáci jsou motivováni z vnějšku a to známkami. Učí se proto, aby nedostali špatnou známku. Nelze tvrdit, že všichni žáci se ve všech předmětech učí jen kvůli získání lepší známky, ale jistě existuje velká pravděpodobnost, že hodně žáků to má právě takto nastavené. Zejména v období staršího školního věku, kdy žákům záleží na tom, jak je vidí okolí. Zároveň známky fungují i jako zpětná vazba, ze které se žák pouze doví, že se mu něco povedlo nebo nepovedlo.

Možným důvodem je, že běžné základní školy nynější doby jsou otevřené pro inovace. Běžnou praxí dnešní doby jsou projektové dny. Kdy se žáci právě učí spolupracovat, využívat nejen svoje silné, ale i ty slabé stránky. Objevuje se i míra svobody, kdy si například žáci mohou vybrat svoje téma slohové úlohy, eseje nebo žáky se kterými budou spolupracovat. Na školách se zřizují školní parlamenty, takže žáci se mohou podílet i na fungování a rozvoji školy. Mohou prezentovat svoje podněty, nápady, ale i výtky a doporučení pro zlepšení. Žáci tak mohou spolupracovat s učiteli a možná získat pocit, že učitel není jen ta nadřízená osoba, která dává rozkazy, podle nichž se žáci musí řídit.

Autoregulace učení je dle Zimmermanna proces tří opakujících se fází a to uvažování, kontroly a sebereflexe. Nejdříve žáci přemýšlí nad svými cíly, čeho chtějí dosáhnout, jak toho chtějí dosáhnout, co proto udělají. Sestaví si plán, zvolí strategie. Motivují sami sebe. Tohle vše zahrnuje fáze uvažování. Ve fázi kontroly už realizují svůj plán. Dávají sami sobě pokyny, soustředí se, monitorují své jednání. Konfrontují své jednání s plánem. V poslední fázi hodnotí, zda zvolené strategie byly ty správné, jestli dosáhli stanovených cílů. Pokud ne, hledá příčiny neúspěchu. Jedná se o fázi sebereflexe.

Předpokladem bylo, že žáci alternativních škol budou dosahovat vyšší míry autoregulace učení ve fázi uvažování než žáci běžných základních škol, což se potvrdilo. Zajímavé je porovnat četnosti odpovědí žáků běžných základních škol a alternativních škol. Na otázky, jestli přemýšlí, jak dosáhnou svých cílů a jestli si myslí, že je pro ně důležité, co se učí ve škole, odpovídali žáci obou typů škol na stejné úrovni. Což je zajímavé poznání. Překvapující je ale to, že žáci běžných základních škol častěji odpovídali souhlasně na otázku, jestli přemýšlí nad tím, jak být ve škole úspěšný? Možné důvody pro tenhle výsledek máme dva. Prvním je, že pro žáky běžných základních škol úspěch

ve škole může souviset s žebříčkem oblíbenosti ve třídě. Dětem v tomto věku hodně záleží na tom, jak je hodnotí jejich okolí, což také souvisí s tím, že nechtějí dostávat špatné známky. A proto více přemýšlí nad tím, jak být úspěšný ve škole. Druhou možností je, že žáci alternativních škol neřeší jak být úspěšný, protože je nikdo neporovnává s ostatními spolužáky. Takže ani nepřemýšlí nad tím, jak být ve škole úspěšní, protože všichni jsou úspěšní. Na otázky zjišťující míru autoregulace učení ve fázi uvažování týkající se sebedůvěry odpovídali častěji souhlasně žáci alternativních škol.

V míře autoregulace učení ve fázi kontroly nejsou významné statistické rozdíly mezi žáky běžných základních a alternativních škol. Žáci běžných základních škol odpovídali častěji souhlasně na otázku, jestli si myslí, že jsou schopni zůstat soustředěni, když je něco nebaví než žáci alternativních škol. Což je zajímavé vzhledem k tomu, že na otázku, jestli je baví, co se učí ve škole, odpovídali žáci obou typů škol na stejné úrovni. Žáci běžných základních škol také častěji odpovídali, že ví, jestli se zlepšují či zhoršují. Což může být způsobeno známkami a právě porovnáním, jak ze strany učitele, tak žáků mezi sebou.

Rozdíly v míře autoregulace učení ve fázi sebereflexe mezi žáky běžných základních škol a alternativních škol byly prokázány. Žáci alternativních škol dosahují vyšší míry autoregulace v této fázi než žáci běžných základních školy. Na všechny otázky zaměřující se na fázi sebereflexe odpovídali častěji souhlasně žáci alternativních škol.

Z výzkumu tedy vyplývá, že žáci alternativních škol mají vyšší míru autoregulace učení ve fázích uvažování a sebereflexe. Důvodem, že žáci v alternativních školách více regulují své uvažování je zřejmě vyšší míra svobody. Jsou více zvyklé přemýšlet nad tím, co chtějí dělat, jak to chtějí dělat a čeho chtějí dosáhnout. Žáci v alternativních školách umí více hodnotit své jednání a chovat se podle toho, jestli je hodnocení pozitivní nebo negativní. Hledají své silné a slabé stránky, co se jim povedlo, a co nikoliv. Přemýšlí nad novými strategiemi. Může to být zapříčiněno opět mírou svobody, přebírání zodpovědnosti za své činy a také slovním hodnocení učitelé.

Jelikož žáci hodnotili sami sebe, jedná se o neobjektivní hodnocení. Proto byla zařazena otevřená otázka, která měla za cíl ověřit, jestli je to tak, jak žáci uvádí. V dotazníku byly uvedeny otázky zjišťující, jestli žáci vědí, co mají dělat, když se jim ve škole něco nedaří a když mají problém, jestli se ho snaží vyřešit. Žáci alternativních škol odpovídali na tyto otázky častěji souhlasně než žáci běžných základních škol. Ale více žáků běžných základních škol popisovalo svou snahu v řešení problémů ve škole. Z čehož vyplývá,

že žáci alternativních škol ví teoreticky, co mají dělat, když se jim něco nedaří, ale žáci běžných škol se více snaží problém řešit.

Celková míra autoregulace učení žáků staršího školního věku je vyšší. Ale rozhodně je zde prostor pro zlepšení. Žáci tráví ve škole hodně času. Proto je potřeba vytvořit vhodné prostředí pro rozvoj autoregulace učení.

Štampach (2000, cit. podle Průcha, 2012, s. 44) uvádí, že běžné školy sdílejí požadavky, alternativních škol, jako je respektování osobnosti žáků, vhodné uspořádání školního prostředí a jiné, ale méně je praktikují.

Ukázalo se, že žáci alternativních škol prokazují vyšší míru autoregulace uvažování a sebereflexe, což bylo odůvodněno vyšší mírou svobody, vedení k zodpovědnosti, samostatnosti a nižší míra externí regulace. To jsou body, na které by se měly běžné základní školy zaměřit. Žáci staršího školního věku odmítají podřízenou roli vůči učitel, lépe přijímají učitele, který vyznává partnerský přístup. Což vede k lepší komunikaci, vztahům a také k respektu. Partnerský přístup také přispívá k motivaci žáků k učení, učitel předává žákům jistou míru odpovědnosti. Direktivní řízení má opačný vliv. Žáky demotivuje k jakékoli iniciaci.



## ZÁVĚR

Autoregulace učení je proces řízení sama sebe. Je to záležitost, kterou se musí každý postupně naučit. Zahrnuje dovednosti jako jsou stanovování cílů, sestavování plánu, motivování se, sebehodnocení, sebemonitorování, sebereflexe, sebereakce. Autoregulace učení souvisí jednak s úspěšným studiem, ale také obecně s úspěšným životem.

Řídit sám sebe, umět se kontrolovat, přiznat chybu a vyvodit z ní důsledky, převzít odpovědnost za své chování, jednání to jsou dovednosti, kterými úspěšný člověk bezesporu disponuje. Člověk se nerodí již s takovými schopnostmi. Ty je potřeba se naučit. Protože každý dospělý člověk by měl být samostatný, zodpovědný jedinec a tohoto lze docílit regulací svého chování.

Tato práce je zaměřena na autoregulaci učení žáků staršího školního věku. Takové období bylo zvoleno z několika důvodů. Jedná se o období puberty, což znamená velké změny jak po fyzické stránce, tak i po psychické. Žáci se odpoutávají od rodičů. Rozhodují se o spoustě věcí sami, získávají tedy určitou míru svobody. Odmítají autoritu, což znamená, že už neplní rozkazy někoho jen proto, že je to institucionální autorita (učitel) nebo rodič. Žáci v tomto období mnohem více přemýšlí nad různými možnostmi a řešením, nestačí jim již pouze jedno řešení. S tím souvisí rozvoj abstraktního myšlení, již chápou pojmy jako spravedlnost, pravda a tak dále. Rozvoj myšlení přispívá k rozvoji autoregulace učení. Na druhou stranu žáci prožívají období, kdy nejvíce řeší, co si myslí ostatní, kolikátí jsou v žebříčku oblíbenosti a tak dále. Proto může být těžké motivovat se k učení a vydržet.

Vzhledem k faktu, že autoregulace učení je proces, jak již bylo řečeno, nikoli vrozený ale musí se k němu dospět, je potřeba, aby okolí dítěte mu umožnilo rozvíjet dovednosti potřebné k regulaci učení. Protože žák tráví podstatnou část svého času ve škole, je nutné se zaměřit na školní prostředí.

Alternativní školy vznikly jako reakce na veřejné školy. Pro výzkum byly vybrány klasické reformní školy, mezi které patří Daltonská škola, Waldorfská škola, Montessoriovská škola, Jenský plán a Freinetovská škola. Všechny školy mají svoje principy a metody, kterými se řídí. Pro nás jsou ale důležité ty rysy, ve kterých se shodují. Zakládají si na partnerském přístupu k žákům. Vnímají žáky jako individuality. Princip svobody, kdy žáci rozhodují o tom, co se budou učit, jaké téma projektu si zvolí, s kým budou spolupracovat. Se svobodou souvisí, že děti přebírají určitou míru odpovědnosti. Učitelé se

snaží rozvíjet vnitřní motivovanost, zájem žáků o učivo. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale slovním hodnocením.

V běžných základních školách je cílem naučit všechny žáky to samé učivo stejnými metodami. Učitelé nepřistupují k dětem jednotlivě, ale jako k celku. Nerozvíjí žákovu osobnost, ale pouze se snaží naučit to, co jim škola a ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nařizuje. Všichni děti se učí v ten samý čas stejné učivo. Žáci nemají téměř žádnou míru svobody. Učitelé upřednostňují direktivní přístup výchovy a vedení výuky. Žáky motivují pouze známkami. Čím lépe se bude žák učit, tím dosáhne lepší známky. Jedná se o motivaci vnější.

Vzhledem k cílům výzkumu bylo zvoleno kvantitativní pojetí výzkumu. Výzkumným nástrojem byl zvolen dotazník, který tvořily otázky zaměřené na zjištění celkové míry autoregulace učení, míry autoregulace učení ve fázi uvažování, kontroly a sebereflexe.

Cílem bylo zjistit míru autoregulace učení žáků staršího školního věku v základních školách. A dále porovnání míry autoregulace učení žáků staršího školního věku v běžných základních a alternativních školách.

Žáci staršího školního věku dosahují vyšší míry autoregulace učení. V celkové míře autoregulace učení nebyly zjištěny rozdíly mezi žáky v běžných základních a alternativních školách. Rozdíly byly zjištěny pouze v míře autoregulace učení ve fázi uvažování a sebereflexe. V těchto dvou fázích dosahují žáci alternativních škol vyšší míry než žáci běžných základních škol. V míře autoregulace učení ve fázi kontroly nebyly zjištěny rozdíly.

Možnými důvody proč žáci alternativních škol mají vyšší míru autoregulace učení ve fázích uvažování a kontroly jsou rozdílné přístupy ve vzdělávání běžných základních a alternativních škol. Jedná se o míru svobody, rozhodování, o přenesení části zodpovědnosti učitele na žáky, o přístup k žákům, o cíle vzdělávání.

Vzhledem k výše uvedenému je zřejmé, že cíle této práce byly naplněny. Předpoklady, že existují rozdíly v míře autoregulace učení staršího školního věku v závislosti na typu školy, se nepotvrdily v plné míře. Což je pozitivní zjištění pro běžné základní školy. Byly uvedeny doporučení pro možný rozvoj dovedností v běžných školách.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Alternativní vzdělávací programy. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. WebWorks, 2016 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/oblasti/vzdelavani-v-cr/alternativni-vzdelavaci-programy>
- [2] BANDURA, 1986 cit. podle ZIMMERMAN, Barry J., Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe, ZEIDNER. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, c2000, xxix, 783 s. ISBN 0121098907.
- [3] BOEKAERTS, Monique, 1999. Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research* [online]. (6), 445-457 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000142>
- [4] BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, c2000, xxix, 783 s. ISBN 0121098907.
- [5] BRIER, Norman, 2010. Promoting Academic Self-Regulation in Adolescents. [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <https://www.researchpress.com/sites/default/files/books/addContent/6615.pdf>
- [6] CATE, Olle, Linda, SNELL, Karen MANN, Jan VERMUNT, 2004 cit. podle HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-18-9.
- [7] CARVER, Charles S., Michael F. SCHEIER. On the structure of behavioral self regulation. In BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, c2000, xxix, 783 s. ISBN 0121098907.
- [8] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
- [9] DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 1996 cit podle MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- [10] DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002, x, 470 s. ISBN 1580461565.
- [11] HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.
- [12] HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-214-7.
- [13] HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-18-9.
- [14] JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5., rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, 91 s. ISBN 807315062X.
- [15] KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- [16] KOHN, Alfie, 1993 cit podle KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [17] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [18] KOSOVÁ, Beata, 1996 cit. podle MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [19] KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
- [20] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 8024712849.
- [21] MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 239 s. ISBN 8071782467.

- [22] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [23] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- [24] MOILANEN, K. L., 2007. Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI), *PerformWell* [online]. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: <http://www.performwell.org/index.php/find-surveyassessments/outcomes/emotional-wellbeing/self-management/adolescent-self-regulatory-inventory-asri>
- [25] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- [26] MONTESSORI, Maria. *The Montessori method*. New Brunswick: Transaction Publishers, c2014, xlix, 376 s. ISBN 9781412852821.
- [27] MUSIL, Jiří V. *Vývojová psychologie I*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-361-7.
- [28] O daltonu. *Czechdalton.cz* [online]. Brno: Czechdalton.cz, 2017 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>
- [29] OETTINGEN, Gabriele a Peter M. GOLLWITZER. *Self-regulation in adolescence*. ISBN 978-1-107-03600-0.
- [30] OSLADILOVÁ, 1982, 1986; ĎURIČ, 1974; LINHART, 1986 cit. podle KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
- [31] PARIS, S. G., WINOGRAD, P., 1999 cit. podle MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [32] PERSEN, TAYLOR, 1980; MENDLE et al, 2007 cit podle THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.

- [33] PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, c2004, 311 s. ISBN 8089018645.
- [34] PINTRICH, Paul R et al. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* [online]. 1991 [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/280741846\\_Motivated\\_Strategies\\_for\\_Learning\\_Questionnaire\\_MSLQ\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/280741846_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_MSLQ_Manual)
- [35] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [36] RANDI, Judi a Corno, LYN. Teacher innovations in self-regulated learning. In BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, c2000, xxix, 783 s. ISBN 0121098907.
- [37] RENDL, Miroslav, 1995 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [38] RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
- [39] RYAN, Richard M. a James P. CONNELL. *Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)* [online]. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: <http://selfdeterminationtheory.org/self-regulation-questionnaires/>
- [40] SCHUNK, Dale J. a Peggy A. Ertmer, 2000 cit. podle MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [41] SCHRAW, Gregory a DENNISON, Rayen Sperling. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 1994, s. 460-475. [online]. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X84710332>
- [42] SEBASTIAN et al, 2010 cit. podle THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.

- [43] SOKOL, Bryan W., Frederick M. E. GROUZET a Ulrich MÜLLER. *Self-regulation and autonomy: social and developmental dimensions of human conduct*. ISBN 978-1-107-02369-7.
- [44] *Statistická ročenka školství* [online]. Ministerstvo školství a tělovýchovy, 2016 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [45] STROM, Paris. a Robert D. STROM. *Thinking in childhood and adolescence*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing, 2013. ISBN 978-1-62396-433-7.
- [46] Stručně o waldorfské pedagogice, 2008. *Waldorfské školy* [online]. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: [http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)
- [47] SVOBODOVÁ, Jarmila a JÚVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.
- [48] Školy a sdružení u nás, 2008. *Waldorfské školy* [online]. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>
- [49] Školy a školy: Mapa a vizitky, *Montessori ČR* [online]. Praha [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>
- [50] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.
- [51] URBANOVSKÁ, Eva. Alternativní školy. In GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-857-8324-X.
- [52] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [53] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 9788024621531.

- [54] VÁŇA, Zdeněk a Frans CARLGREN. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991, 263 s. ISBN 8090030726.
- [55] VOHS, Kathleen D. a Roy F. BAUMEISTER. *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. Third edition. New York: The Guilford Press, 2016, xv, 640. ISBN 9781462520459.
- [56] WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000, 125 s. ISBN 8085931826.
- [57] Základní principy Jenského plánu, ZŠ Hučák [online]. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://hucak.cz/o-skole/jensky-plan/zakladni-principy-jenskeho-planu/>
- [58] Základní principy Montessori, Montessori ČR [online]. Praha [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>
- [59] ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000, 255 s. ISBN 8088778980.
- [60] ZIMMERMAN, Barry J.. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, c2000, xxix, 783 s. ISBN 0121098907.
- [61] ZIMMERMAN, Barry J., 1998 cit podle HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-214-7.
- [62] ZIMMERMAN, Barry J., M. CAMPILLO, 2003 cit. podle ZIMMERMAN, Barry J. a Dale H. SCHUNK, 2011. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge, xiv, 484 s. Educational psychology handbook series. ISBN 9780415871129.
- [63] ZIMMERMAN, Barry J., Dale H. SCHUNK, 1989 cit. podle MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.



- [64] ZIMMERMAN, Barry J., Dale H. SCHUNK, 1998 cit. podle MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [65] ZIMMERMAN, Barry J., Dale H. SCHUNK, 1998 cit. podle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Triáda autoregulace (modifikovaně podle Zimmerman, In Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000, s. 115).....	14
Obrázek 2 Cyklický model autoregulovaného učení (modifikovaně podle Zimmerman, Campillo, 2003 cit. podle Zimmerman, Schunk, 2011 s. 56).....	15

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Fáze a oblasti autoregulace učení (Pintrich, 2000, s. 454) .....	17
Tabulka 2 Sedmileté vývojové fáze dítěte v pojetí waldorfské pedagogiky (Kasper, Kasperová, 2008, s. 180) .....	36
Tabulka 3 Přehled základních forem Jenského plánu (Svobodová, Jůva, 1996, s. 69) .....	40
Tabulka 4 (Petlák, 2004, s. 269 - 271).....	42
Tabulka 5 .....	48
Tabulka 6 .....	48
Tabulka 7 .....	49
Tabulka 8 .....	50
Tabulka 9 Celková míra autoregulace učení.....	52
Tabulka 10 .....	53
Tabulka 11 Četnost bodovanosti odpovědí.....	54
Tabulka 12 Míra autoregulace učení v závislosti na typu školy.....	55
Tabulka 13 Míra autoregulace učení ve fázi uvažování v závislosti na typu školy .....	55
Tabulka 14 Srovnání četnosti odpovědí.....	56
Tabulka 15 Míra autoregulace učení ve fázi kontroly .....	56
Tabulka 16 Srovnání četností .....	57
Tabulka 17 Míra autoregulace učení ve fázi sebereflexe .....	57
Tabulka 18 Porovnání četností odpovědí.....	58
Tabulka 19 Porovnání vybraných otázek.....	58

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK 1 .....	74
-------------------------------	----

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK 1

Dobrý den,

jmenuji se Jitka Vychodilová a jsem studentkou Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci své diplomové práce zjišťuji míru autoregulace učení žáků druhého stupně. Dotazník obsahuje celkem 14 položek. V první části dotazníku prosím kroužkujte ANO nebo NE. V druhé části prosím odpovídejte vlastními slovy.

## 1. Odpovídej ANO nebo NE

- |   |     |    |
|---|-----|----|
| 1. Přemýšlíš nad tím, jak být ve škole úspěšný/á?   | ANO | NE |
| 2. Přemýšlíš nad tím, jakým způsobem dosáhneš toho, co chceš?   | ANO | NE |
| 3. Víš, co máš dělat, když se ti ve škole něco nedaří?  | ANO | NE |
| 4. Věříš si?  | ANO | NE |
| 5. Zajímá/baví tě, co se ve škole učíš?   | ANO | NE |
| 6. Myslíš, že je pro tebe důležité, co se učíš ve škole?  | ANO | NE |
| 7. Myslíš, že jsi schopen/ schopna zůstat soustředěný/á, když tě něco nebaví?                                       | ANO | NE |
| 8. Máš přehled o tom, zda věnuješ pozornost tomu, čemu máš?   | ANO | NE |
| 9. Víš, jestli se zlepšuješ nebo zhoršuješ?   | ANO | NE |
| 10. Pokoušíš se zjistit, jak se můžeš zlepšit?  | ANO | NE |
| 11. Je v tvých silách být ve škole úspěšný/á?   | ANO | NE |
| 12. Dokážeš se sám/sama zlepšit nebo požádat někoho o pomoc, když vidíš, že nejsi tak úspěšný/á jak bys mohl/a být? | ANO | NE |
| 13. Když máš ve škole nějaký problém, snažíš se ho vyřešit?   | ANO | NE |

## 2. Odpovídej prosím celou větou

14. Určitě jsi zažil/a, že ti ve škole něco nešlo. Popiš, co to bylo a jakým způsobem jsi to řešil/a.
- 
- 
-