

SOUVISLOST MEZI METAKOGNITIVNÍMI STRATEGIEMI, VNÍMÁNÍM VLASTNÍ ÚČINNOSTI A HODNOCENÍM Z PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA U ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ

RELATION BETWEEN METACOGNITIVE STRATEGIES, SELF-EFFICACY AND ASSESSMENT OF THE SUBJECT CZECH LANGUAGE AND LITERATURE IN PUPILS AT THE SECOND LEVEL OF PRIMARY SCHOOLS

Adéla Milfaitová¹, Jaroslav Říčan²

¹Speciálně pedagogické centrum při Speciální a základní škole a Praktické škole v Ústí nad Labem, Pod Parkem 2788, příspěvková organizace

²Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín

DOI: 10.21062/edp.2023.002

Abstrakt

Cílem příspěvku bylo analyzovat korelace dvou zahraničních výzkumných nástrojů v českém sociokulturním prostředí a hodnocení z předmětu český jazyk a literatura u žáků 2. stupně ZŠ (N = 227). Pro účely studie byly využity sebesposuzovací dotazníky MARSÍ (zjišťující využívání metakognitivních strategií při čtení) a RSPS2 (zjišťující vnímání vlastní účinnosti v oblasti čtení). Příspěvek reaguje na skutečnost, že v českém prostředí je nedostatek výzkumných nástrojů, které by se zaměřovaly na tyto pro čtení vcelku podstatné koncepty. Korelační analýza dokládá signifikantní vazby mezi metakognitivními strategiemi, vnímáním vlastní účinnosti a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura. Byly odhaleny signifikantní korelace mezi metakognitivními strategiemi a dimenzí sociální zpětné vazby ($r_s = 0,417$), dimenzí fyziologických stavů ($r_s = 0,383$), dimenzí pokroku ($r_s = 0,267$), globální dimenzí ($r_s = 0,252$) a dimenzí sociálního srovnání ($r_s = 0,24$). Dále byly odhaleny signifikantní korelace mezi četností užívání metakognitivních strategií a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura ($r_s = 0,218$) a mezi hodnocením ze stejného předmětu a vnímáním vlastní účinnosti (konkrétně: dimenze sociální zpětné vazby: $r_s = 0,404$; dimenze sociálního srovnání: $r_s = 0,391$; dimenze fyziologických stavů: $r_s = 0,381$; dimenze pokroku: $r_s = 0,377$; globální dimenze: $r_s = 0,369$). Výsledky jsou dále interpretovány a diskutovány ve vztahu k podobně realizovaným studiím a teoretickým východiskům, jsou uvedeny limity studie a doporučení pro budoucí výzkumná šetření.

Klíčová slova:

Metakognitivní strategie, vnímání vlastní účinnosti, hodnocení z předmětu český jazyk a literatura, korelační analýza

Abstract

The aim of the paper was to analyse the correlations between two self-report questionnaires in the Czech socio-cultural environment and the achievement of the lower secondary school students (N = 227) in the subject Czech Language and Literature. The self-report questionnaires used for the study were MARSÍ (measuring the use of metacognitive strategies in reading) and RSPS2 (measuring perceptions of reading self-efficacy). The paper responds to the fact that there is a lack of research tools in the Czech environment that would focus on these quite essential concepts for reading. Correlation analysis demonstrates significant relationships between metacognitive strategies, perceptions of self-efficacy and grades in Czech Language and Literature. Significant correlations were found between metacognitive strategies and social feedback dimension ($r_s = 0,417$), physiological states dimension ($r_s = 0,383$), progress dimension ($r_s = 0,267$), global dimension ($r_s = 0,252$) and social comparison dimension ($r_s = 0,24$). Furthermore, significant correlations were found between the

frequency of using metacognitive strategies and achievement in the subject Czech Language and Literature ($r_s = 0,218$) and between assessment in the same subject and self-efficacy (namely: social feedback dimension: $r_s = 0,404$; social comparison dimension: $r_s = 0,391$; physiological states dimension: $r_s = 0,381$; progress dimension: $r_s = 0,377$; global dimension: $r_s = 0,369$). The results are further interpreted and discussed in relation to similarly conducted studies and theoretical background, limitations of the study and recommendations for future research are presented.

Key words:

Metacognitive strategies, self-efficacy, Czech Language and Literature, correlation analyse

ÚVOD

Práce s textem je součástí jak klíčových kompetencí, tak především vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, zejména v oboru Český jazyk a literatura (RVP ZV, 2021). Upozorňujeme však, že práce s textem nemá být jen doménou vyučovacích hodin jazykových předmětů. V roce 2018 proběhlo šetření PISA se zaměřením na čtenářskou gramotnost žáků 9. tříd (Blažek et al., 2019). Dle statistik OECD (2019a) je patrné, že se u českých žáků v oblasti čtení a měření PISA od roku 2000 příliš nemění průměrný bodový zisk. Mezi faktory¹ podílející se na úrovni čtenářské gramotnosti patří i vnímání vlastní účinnosti (OECD, 2019c), na kterou tento příspěvek rovněž centruje pozornost.

Blažek a kolektiv (2019) uvádějí v rámci vývoje šetření PISA i složky čtení, na které se s prohlubujícím poznáním této oblasti dostává i nyní. Aktuálně jde o kognitivní, behaviorální a motivační procesy, stejně tak jako metakognici, postoj ke čtení nebo již zmíněné vnímání vlastní účinnosti. Košťálová a kolektiv (2010) uvádějí konkrétní složky čtenářské gramotnosti, jimiž jsou: vztah ke čtení, porozumění čtenému, zhodnocení, metakognice, sdílení s ostatními a aplikace. Metakognice je nedílnou součástí modelů autoregulovaného učení², přičemž na základě přehledové studie Puustinen a Pulkkinen (2001) je možné rozdělit všechny modely SRL do dvou kategorií: cílově orientované (goal-oriented) a metakognitivně orientované (metacognitively oriented). Obecně oba modely předpokládají čtyři fáze: plánování (přípravná fáze), monitorování, kontrola a reakce-reflexe, které se objevují ve čtyřech oblastech: kognice, motivace, chování a kontext. Koncept SRL zahrnuje také druhý koncept, kterému se předkládaný příspěvek věnuje, a tím je vnímání vlastní účinnosti, které spadá do afektivní složky SRL. Cyklická a zpětnovazební povaha systému SRL poskytuje informace o výkonu, což zpětně ovlivňuje vnímání vlastní účinnosti, sebeřízení (včetně metakognice) i úspěšné učení. (Brown et al., 2016).

VYMEZENÍ METAKOGNICE VE VZTAHU KE ČTENÍ

Metakognice je uvědomění a kontrola myšlenek o vlastním učení. Jedná se o schopnost operovat s vlastním myšlením jako s objektem zájmu, který může být reflektován a zdokonalován. Metakognici je možné rozčlenit do dvou oblastí: znalost a řízení kognice (Hong, 2020). Zároveň existují tři formy metakognitivních znalostí: (i) deklarativní znalost zahrnuje znalosti o našich silných a slabých stránkách, charakteristice úkolových situací a strategiích řešení, přičemž některé výzkumy uvádějí, že tato oblast ovlivňuje čtení s porozuměním spíše nepřímo (Veenman, 2015); (ii) procedurální znalost se soustředí na kognitivní úkony při plnění úkolu (tj. jak vykonat určitou strategii; pokud se žák setkává se stejnou situací opakovaně, může dojít k automatizaci procesů a metakognitivní aspekt nemusí být přítomen v takové intenzitě); (iii) kontextuální znalost reflektuje schopnost zareagovat na určitý podnět na základě ověřené strategie užitě v určité situaci (kdy, kde a proč strategii využít). Metakognitivní řízení má rovněž tři oblasti a to: (i) plánování, při kterém se stanovuje cíl a analyzují se (případně predikují) překážky; (ii) monitorování, jež je možné chápat jako sledování cesty k cílům, kdy dochází v případech potřeby k volbě nové strategie, a (iii) hodnocení, při kterém dochází ke zhodnocení celé cesty včetně úspěchů a selhání.

Metakognice je úzce spjata se čtenářskou i písemnou gramotností, proto je důležité klást důraz na vedení žáků k přemýšlení o tom, co se jim při čtení odehrává v hlavě (Fasnerová, 2018). Je to právě metakognice, která umožňuje mít kontrolu nad procesem čtení a psaní, což má v konečném důsledku vliv na porozumění i zapamatování a zároveň na rozvoj kritického nahlížení na získané informace z procesu učení (Cera et al., 2013).

¹ Dále např. socioekonomické a kulturní zázemí (OECD, 2019b).

² Dále jen SRL (self-regulated learning).

Taktéž studie Carrettiové a kolektivu (2013) potvrdila vliv metakognice na čtení s porozuměním. Rozšíření poznatků uvádí například Veenman (2015), podle kterého musí mít dobrý čtenář kromě základních předpokladů pro rozvoj čtení také metakognitivní dovednosti pro čtení s porozuměním. Na základě současných výzkumů je možné tvrdit, že zdatný čtenář není charakterizován určitým specifickým souborem rigidně ohraničených (meta)kognitivních strategií³ nebo znalostí široké palety těchto strategií⁴ (Chamot & Rubin, 1994). Např. výzkum Ronzana (2010) dokládá, že množství užitých strategií nesouviselo se skórem dosaženým v testu, který zjišťoval úroveň porozumění čtenému. Oproti znalosti široké palety strategií se jako rozhodující jeví schopnost žáka flexibilně využívat disponibilní strategie v závislosti na specifitě úkolové situace (např. monitorovat efektivitu užití strategie a pružně reagovat na vzniklé problémy) a transferu, tedy ve schopnosti využít znalosti získané z jedné situace v situaci druhé (Hrbáčková, 2004). Rovněž další autoři podporují toto tvrzení (Paris et al., 1983; Gavora, 2010). Wirth a Leutner (2008) uvádějí, že „učení může být velmi dobře regulováno pouze na základě znalosti několika strategií za předpokladu, že jsou tyto strategie vhodné v kontextu příslušných požadavcích úkolu“ (s. 105). Zdatného čtenáře můžeme tak definovat jako jedince, který je schopen dobře porozumět čtenému textu, protože „využívá svého všeobecného přehledu k pochopení slov z textu odvozováním na význam zprávy textu a užíváním monitorování svého porozumění a nápravných strategií v případech, kdy si uvědomí, že textu plně nerozumí“ (Snow et al., 1998, s. 62). Armbruster a kolektiv (1983) vyzdvihují schopnost zdatných čtenářů flexibilně přizpůsobovat disponibilní čtenářské strategie aktuální situaci a požadavkům. Takový čtenář obvykle ví, jak monitorovat své porozumění textovým informacím a na vzniklé bariéry reaguje změnou strategií (Baker & Brown, 1980; Pressley & Afflerbach, 1995). Oproti méně zdatným čtenářům ti zdatní chápou čtení jako aktivitu spjatou s hledáním smyslu (Garofalo & Lester, 1985).

Analýzovaný nástroj v této studii označený jako MARS (Metacognitive Awareness of Reading Inventory) se zaměřuje celkem na tři metakognitivní strategie: (i) strategie globálního čtení zaměřené na obecné zhodnocení textu (strategie směřující ke čtení s určitým úmyslem/cílem, včetně tvorby predikce); (ii) strategie k řešení problémů zahrnující aktivity směřující k usnadnění porozumění textu; (iii) podporující strategie je možné chápat jako aktivity podporující porozumění obtížných textů za pomoci např. výpisků, zvýrazňování apod. Aktivizaci zmíněných strategií je nutné pojímat jako komplementární proces, kde se všechny strategie vzájemně ovlivňují a usnadňují porozumění (Mokhtari & Reichard, 2002).

VYMEZENÍ SELF-EFFICACY VE VZTAHU KE ČTENÍ

Konstrukt vnímání vlastní účinnosti vychází ze sociálně kognitivní teorie, jejímž tvůrcem je Albert Bandura. Podstatou teorie je triadický reciproční determinismus. Jedná se o ovlivňování jednání jedince vlivem chování, prostředí a osobnostních rysů, do kterých spadají kognitivní, biologické a afektivní faktory (Valenta, 2013). Česká literatura nabízí různé verze překladu, často se setkáme s pojmem zdatnost, osobní zdatnost nebo vnímání vlastní účinnosti. Vnímání vlastní účinnosti je možné chápat jako obraz sebe sama, který si o sobě vytvoříme, ale také jako obraz našich dovedností. Tento obraz slouží k odhadnutí naší budoucí úspěšnosti v určité doméně, a na tomto základě si jedinec může stanovit reálné cíle, a vynaložit tak dostatečné úsilí pro jejich splnění (Mareš, 2013). Vnímání vlastní účinnosti je možné také chápat jako určitý stupeň přesvědčení, že (do jaké míry) dovedeme uplatnit vlastní schopnosti k dosažení cíle (Gallagher, 2012; přesvědčení, co můžeme dělat – Maddux & Kleiman, 2016). Vnímání vlastní účinnosti je spojováno s tím, že věříme ve své schopnosti kontrolovat události/vlivy, které působí na náš život. Jedná se tedy o ovlivnitelný a na budoucnost zaměřující se konstrukt (Unrau et al., 2017), přičemž se nejedná o hodnocení těchto schopností, ale jedná se o přesvědčení, že naše schopnosti dovedeme organizovat a různě modifikovat s cílem obstát v různých situacích. Na stabilitu naráží i Gallagher (2012), který popisuje vnímání vlastní účinnosti jako nestabilní osobnostní rys, který je doménově specifický. Jestliže se tedy nejedná o statickou lidskou vlastnost, tak je možné ji určitými způsoby rozvíjet. K tomu lze využít čtyři hlavní zdroje (Bandura, 2011; Maddux & Kleiman, 2016): (i) vlastní zkušenost je nejsilnější ze všech zdrojů posílení (zkušenost s překonáváním překážek a vytrvalostí); při úspěších se buduje vysoká úroveň vnímání vlastní účinnosti a při častém selhávání naopak nízká; (ii) sociální modelování (těž zástupné zkušenosti) ovlivňuje vnímání vlastní účinnosti prostřednictvím sledování jiné osoby, která vykonává úkolovou situaci (pokud pozorovatel vidí, že při vytrvalosti lze dojít k cíli, posílí to jeho přesvědčení ve vlastní schopnosti dosáhnout podobných výsledků); (iii) sociální přesvědčování referuje k přesvědčování jedné osoby

³ Dle Garnerové (1987) jsou strategie čtení definované jako „obecně svévolné a plánované aktivity, které žák aktivně a opakovaně užívá k tomu, aby napravil svoje zaznamenané kognitivní selhání“ (s. 50). Hádková a Jindráček (2012) uvádějí, že v kontextu četby jsou metakognitivními a kognitivními strategiemi rozuměny takové operace a postupy, jimiž „čtenář efektivně konstruuje své porozumění“ (s. 84).

⁴ Konkrétně mezi takové strategie řadíme imaginaci, užívání map, sebedotazování, sumarizování, podtrhávání slov v textu, tvorba poznámek apod.

druhou o jejích kvalitách, což se může pozitivně odrazit ve vytrvalosti; účinnost tohoto zdroje je podmíněna vztahem a důvěryhodností osoby, která se nás snaží přesvědčit (Gallagher, 2012); (iv) aktuální fyzický stav a emoční ladění se mohou odrazit na odhadu našich schopností. K původním čtyřem Bandurovým zdrojům můžeme najít doplňující pátý zdroj: představování si sebe sama v situacích, ve kterých se snažíme dosáhnout úspěchu (Maddux & Kleiman, 2016).

Ve školním prostředí vnímání vlastní účinnosti působí na behaviorální zapojení (úsilí, vytrvalost, hledání pomoci), (meta)kognitivní zapojení (využívání strategií a metakognice) a motivační procesy (zájem, hodnocení a působení). Vnímání vlastní účinnosti tedy působí na všechny tři výše zmíněné způsoby zapojení, jejichž výsledkem je proces učení a úspěch, což v konečném důsledku opět působí na vnímání vlastní účinnosti (tedy začátek řetězce), které se díky tomu mění (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Obecně lze říci, že vnímání vlastní účinnosti v oblasti čtení je stále jednou z méně prozkoumaných oblastí. Výjimkou je analýza intervencí v metaanalytické studii Unrau a kolektivu (2017), která poukazuje na vazbu mezi úspěšnou intervencí a množstvím využitých hlavních zdrojů (nejčastěji je zmiňováno sociální srovnávání). Žáci, kteří mají vyšší úroveň vnímání vlastní účinnosti, vnímají sociální srovnávání jako hlavní zdroj posílení (Butz & Usher, 2015).

Pro účely této studie byl vybrán dotazník RSPS2 (The Reader Self-Perception Scale 2) zaměřující se na pokrok, sociální srovnání, sociální zpětnou vazbu, fyziologické stavy a globální úroveň vnímání vlastní účinnosti (Henk et al., 2012).

METODOLOGIE VÝZKUMU

Cíl výzkumu, výzkumné problémy a výzkumné hypotézy

Cílem příspěvku bylo analyzovat koreláty sebesposuzovacích dotazníků MARSÍ (metakognitivní strategie), RSPS2 (vnímání vlastní účinnosti) a hodnocení z předmětu český jazyk a literatura v českém sociokulturním prostředí u žáků 2. stupně ZŠ.

Za tímto účelem byl stanoven relační výzkumný problém:

- Jaká je souvislost mezi subjektivní mírou posouzení užívání metakognitivních strategií (MARSÍ), úrovní vnímání vlastní účinnosti (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků 2. stupňů základních škol?

K ověření tohoto výzkumného problému byly stanoveny celkem tři hlavní hypotézy, které se v induktivní části tohoto příspěvku dále člení na dílčí subhypotézy a jsou dále operacionalizovány.

- H1: Souvislost mezi subjektivní mírou posouzení užívání metakognitivních strategií (MARSÍ) a úrovní vnímání vlastní účinnosti (RSPS2) u žáků na 2. stupni je pozitivní.
- H2: Souvislost mezi subjektivní mírou posouzení užívání metakognitivních strategií (MARSÍ) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.
- H3: Souvislost mezi úrovní vnímání vlastní účinnosti (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.

Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem $N = 112$ chlapců a $N = 107$ dívek (šest respondentů gender neuvedlo; dva respondenti uvedli jiné). Výzkumné šetření bylo realizováno v Ústeckém kraji a výzkumný vzorek byl vybrán na základě dostupnosti, tzn. dle ochoty oslovených základních škol k účasti svých žáků na výzkumném šetření. Z šestadvaceti oslovených základních škol se výzkumu zúčastnily tři ZŠ. Škola A reprezentuje běžnou ZŠ ve větším městě, škola B je školou obecní a škola C reprezentuje školu z menšího města. Druhostupňoví žáci těchto škol vyplňovali dotazníkové šetření online formou přes platformu Click4survey, a to vzhledem k fyzické nepřítomnosti ve školách (pandemie Covid 19) ve 2. pololetí školního roku 2020/2021. Každé škole byl vytvořen individuální odkaz pro dotazníkové šetření, který byl určen pouze pro její žáky.

Výzkumné nástroje

Jak bylo uvedeno, sebesposuzovací dotazník MARSÍ je zaměřený na využívání metakognitivních strategií při čtení. Hlavní část dotazníku tvoří 30 tvrzení, ve kterých respondent uvádí u každé položky míru souhlasu na stupnici od 1 (nikdy to nedělám) do 5 (vždy to dělám). Dotazník byl původně ověřován na respondentech 6.–12. ročníku (Mokhtari & Reichard, 2002) a je rozčleněn do třech oblastí:

- Globální strategie (13 položek; pořadí položek v dotazníku: 1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 29).
 - Př. (položka č. 3): Přemýšlím o tom, co už vím, aby mi to pomohlo porozumět čtenému.
- Strategie řešení problému (8 položek; pořadí položek v dotazníku: 8, 11, 13, 16, 18, 21, 27, 30).
 - Př. (položka č. 8): Čtu pomalu, ale pozorně, abych si byl/a jistá, že textu rozumím.
- Podporující strategie (9 položek; pořadí položek v dotazníku: 2, 5, 6, 9, 12, 15, 20, 24, 28).
 - Př. (položka č. 24): Vracím se v textu, abych našel/la spojení mezi informacemi.

Existují celkem dva způsoby vyhodnocení dotazníku. První variantou je vytvoření průměru z celého dotazníku (aritmetický průměr ze všech 30 položek). Tento postup nás informuje o četnosti využívání metakognitivních strategií při čtení školních materiálů. Tento postup byl využit i v tomto příspěvku. Druhou a detailnější variantou je vytvoření aritmetického průměru pro každou z dílčích strategií zvlášť. Tím se získají informace o tom, které strategie daný respondent využívá při čtení nejvíce, a které naopak nejméně. Pro oba postupy poté platí totožné hodnoty pro vyhodnocení.

- Za vysokou úroveň je považován průměr 3,5 a výše.
- Za střední úroveň je považován průměr 2,5–3,4.
- Za nízkou úroveň je považován průměr 2,4 a níže.

Druhým sebesposuzovacím dotazníkem je RSPS2 zaměřený na zjištění úrovně vnímání vlastní účinnosti. Označení 2 v názvu dotazníku plyne z novější verze, která je oproti té původní rozšířena a je zaměřena na oblast čtení u dospívajících. Hlavní část dotazníku je složena ze 47 položek, přičemž položka 25 jakožto jediná směřuje na globální vnímání vlastní účinnosti. Zbýlé položky se vztahují k jedné ze čtyř dimenzí – pokrok, srovnávání s pozorovaným, sociální zpětná vazba a fyziologické stavy. U všech tvrzení respondent zanáší míru souhlasu na stupnici od 1 (naprosto nesouhlasím) do 5 (naprosto souhlasím). Vyhodnocení výsledků probíhá sečtením dat ve všech čtyřech dimenzích zvlášť, v každé z nich je odlišná maximální bodová hranice, což plyne z faktu, že každá obsahuje jiný počet tvrzení. Blíže vyhodnocení v rámci jednotlivých dimenzí popisují takto (Henk et al., 2012):

- Pokrok (16 položek; pořadí položek v dotazníku: 2, 3, 7, 9, 18, 19, 21, 24, 31, 33, 35, 38, 39, 41, 45, 47).
 - Př. (položka č. 3): Zvládám číst náročnější texty, než jsem zvládl/a dříve.
- Srovnání s pozorovaným (9 položek; pořadí položek v dotazníku: 5, 10, 12, 13, 15, 20, 27, 37, 43).
 - Př. (položka č. 15): Čtu rychleji než jiní žáci.
- Sociální zpětná vazba (9 položek; pořadí položek v dotazníku: 4, 8, 11, 16, 28, 29, 36, 40, 46).
 - Př. (položka č. 4): Ostatní žáci si myslí, že jsem dobrý čtenář.
- Fyziologické stavy (12 položek; pořadí položek v dotazníku: 1, 6, 14, 17, 22, 23, 26, 30, 32, 34, 42, 44).
 - Př. (položka č. 42): Mám dobrý pocit z toho, že umím číst.
- Globální vnímání vlastní účinnosti (1 položka; pořadí položky v dotazníku: 25).
 - Položka č. 25: Myslím si, že jsem dobrý/á čtenář/ka.

Maximální počet bodů pro oblast pokrok je 80. 74 a více bodů je nadprůměrné, 66–73 bodů lepší průměrné, bodové rozmezí 60–65 bodů průměrné a 48 bodů a méně je podprůměrné vnímání sebe sama jako čtenáře. Maximální počet bodů pro oblast srovnávání s pozorovaným je 45. 39 a více bodů je nadprůměrné, 34–38 bodů lepší průměrné, 28–33 bodů průměrné a od 28 bodů podprůměrné vnímání sebe sama jako čtenáře. Maximální počet bodů pro oblast sociální zpětné vazby je 45. 35 a více bodů je nadprůměrné, 31–34 bodů lepší průměrné, 28–30 bodů průměrné a od 27 bodů podprůměrné vnímání sebe sama jako čtenáře. Maximální počet bodů pro oblast fyziologické stavy je 60. 50 a více bodů je nadprůměrné, 44–49 bodů lepší průměrné, 35–43 bodů

průměrné a od 34 bodů podprůměrné vnímání sebe sama jako čtenáře. Poslední položka (globální vnímání vlastní účinnosti) je čistě orientační (způsob vyhodnocení autoři neuvádějí).

Kognitivní interview

Pro využití dotazníků v českém prostředí bylo nutné provést překlad do české verze. Na překladu se podílely dvě osoby⁵ a sebesposuzovací dotazníky byly přeloženy celkem dvakrát. Poté byla provedena komparace překladů a výběr vhodného znění položek. Při překladu byly respektovány kroky v rámci kroskulturních výzkumů (Klassen et al., 2009). Znění sebesposuzovacích dotazníků bylo rozšířeno o další relevantní otázky (gender, hodnocení z předmětu český jazyk a literaturu za první pololetí školního roku 2020/2021 a druhé pololetí školního roku 2019/2020). Nejprve byla provedena pilotáž pro ověření srozumitelnosti a zvýšení kognitivní validity. Jednalo se o řízený rozhovor s cílem ověřit, zda předkládané otázky zjišťují zamýšlené informace. Výběr respondentů pro tuto část práce byl volen na základě dostupnosti, a to s ohledem na námi stanovený požadavek zaměřit se na žáky 2. stupně s pololetním hodnocením z českého jazyka na úrovni chvalitebně (2) nebo dobře (3). Vždy jsme postupovali dle schématu – oslovení zákonného zástupce, který byl o celém záměru informován a který vyslovil souhlas se zapojením svého potomka do pilotáže, a až poté následoval samotný rozhovor s respondentem, který byl taktéž informován o povaze rozhovoru. Průběh byl vždy stejný, žáci byli vyzváni k přečtení dotazníkového tvrzení a pak byli dotazováni otázkami, které vycházely z doporučení Willise (2017):

- Zvládneš říct větu z dotazníku jinak?
- Co si pod situací z dotazníkové otázky představíš?
- Rozumíš tomuto slovu? Pokus se vysvětlit mi ho.

Tabulka 1

Kognitivní interview – přehled respondentů a problémových pasáží

Respondent	Gender	Ročník	Pololetní hodnocení (2020/2021) z Čj	Problémová otázka	
				MARSI	RSPS2
1.	Chlapec	6.	2	Č. 15 (referenční)	-
2.	Dívka	7.	3	Č. 15 (referenční)	-
3.	Dívka	8.	2	Č. 15 (referenční)	-
4.	Chlapec	9.	2	Č. 15 (referenční)	-
5.	Chlapec	9.	2	Č. 15 (referenční)	-

V rámci rozhovorů byla pokaždé diskutována položka č. 15 z dotazníku MARSI („K lepšímu porozumění textu využívám slovníky a jiné referenční materiály“). Problematickým slovem bylo slovo *referenční*. Přestože nikdo z dotazovaných nedovedl dané slovo přesně vysvětlit, dovedli jeho význam vcelku správně odvodit díky kontextu věty. Přesto byla položka přeformulována: „K lepšímu porozumění textu využívám slovníky a jiné materiály“. Hlavní šetření probíhalo online formou pomocí platformy Click4survey, a to s ohledem na fyzickou nepřítomnost žáků ve školách (pandemie Covid 19).

⁵ Dle ISCED 2011-A se na překladu podílely dvě osoby s kódem 344 a jedna osoba s kódem 740.

HLAVNÍ STUDIE

Deskriptivní statistika

Tabulka 2 nabízí přehled základních deskriptivních údajů týkajících se využívání metakognitivních strategií při čtení. Analýza je vytvořena v celkovém skóre, i pro každou dílčí strategii zvlášť.

Tabulka 2

Deskriptivní analýza dotazníku MARSI

	Celkový bodový skór	Globální strategie	Strategie řešení problémů	Podporující strategie
Průměr	85,79	2,86	3,36	2,42
Medián	88	2,92	3,38	2,44
Modus	90	3	3,25	2,33
Minimum	30	1	1	1
Maximum	122	4,23	4,88	4,44
Směrodatná odchylka	18,64	0,66	0,74	0,72

Žáci mohli získat nejvíce 150 bodů a nejméně 30. Maxima nedosáhl nikdo, a to ani v oblasti celkového bodového skóre, ani v žádné z dílčích metakognitivních strategií. Průměrná hodnota, která představuje četnost využívání čtenářských metakognitivních strategií, činí 85,79 bodů. V jednotlivých strategiích je nejlepší výsledek ve strategiích k řešení problémů s hodnotou 3,36 a pohybuje se na horní hranici průměrného pásma (od průměru 3,5 se jedná již o četné využívání strategií). Globální strategie poukazují na jejich průměrné využívání. Nejhorší výsledek můžeme pozorovat u využívání podporujících strategií, kde se žáci sice ještě stále nacházejí v průměrné oblasti, ale na její nejspodnější hranici (průměr 2,4 a níže již znamená podprůměrné zastoupení strategií).

Následující Tabulka 3 nabízí přehled základní deskriptivní analýzy dat získaných z dotazníku RSPS2. Tabulka 4 je opět vytvořena pro každou dílčí dimenzi zvlášť.

Tabulka 3

Deskriptivní analýza dotazníku RSPS2

	Pokrok	Sociální srovnání	Sociální zpětná vazba	Fyziologické stavy	Globální dimenze
Průměr	59,94	26,58	24,98	37,47	3,04
Medián	62	27	26	38	3
Modus	65	27	27	36	4
Minimum	16	9	9	12	1
Maximum	80	44	45	60	5
Směrodatná odchylka	12,8	7,02	6,27	11,7	1,12

Globální úroveň vnímání vlastní účinnosti byla zjišťována pouze jednou položkou, a proto se jedná o orientační údaj. Nicméně jak uvádí tabulka 3, vnímání žáků sebe sama jako čtenářů v globální dimenzi je průměrné, přičemž se u žáků objevila jak nejnižší (1), tak nejvyšší (5) hodnota. Průměrné úrovně dosáhli žáci také v oblasti fyziologických stavů a v oblasti pokroku, ovšem oblast pokroku je již na hranici mezi průměrnou a

podprůměrnou úroveň. Zároveň i v těchto dimenzích je zastoupení žáků, kteří dosáhli úplného maxima i minima. V dimenzích, které jsou spojené se sociálním prostředím (tedy v dimenzi sociálního srovnání a sociální zpětné vazby), se žáci pohybují v podprůměrném pásmu. U obou dimenzí se našli žáci, kteří dosáhli minimálního počtu bodů, v případě sociální zpětné vazby se objevují i žáci s maximálním počtem bodů. V dimenzi sociálního srovnání nikdo maximální bodové hodnoty nedosáhl.

Reliabilita sebeposuzovacích dotazníků byla zjišťována pomocí Cronbachova koeficientu alfa. Oba sebeposuzovací dotazníky dosáhly spolehlivých hodnot (MARSI: $\alpha = 0,89$; RSPS2: $\alpha = 0,97$).

Induktivní statistika

Jak již bylo zmíněno, v rámci tohoto příspěvku jsme pracovali se třemi hlavními hypotézami, které jsme dále diferencovali do subhypotéz. Následující tabulka 4 nabízí přehled všech testovaných hypotéz. Vzhledem k cílům studie a charakteru dat (ordinální povahy) byl využit Spearmanův korelační koeficient.

Tabulka 4

Přehled ověřovaných hypotéz a subhypotéz včetně využitých statistických metod

Hypotéza	Znění hypotézy
Hlavní	H1: Souvislost mezi užíváním metakognitivních strategií (MARSI) a úrovní vnímání vlastní účinnosti (RSPS2) u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H1 ₁ : Souvislost mezi užíváním metakognitivních strategií (MARSI) a dimenzí pokroku v nástroji RSPS2 u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H1 ₂ : Souvislost mezi užíváním metakognitivních strategií (MARSI) a dimenzí sociálního srovnání v nástroji RSPS2 u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H1 ₃ : Souvislost mezi užíváním metakognitivních strategií (MARSI) a dimenzí sociální zpětné vazby v nástroji RSPS2 u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H1 ₄ : Souvislost mezi užíváním metakognitivních strategií (MARSI) a dimenzí fyziologických stavů v nástroji RSPS2 u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H1 ₅ : Souvislost mezi užíváním metakognitivních strategií (MARSI) a dimenzí globální vnímání vlastní účinnosti v nástroji RSPS2 u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Hlavní	H2: Souvislost mezi užíváním metakognitivních strategií (MARSI) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Hlavní	H3: Souvislost mezi úrovní vnímání vlastní účinnosti (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H3 ₁ : Souvislost mezi dimenzí pokroku (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H3 ₂ : Souvislost mezi dimenzí sociálního srovnání (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H3 ₃ : Souvislost mezi dimenzí sociální zpětné vazby (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H3 ₄ : Souvislost mezi dimenzí fyziologických stavů (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.
Subhypotéza	H3 ₅ : Souvislost mezi globální dimenzí (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura u žáků na 2. stupni je pozitivní.

Tabulka 5*Přehled korelačních koeficientů při zjišťování korelace mezi dotazníkem MARSÍ a dimenzemi dotazníku RSPS2*

	r_s	χ^2	p
MARSÍ a dimenze pokroku	0,267	0,071	< 0,001
MARSÍ a dimenze sociálního srovnání	0,24	0,057	< 0,001
MARSÍ a dimenze sociální zpětné vazby	0,417	0,173	< 0,001
MARSÍ a dimenze fyziologických stavů	0,383	0,146	< 0,001
MARSÍ a globální dimenze	0,252	0,063	< 0,001

Pozn.: r_s = Spearmanův korelační koeficient; χ^2 = druhá mocnina hodnoty r_s

Vzhledem k tomu, že $p < 0,001$ dochází k zamítnutí všech nulových hypotéz, a naopak k přijetí jejich alternativních verzí. Zjištěné výsledky tedy dokládají statisticky významnou souvislost mezi četností využívání metakognitivních strategií a všemi dílčími dimenzemi vnímání vlastní účinnosti v oblasti čtení.

K vyhodnocení H2 a H3 bylo nejprve nutné dopočítat aritmetické průměry ze závěrečného hodnocení školního roku 2019/2020 a pololetního hodnocení školního roku 2020/2021 z předmětu český jazyk a literatura. Abychom získali přesnější výsledky, rozhodli jsme se rozdělit pětistupňový klasifikační systém na devítistupňový:

- Průměrné hodnocení 1 = hodnota 9
- Průměrné hodnocení 1,5 = hodnota 8
- Průměrné hodnocení 2 = hodnota 7
- Průměrné hodnocení 2,5 = hodnota 6
- Průměrné hodnocení 3 = hodnota 5
- Průměrné hodnocení 3,5 = hodnota 4
- Průměrné hodnocení 4 = hodnota 3
- Průměrné hodnocení 4,5 = hodnota 2
- Průměrné hodnocení 5 = hodnota 1

Náš výzkumný vzorek se nejvíce pohyboval v rozpětí mezi hodnotami 5 až 9 (3 = 5 žáků; 4 = 5 žáků; 5 = 43 žáků; 6 = 41 žáků; 7 = 53 žáků; 8 = 34 žáků; 9 = 46 žáků).

Statistická analýza prokázala signifikantní korelaci ($p < 0,001$; $r_s = 0,218$; $\chi^2 = 0,047$) mezi hodnocením z předmětu český jazyk a literatura a využíváním metakognitivních strategií.

Pro analýzu korelací mezi dimenzemi vnímání vlastní účinnosti a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura bylo opět nutné pro ověření hlavní hypotézy stanovit také subhypotézy pro každou dimenzi zvlášť.

Tabulka 6

Přehled korelačních koeficientů mezi dimenzemi vnímání vlastní účinnosti (RSPS2) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura

Hodnocení a dimenze	r_s	χ^2	p
Dimenze pokroku	0,377	0,142	< 0,001
Dimenze sociálního srovnání	0,391	0,152	< 0,001
Dimenze sociální zpětné vazby	0,404	0,163	< 0,001
Dimenze fyziologických stavů	0,381	0,145	< 0,001
Globální dimenze	0,369	0,136	< 0,001

Pozn.: r_s = Spearmanův korelační koeficient; χ^2 = druhá mocnina hodnoty r_s

Vzhledem k tomu, že $p < 0,001$, dochází k zamítnutí všech nulových hypotéz, a naopak k přijetí jejich alternativních verzí. Zjištěné výsledky tedy dokládají statisticky významnou souvislost mezi dimenzemi vnímání vlastní účinnosti a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura.

INTERPRETACE DAT A DISKUSE

Získaná data potvrzují korelace mezi všemi zjišťovanými proměnnými (mezi četností využívání metakognitivních strategií, dílčími dimenzemi vnímání vlastní účinnosti a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura). Ve využívání metakognitivních strategií dosáhl výzkumný vzorek vcelku stabilních průměrných výsledků. V případě dílčích dimenzí vnímání vlastní účinnosti vykazoval výzkumný vzorek o něco horší výsledky. Průměrné výsledky pozorujeme v oblasti globálního vnímání vlastní účinnosti a fyziologických stavů. V oblasti pokroku se jedná již o hraniční hodnotu mezi průměrnou a podprůměrnou úrovní. Obě dimenze pojící se se sociálním prostředím jsou v podprůměrném pásmu. Prokázání korelace mezi metakognitivními strategiemi a dimenzemi vnímání vlastní účinnosti je poměrně zajímavé zjištění s ohledem na to, že právě metakognitivní strategie spolu s vnímáním vlastní účinnosti jsou jedním ze stěžejních konceptů, které dokážou překonat nedostatky z domácího prostředí, se kterými žáci vstupují do vzdělávání (Blažek et al., 2019). Výsledky předkládaného šetření konvenují se zjištěním Ceryové a kolektivu (2013), kdy vysoká míra vnímání vlastní účinnosti souvisí s vysokou úrovní metakognitivních strategií. Nejvyšší korelaci jsme zjistili mezi metakognitivními strategiemi a dimenzí sociální zpětné vazby. Sociální zpětnou vazbu můžeme chápat jako jeden ze zdrojů k posílení vnímání vlastní účinnosti, tj. hodnocení dovedností/schopností dané osoby jinou (Bandura, 2011). Přestože se podle některých autorů (Maddux & Kleiman, 2016) jedná o jeden ze slabších zdrojů pro vybudování silného vnímání vlastní účinnosti, je jeho vliv určen vztahem k hodnotiteli (Gallagher, 2012). Je tedy zdůvodněné, že vhodným rodinným i pedagogickým zpětnovazebním působením můžeme podpořit rozvoj obou konceptů. Korelace mezi metakognitivními strategiemi a fyziologickými stavy potvrzuje Bandurovo (2011) tvrzení, že jedinci s vyšší úrovní vnímání vlastní účinnosti mají své emoční/fyzické prožívání více pod kontrolou než jedinci s nízkou úrovní. V situacích, kdy si je žák jistý, že umí pracovat s textem (metakognitivní strategie), nemusí ho čtení zneklidňovat, a nedochází tak k prožívání vnitřního napětí. Například Butz a Usher (2015) ve své studii uvádějí, že zdroj sociálního srovnání je pro žáky s vysokou úrovní vnímání vlastní účinnosti jeden z hlavních zdrojů jejího posílení, zároveň ale může její úroveň posouvat i negativním směrem. V našem výzkumném šetření žáci dosáhli podprůměrné úrovně v této dimenzi (26,58 bodů), zároveň bylo poukázáno na nejslabší korelaci mezi sociálním srovnáním a využíváním metakognitivních strategií ($r_s = 0,24$). Tato skutečnost může být zapříčiněna tím, že v poslední (pandemie Covid-19) době žáci neměli příliš možností k tomu, aby svůj výkon porovnali s výkony spolužáků. I přesto musíme konstatovat, že pozitivní přínos pro oba konstrukty bude mít porovnání využitých strategií včetně jejich efektivity mezi žáky. Poslední zjišťovanou korelací byla korelace mezi hodnocením z předmětu český jazyk a literatura, metakognitivními strategiemi a dimenzemi vnímání vlastní účinnosti. Souvislost byla prokázána ve všech případech. V případě metakognitivních strategií se jednalo o slabou korelaci ($r_s = 0,218$), zatímco v rámci dimenzí vnímání vlastní účinnosti byly prokázány silnější korelace. Nejsilnější korelace mezi hodnocením z předmětu český jazyk a literatura a vnímáním vlastní účinnosti byla zjištěna u dimenze sociální zpětné vazby ($r_s = 0,404$), dále u dimenze sociálního srovnání ($r_s = 0,391$), dimenze fyziologických stavů ($r_s = 0,381$), dimenze pokroku ($r_s = 0,377$) a nejslabší (přesto silnější než v případě metakognitivních strategií) u globální dimenze ($r_s = 0,369$). Data tedy naznačují, že pedagogové při hodnocení

neberou příliš v úvahu metakognitivní strategie. V případě dimenzí vnímání vlastní účinnosti byla prokázána nejvyšší souvislost dimenze sociální zpětné vazby s hodnocením z předmětu český jazyk ($r_s = 0,404$), což znamená, že spolu souvisejí mínění pedagoga o výkonech v předmětu český jazyk a literatura daného žáka s míněním žáka samotného. Zajímavá je v tomto ohledu i dimenze pokroku, u které byla prokázána druhá nejvyšší korelace ze všech dimenzí ($r_s = 0,377$). Důležité je zmínit, že autorům nebyla známa kritéria hodnocení jednotlivých pedagogů, zároveň jsme zjišťovali hodnocení za celý předmět český jazyk a literatura, a tedy reálně nevíme, jaké je čisté hodnocení pouze čtenářských dovedností. Nicméně se můžeme domnívat, že úspěšnost, tedy dobrá známka z tohoto předmětu, odráží také dobré čtenářské dovednosti. Naše výsledky také můžeme porovnat se zahraniční studií realizovanou v Turecku (Bagci & Unveren, 2020), která se zaměřovala na metakognitivní strategie a jejich vliv na vnímání vlastní účinnosti. Ve studii byly v tomto případě metakognitivní strategie ověřovány stejným výzkumným nástrojem (MARSİ) a výzkumné šetření proběhlo u žáků 8. tříd. Studie ověřovala vzájemný vliv mezi dílčími složkami vnímání vlastní účinnosti při čtení (RVC = vizuální a čtené porozumění, SRR = samoregulace ve čtení, RSC = sebevědomí při čtení) a dílčími složkami metakognice (MARSİ). Na základě regresních koeficientů došli autoři k závěru, že zejména strategie k řešení problémů mají statisticky významný vliv na všechny výše vypsané dimenze vnímání vlastní účinnosti ($\beta_{RVC} = 0,458$; $\beta_{SRR} = 0,402$; $\beta_{RSC} = 0,333$). Obdobná situace je i v případě podporujících strategií ($\beta_{RVC} = 0,386$; $\beta_{SRR} = 0,293$; $\beta_{RSC} = 0,218$). Naopak v případě globálních strategií nejsou výsledky signifikantní ($\beta_{RVC} = 0,031$; $\beta_{SRR} = 0,076$; $\beta_{RSC} = 0,040$). V případě českých zdrojů můžeme využít bakalářskou práci, kde byl taktéž využit dotazník RSPS2, nicméně u vysokoškolských studentů (Lipčáková, 2018). Výsledky není možné objektivně porovnat, a to vzhledem k velkému věkovému rozdílu respondentů. Zajímavě v tomto ohledu působí skutečnost, že se výrazná odchylka objevuje pouze v oblasti fyziologických stavů ve prospěch vysokoškolských studentů. Průměrné bodové skóre činilo 43,09 (studenti s dyslexií) a 50,61 bodů (studenti intaktní), zatímco respondenti této studie dosahovali v oblasti fyziologických stavů průměrné hodnoty 37,47). Toto porovnání naznačuje, že respondenti této studie zažívají nepříjemné rozpoložení při čtení ve větší míře než vysokoškolští studenti. Naopak podobných hodnot bylo dosaženo v oblasti pokroku. Studenti VŠ s dyslexií dosáhli 57,48 bodů, intaktní studenti VŠ dosáhli 60,46 bodů a participanti této studie získali 59,94 bodů. Obě skupiny respondentů navzdory odlišnému věku dovedou relativně dobře rozlišovat mezi minulými a současnými výkony.

Limity šetření a náměty pro budoucí výzkumy

Limity příspěvku spatřujeme v nevyužití testového textu, který by měl větší vypovídající hodnotu o čtenářské gramotnosti i práci s textem než námi zvolené hodnocení v rámci předmětu český jazyk a literatura. Dále ve skutečnosti, že žáci byli v té době již téměř celý rok odkázáni na online výuku, a tudíž i naše dotazníkové šetření vyplňovali z domovů online formou. Tato forma získávání dat mohla u žáků způsobit nedostatek motivace k řádnému vyplnění ověřovaných údajů. Na druhou stranu právě kvůli této skutečnosti byli žáci více než kdykoliv předtím vystaveni nutnosti samostatně a efektivně pracovat s texty, a proto mohlo naše šetření odrážet jejich aktuální nastavení. Výsledky také může ovlivňovat nastavení výuky ze strany pedagogů. Dále je nutné poukázat na skutečnost, že se výzkumný vzorek nacházel v Ústeckém kraji, který se pravidelně umísťuje na posledních příčkách při mezinárodních šetřeních. Důvod neúspěšnosti je spojován s nízkým socioekonomickým zázemím rodin. Na tuto proměnou poukazuje několik studií (Blažek et al., 2019; OECD, 2019b). Zároveň je důležitost této proměnné podložena reakcí MŠMT, které na socioekonomické zázemí a výsledky žáků v PISA šetření v Ústeckém kraji reaguje ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, kde jde hlavně o finanční podporu školství a odbourání segregace ve vzdělávání (MŠMT, 2020). S ohledem na výše vypsané skutečnosti se jeví jako velice vhodné vyzkoušet námi testované sebeposuzující dotazníky v kraji, který disponuje lepším socioekonomickým zázemím rodin a krajem, jehož žáci se umísťují na vyšších příčkách v mezinárodním šetření.

Doporučení pro pedagogickou praxi

Tato studie prokázala, že využívání metakognitivních strategií a úroveň vnímání vlastní účinnosti spolu souvisejí a zároveň jsou oba konstrukty ovlivnitelné i pedagogickým působením. Jako doporučení se jeví skutečnost, že je dobré do výukových hodin zařadit takové aktivity, které podporují tvořivou práci s textem, v tomto ohledu také dobře působí moment, kdy si žáci po skončení práce mezi sebou své postupy při čtení a při práci s textem sdělí i s dovětkem, zda se jim strategie vůbec osvědčila (hodnocení aktivity). Zároveň je vhodné ponechat žákům prostor pro výběr knihy ať už v rámci školní, nebo domácí práce podle vlastních preferencí, což má pozitivní dopad na rozvoj obou konceptů (Butz & Usher, 2015).

ZÁVĚR

Příspěvek zjišťoval korelace mezi jednotlivými dimenzemi sebesposuzovacích dotazníků MARSÍ (metakognitivní strategie), RSPS2 (vnímání vlastní účinnosti v doméně čtení) a hodnocením z předmětu český jazyk a literatura. Respondenti této studie dosáhli průměrného bodového skóre v četnosti využívání metakognitivních strategií. V dílčích oblastech dosáhli průměrného skóre u globálních strategií a strategií k řešení problémů. Podporující strategie byly na hranici mezi průměrnou a podprůměrnou úrovní. Získaná data z dotazníku RSPS2 indikují průměrné hodnoty respondentů v dimenzích pokroku, fyziologických stavů a v globální dimenzi. Podprůměrné výsledky byly zjištěny pro dimenze sociálního srovnání a sociální zpětné vazby. Korelační analýza doložila signifikantní vazby mezi četností využívání metakognitivních strategií a všemi dimenzemi vnímání vlastní účinnosti.

Financování

Tento text vznikl za podpory interního grantu UJEP-SGS-2022-43-004-2

Zdroje

- [1] Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1983). *The role of metacognition in fading to learn: A developmental perspective* (Reading Rep. No. 40). University of Illinois.
- [2] Bagci, H., & Unveren, D. (2020). Investigation the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and self-efficacy perception in reading comprehension in mother-tongue: Sample of 8th graders. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 83-98. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.83>
- [3] Baker, L., & Brown, A. L. (1980). *Metacognitive skills in reading* (Tech. Rep. No. 188). University of Illinois.
- [4] Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista De Psicología Social*, 26(1), 7-20. <https://doi.org/10.1174/021347411794078444>
- [5] Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- [6] Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629. <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>
- [7] Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- [8] Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & Cornoldi, C. (2013). Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 194-210. <https://doi.org/10.1111/bjep.12022>
- [9] Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 115-141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-cera>
- [10] Chamot, A. U., & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of earner training: theoretical bases and teaching implications": two readers react. *TESOL Quarterly*, 28(4), 771–776. <https://doi.org/10.2307/3587559>
- [11] Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011) Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/355>
- [12] Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- [13] Gallagher, M. (2012). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (second edition; pp. 314-320). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00312-8>

- [14] Garofalo, J., & Lester Jr, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for research in mathematics education*, 16(3), 163–176. <https://doi.org/10.2307/748391>
- [15] Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1987-97150-000>
- [16] Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci? – Pedagogická diagnostika žiaka*. Enigma.
- [17] Hádková, M., & Jindráček, V. (2012). *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. UJEP.
- [18] Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: introducing the RSPS 2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311–320. <https://doi.org/10.1002/jaal.00144>
- [19] Hong E. (2020). Metacognition. In S. Pritzker & M. Runco (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (third edition; pp. 140–145). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23619-5>
- [20] Hrbáčková, K. (2004). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj regulace učení. *Pedagogická orientace*, 14(1), 81 – 88.
- [21] Klassen, M. R., Bong, M., Usher, L. E., Chong, H. W., Huan, S. V., Wong, F. Y. I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- [22] Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. ČŠI. Praha. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2010_ctenarska_gramotnost_vzdelavaci_cil.pdf
- [23] Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- [24] Lipčáková. (2018). *Sebepojetí studentů VŠ s dyslexií* (Bakalářská práce, Univerzita Karlova). <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/189944/?lang=en>
- [25] Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2016). Self-efficacy: A foundational concept for positive clinical psychology. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds.), *The Wiley handbook of positive clinical psychology* (pp. 89–101). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468197.ch7>
- [26] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- [27] MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- [28] MŠMT (2021). *RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami*. MŠMT. file:///C:/Users/ricanj/Downloads/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf.
- [29] Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- [30] OECD (2019a). *PISA 2018 results: what students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- [31] OECD (2019b). *PISA 2018 results: where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- [32] OECD (2019c). *PISA 2018 results: what school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- [33] Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(86\)90002-X](https://doi.org/10.1016/0273-2297(86)90002-X)
- [34] Pressley, M., & Afflerbach, P. P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge. http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=98W10c_E0kC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Pressley+Afflerbach+1995&ots=YzP6bCFcat&sig=zb3iOa9U_re2LmonSVUKzxPcSbc

- [35] Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- [36] Ronzano, S. (2010). *Effectiveness of metacognitive strategies for improving reading comprehension in secondary students* (Doctoral dissertation, California State University). <http://elibraryusa.state.gov>
- [37] Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press. <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=G1-POm9BR-IC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Snow,+Burns,+Griffin+1998&ots=5W0fTlh8YJ&sig=XLsy8GUBNYn6bDlpMeY10P7Gjco>
- [38] Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2017). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204 <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- [39] Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Grada.
- [40] Veenman, M. V. J. (2015). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context*. (pp. 26-40). Routledge.
- [41] Willis, G. B. (2017). Cognitive interviewing in survey design: state of the science and future directions. *The Palgrave Handbook of Survey Research* (pp. 103-107). https://doi.org/10.1007/978-3-319-54395-6_14
- [42] Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-regulated learning as a competence: Implications of theoretical models for assessment methods. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 102–110. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102>