POSSIBILITIES OF INFLUENCING INDIVIDUAL COMPONENTS OF SELF-ASSESSMENT OF PUPILS' SCHOOL PERFORMANCE BY METACOGNITIVE STRATEGIES

[MOZNOSTI OVPLYVNOVANIA JEDNOTLIVÝCH ZLOŽIEK SEBAHODNOTENIA SKOLSKÉHO VÝKONU ŽIAKOV METAKOGNITÍVNYMI STRATEGIAMI]

Juraj Komora – Katarína Vyrosteková

doi: 10.18355/PG.2017.6.2.11

Abstract

Success at school often depends not only on the predispositions or experiences of the child, which has acquired under the influence of various external or internal factors, but it also reflects the level of self-knowledge, which is followed by the level of self-confidence. The concept of self-interest influences the attitude of the child to school work, its duties, as well as its expectations of the overall learning outcomes. This naturally implies that one of the priorities in working with a pupil is to develop his self-esteem competences in the sense of an objective assessment of the factors affecting his performance. If the child is able to realistically assess his / her options in relation to the external conditions determining his / her learning activity, this is an extremely important prerequisite for proper adjustment of the processes of self-development. One of the conditions for such a setting is the development of metacognition. Professional literature dealing with the issue currently offers a number of strategies to advance the pupil in this area. The question remains to what extent these strategies can influence the individual components of the self-assessment of the pupil's school performance.

337

Key words

self-assessment, components of self-assessment, metacognition, metacognitive strategies

Abstrakt

Úspech v škole mnohokrát nezávisí len od predispozícií či skúseností dieťaťa, ktoré nadobudlo pôsobením rôznych vonkajších resp. vnútorných faktorov, ale odvíja sa aj od úrovne jeho sebapoznania, z ktorého následne vyplýva úroveň sebadôvery. Predstava o vlastných možnostiach ovplyvňuje postoj dieťaťa ku školskej práci, jeho povinnosti, ako aj jeho očakávanie konečného výsledku učebnej činnosti. Z toho prirodzene vyplýva, že jednou z priorít v práci so žiakom je rozvoj jeho sebahodnotiacich kompetencií, v zmysle objektívneho posúdenia faktorov ovplyvňujúcich jeho výkon. V prípade, že dieťa je schopné reálne posúdiť svoje možnosti vo vzťahu k externým podmienkam determinujúcim jeho učebnú činnosť, je to mimoriadne dôležitý predpoklad správneho nastavenia procesov sebarozvoja.

Jednou z podmienok takéhoto nastavenia je aj rozvoj metakognície. Odborná literatúra zaoberajúca sa predmetnou problematikou v súčasnosti ponúka množstvo stratégií zameraných na progres žiaka v tejto oblasti. Otázkou zostáva, do akej miery dokážu tieto stratégie ovplyvňovať konkrétne zložky sebahodnotenia školského výkonu žiaka.

Kľúčové slová

sebahodnotenie, zložky sebahodnotenia, metakognícia, metakognitívne stratégie

Úvod

Príspevok nadväzuje na štúdiu, ktorá bola publikovaná v tomto periodiku v prvom čísle v roku 2016. V spomínanej štúdii sme sa zaoberali tým, či nami aplikované metakognitívne stratégie učenia, ovplyvňujú úroveň sebahodnotenia školského výkonu žiakov. Našou hlavnou metódou pre získanie potrebných údajov bol experiment. Na základe výskumných zistení sme potvrdili, že existuje rozdiel v sebahodnotení školského výkonu žiakov medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia, pričom žiaci v experimentálnej skupine dosahovali vyššiu úroveň sebahodnotenia školského výkonu ako žiaci v kontrolnej skupine.

Sebahodnotenie školského výkonu žiakov však tvoria tri zložky – sebahodnotenie školskej práce, hodnotenie svojej úspešnosti v triede a hodnotenie svojho strachu zo školy. Preto sme sa v rámci nášho ďalšieho skúmania zamerali na to, ktorá zo zložiek sebahodnotenia školského výkonu žiakov stredných škôl bude po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia vykazovať najvyššiu úroveň ovplyvnenia.

Teoretické východiská riešeného problému

Podľa M. Vágnerovej (2005, s. 401) primeraná sebadôvera umožňuje žiakovi pracovať na úrovni zodpovedajúcej jeho schopnostiam. Znížená sebadôvera bráni dieťaťu aby dosiahlo výsledky, ktoré by mohlo dosiahnuť vzhľadom k svojim schopnostiam a potenciálu. Žiaci so zníženou sebadôverou bývajú často neistí, majú vyšší sklon k úzkostnému reagovaniu, negatívnym očakávaniam a často mávajú obavy zo zlyhania.

Z nášho pohľadu žiak, ktorý pozná svoje možnosti a schopnosti, vie čo dokáže a v čom má naopak nedostatky, vie si stanoviť primerané aspirácie zodpovedajúce jeho potenciálu a vie si vybrať tie najvhodnejšie stratégie učenia, ktoré mu pomôžu dosiahnuť svoj cieľ a dosahovať v školskej práci úspešné výkony, má mieru sebadôvery na primeranej úrovni. Od úrovne sebadôvery sa odvíja aj úroveň sebahodnotenia.

V. Sméal (2002, s. 353) vníma sebahodnotenie ako jadro jاستva, pokiaľ nim cítíme a prežívame stav, že posudzujeme a oceňujeme svoje vlastne ja. Sebahodnotenie má dva póly: spokojnosť a nespokojnosť so sebou. Prežívame ho tiež ako väčšiu alebo menšiu sebadôveru, väčšie alebo menšie sebavedomie. Podľa R. Kohoutka (2001, s. 169) je sebahodnotenie centrom osobnosti človeka. Je toho názoru, že bez určitej minimálnej úrovne pocitu

vlastnej hodnoty nemôže človek žiť. Preto si túto úroveň stráži a ak z akéhokoľvek dôvodu klesá, snaží sa o jej vyrovnanie.

J. D. Brown, K. A. Dutton a K. A. Cook (2001, s. 615-631) vymedzujú tri spôsoby, v ktorých je tento pojem najčastejšie užívaný:

1. **Globálne sebahodnotenie.** Podľa autorov vyjadruje celkový vzťah k sebe, aké pocity máme k svojej vlastnej osobe. Človek s vysokým sebahodnotením má podľa spomínaných autorov pozitívny vzťah k sebe samému. Naproti tomu, ak sa jedná o človeka s nízkym sebahodnotením, tento má k sebe len mierne pozitívny či ambivalentný vzťah. V extrémnom prípade môže človek s nízkym sebahodnotením sám seba až nenávidieť, takýto vzťah k sebe však nie je bežný u normálnej populácie, vyskytuje sa len v populácii klinickej. Vnímajú teda sebahodnotenie ako emočný vzťah k sebe, zároveň však poukazujú aj na iné chápanie tohto termínu, v ktorom sa uplatňuje najmä kognitívne pojetie. Podľa tohto globálne sebahodnotenie vyjadruje celkový úsudok človeka o jeho vlastnej hodnote (self-worth).

2. **Sebahodnotenie vzťahujúce sa k pocitom vlastnej hodnoty, ocenenia** (feelings of self-worth). V tomto zmysle hovoríme o sebahodnotiacich reakciách na svoje jednanie. Tieto reakcie môžu mať emocionálny alebo hodnotiaci charakter, napríklad nimi môžu byť pocity pýchy, potešenia, či naopak zahanbenia zo seba samého.

3. **Použitie v zmysle self-evaluation.** Posledný prípad používania sa vzťahuje k tomu, ako ľudia ohodnocujú svoje schopnosti, fyzické charakteristiky, či psychické vlastnosti.

Medzi najčastejšie aspekty sebahodnotenia zaraďujú M. Blatný a A. Plháková (2003, s. 119) nasledujúce aspekty:

- **Aspekt pozitivity alebo negativity** – patrí medzi najdôležitejšie aspekty sebahodnotenia. Ovplyvňuje výkon, súťaživosť, konformitu, kauzálnu atribúciu. Tento aspekt sa spája s pocitom spokojnosti a duševného zdravia jednotlivca.
- **Aspekt nízkeho alebo vysokého sebahodnotenia** – v tomto aspekte je venovaná veľká pozornosť negatívnym dôsledkom nízkeho alebo vysokého sebahodnotenia. Ukazuje sa, že ľudia s vysokým sebahodnotením majú tendenciu zlyhávať vo svojich výkonoch. Toto zlyhanie je dôsledkom nadhodnotených názorov na seba, svoje schopnosti, najmä ich preceňovania. Odmena, ktorú potom následne získajú, je vo väčšine prípadov nižšia ako odmena u ľudí s nižším sebahodnotením. Tí si stanovujú ciele adekvátne k svojim schopnostiam a možnostiam.
- **Aspekt stability sebahodnotenia** – tento aspekt preukazuje, že pre výkon a reakciu na interpersonálnu väzbu je stabilita sebahodnotenia dôležitejšia ako to, či je sebahodnotenie vysoké alebo nízke. Ľudia so stabilným sebahodnotením priaznivejšie reagujú na pozitívnu spätnú väzbu a defenzívnejšie na negatívnu.

Náše sebahodnotenie sa v priebehu nášho života mení. Tak ako jednotlivec prechádza jednotlivými vývinovými obdobiami, tak aj v sebahodnotení

zaznamenávame zmeny, ktoré sa u ľudí rovnakého veku prejavujú približne rovnakým spôsobom. Niekedy naše sebahodnotenie v určitom období klesá a inokedy naopak stúpa. Tieto výkyvy zapríčiňujú zmeny v našom sociálnom prostredí a taktiež vývinové zmeny v adolescencii alebo v starobe (Robins, R., W., Trzesniewski, K., H., 2005, s. 158).

V nasledujúcich vývinových obdobiach sa stručne pokúsime zobrazit' priebeh sebahodnotenia od predškolského veku až po obdobie staroby:

- **Sebahodnotenie v predškolskom veku** – deti majú relatívne vysoké sebahodnotenie, ktoré ale v priebehu detstva postupne klesá. Môže to byť spôsobené tým, že sa deti v tomto veku nerealisticky pozitívne vnímajú. Toto vnímanie však nie je ešte stabilné a veľmi závisí od názorov iných ľudí, predovšetkým rodičov. Podobne sa vyjadruje aj M. Vágnerová (2000, s. 116), ktorá taktiež zdôrazňuje, že sebahodnotenie dieťaťa predškolského veku je stále jednoznačne závislé na názore iných, predovšetkým rodičov vzhľadom k ich citovej a rozumovej nezrelosti.
- **Sebahodnotenie v mladšom a strednom školskom veku** – toto obdobie je príznačné prechodom dieťaťa z materskej školy na základnú školu. Výkon dieťaťa v škole vo veľkej miere ovplyvňuje sebahodnotenie dieťaťa. Ako uvádza M. Vágnerová (2005, s. 401), v školskom veku je sebahodnotenie v značnej miere závislé na skutočnom výkone, ktorý sa stáva prostriedkom potvrdenia vlastnej hodnoty. Školáci sú k svojim výsledkom kritickejší ako deti v predškolskom veku. Už im nestačí, aby úlohu splnili, ale chcú úlohu vykonať správne a očakávajú, že za to budú odmenení. Požiadavky kladené zo strany učiteľov, rodičov a neskôr aj svojich rovesníkov deti v školskom veku začínajú vnímať ako určité normy správania a výkonov. Na základe požiadaviek si dokážu vytvoriť normatívnu predstavu o sebe samom, s ktorou sa neskôr aj stotožnia, a usilujú sa predstavu aj reálne splniť. Môže sa však stať to, že dieťaťu sa nepodarí jeho predstavu o sebe samom naplniť a tak môže sebadôvera dieťaťa klesať.
- **Sebahodnotenie v období puberty a adolescencie** – v puberte dochádza k poklesu sebahodnotenia. Predpokladáme, že je to spôsobené zvýšeným záujmom o svoj vzhľad a zovňajšok. V tomto veku sa pubescenti veľmi dôkladne sledujú, pozorujú, porovnávajú s druhými a posudzujú sa predovšetkým podľa toho, ako ich vnímajú. Ako uvádzajú J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) dospievajúci začínajú dôkladne skúmať svoj zovňajšok a v súlade s tým sa o svoj vzhľad začínajú starať. Jednotlivci s nízkym sebavedomím však často na sebe nachádzajú nedostatky, čo sa následne odzrkadlí na ich celkovom sebahodnotení. Koncom tohto obdobia, vstupom do adolescencie, sa však sebahodnotenie opiera o komplexnejšiu analýzu motívov. Predmetom hodnotenia sa stávajú vlastné kompetencie a na nich závislé výsledky. Pre sebahodnotenie sú najdôležitejšie výkony v oblasti, ktorá je pre adolescenta nejakým spôsobom významná (Vágnerová, M., 2000). Aj J. Výrost a I. Slaměník (2008) potvrdzujú, že ak charakteristiky, ktoré človek považuje za dôležité, hodnotí pozitívne a stabilne, prispieva tak k vysokému sebahodnoteniu.

- **Dospelosť** – úroveň sebahodnotenia v tomto období postupne narastá a svoj vrchol dosahuje okolo 60-teho roku života, kedy väčšina ľudí je na vrchole svojich úspechov, znalostí, kontroly seba aj okolia. Niekoľko štúdií sebahodnotenia v starobe naznačujú, že okolo 70-teho roku života začne sebahodnotenie klesať. Tento pokles sa pripisuje dramatickým zmenám, ktoré staroba prináša. Ide napríklad o zmeny v sociálnej roli (odchod do dôchodku), zmeny vo vzťahoch (strata manželky alebo manžela), vo fyzických funkciách (zdravotné problémy), ako aj pokles sociálno-ekonomického postavenia (Robins, R., W., Trzesniewski, K., H., 2005, s. 159-160).

Každé obdobie má teda vo vzťahu k sebahodnoteniu množstvo charakteristických aspektov. Nás ale v našom výskume, z pochopiteľných dôvodov, najviac zaujímalo obdobie, ktoré sa vo vzťahu k sebahodnoteniu vyznačuje značnou nestabilitou – obdobie puberty a adolescencie. Vzájomný vzťah sebahodnotenia a metakognície preukazuje tzv. triadická teória autoregulácie od B. Zimmermana (1990, s.6-7), ktorá pozostáva z troch subsystémov autoregulácie, pričom jeden z nich, *autoregulácia správania*, je založený práve na sebahodnotení žiaka. Žiak pri sebahodnotení hodnotí svoje všeobecné aj špeciálne učebné schopnosti, svoju výkonnosť v jednotlivých predmetoch, svoje postavenie v školskej práci v porovnaní s rovesníkmi, svoju úspešnosť v triede, ale aj strach zo školy, čo tvorí základ sebahodnotenia školského výkonu žiaka.

Výskumný problém

Problematike metakognície sme sa podrobnejšie venovali v už spomínanej predchádzajúcej štúdii (pozri vyššie), preto sme jej v teoretických východiskách nevenovali pozornosť. Skôr sme sa zamerali na samotné sebahodnotenie žiaka a jeho rôzne aspekty. Aj preto sme si v rámci nášho skúmania okrem hlavnej hypotézy, stanovili aj niekoľko výskumných otázok. Jednou z nich bola otázka: **„Ktorá zo zložiek sebahodnotenia školského výkonu žiakov stredných škôl bude po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia vykazovať najvyššiu úroveň ovplyvnenia?“**.

Metodológia výskumu

Výber vzorky: Výskumný súbor tvorilo spolu 105 žiakov SSOŠ. Z toho experimentálnu skupinu nám tvorilo 53 žiakov a kontrolnú 52 žiakov SSOŠ, pričom bol uplatnený zámerný výber.

Metódy skúmania: Z uvedeného vyplýva, že jednou z metód pri získavaní potrebných údajov v rámci nášho skúmania bol *experiment*. Jednalo sa o prirodzený experiment, pričom v experimentálnej skupine sme manipulovali s nezávislou premennou (metakognitívnymi stratégiami učenia). Experiment dopĺňalo dlhodobé *pozorovanie*.

Na zisťovanie úrovne sebahodnotenia sme použili *dotazník sebahodnotenia* školskej úrovne a vzťahu ku škole, ktorý ponúka komparáciu sebahodnotenia žiaka a hodnotenia žiaka rodičmi alebo učiteľom. Bol vypracovaný na základe už známych metód sebahodnotenia dieťaťa (SPAS – dotazník

sebahodnotenia školskej úspešnosti dieťaťa). Je možné ho použiť individuálne ale aj skupinovo a obsahuje 15 položiek, ktoré boli na základe faktorovej analýzy rozdelené na tri subškály (Vágnerová, M., 2005, s. 411-414) :

- **Sebahodnotenie školskej práce** a miera jej zvládania – napr. položka č. 3. „Unavuje ma, keď musím nad úlohou veľmi rozmýšľať.“
- **Sebahodnotenie relatívnej úspešnosti v triede** v porovnaní s ostatnými deťmi – napr. položka č. 9. „Väčšina mojich spolužiakov sa v triede učí lepšie ako ja.“
- **Strach zo školy** – napr. položka č. 14. „Ústne skúšanie pred celou triedou ma znervózňuje.“

Údaje sme spracovali štatistickým programom SPSS (Statistical Package for Social Sciences), v ktorom sme použili konkrétne tieto metódy:

- **Koeficient šikmosti (Skewness) a Koeficient strmosti (Kurtosis)** – štatistické ukazovatele tvaru distribúcie, ktoré nám na základe koeficientov (menšie alebo väčšie ako 1) určujú, či empirické údaje dovoľujú použiť pri komparácii parametrický test. Nakoľko distribúcie nami skúmaných premenných v oboch podsúboroch boli jednovrcholové, koeficienty šikmosti a strmosti boli menšie ako 1 a premenné mali približne normálne rozloženie, používali sme na štatistické spracovanie výskumných údajov (komparáciu) parametrické testy.
- **Studentov t-test pre dva nezávislé výbery (Independent Samples T Test)**, týmto testom sme zisťovali štatistickú hladinu významnosti rozdielu v úrovni sebahodnotenia školského výkonu žiakov medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou pred aj po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia.

Analýza získaných údajov

Na výskumnú otázku sme hľadali odpoveď štatistickým spracovaním získaných údajov vo všetkých troch zložkách prostredníctvom komparácie dvoch kvantitatívnych premenných (1. sebahodnotenie školskej práce pred aplikáciou vs. sebahodnotenie školskej práce po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia, 2. úspešnosť v triede pred aplikáciou vs. úspešnosť v triede po aplikácii stratégií, 3. strach zo školy pred aplikáciou vs. strach zo školy po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia) v jednom súbore (experimentálna skupina žiakov). Nakoľko podmienka normalita bola splnená a koeficient strmosti a šikmosti bol menší ako 1, distribúcia bola jednovrcholová, sme si ako testovacie kritérium zvolili Studentov t-test pre dva závislé výbery. Každú zložku sebahodnotenia školského výkonu žiakov sme hodnotili samostatne.

Z tabuľky 1. je viditeľné, že štatistickú hladinu významnosti rozdielu v dosiahnutej úrovni jednotlivých zložiek sebahodnotenia školského výkonu žiakov pred a po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia sme zaznamenali v zložke *sebahodnotenie školskej práce*. Pričom hodnota Studentovho t-testu pri 52 stupňoch voľnosti je -2,846 a dosiahnutá signifikancia má hodnotu menšiu ako 0,05 ($t_{(52)} = -2,846$; $p < 0,05$). Úspešnosť v triede a strach zo školy nedosahovali u žiakov SSOŠ signifikantné rozdiely v dosiahnutej úrovni pred a po aplikácii

metakognitívnych stratégií učenia. Na základe interpretácie môžeme usúdiť, že najvyššiu úroveň ovplyvnenia vykazuje zložka *sebahodnotenie školskej práce*, ako druhá v poradí je *úspešnosť v triede* a najmenej ovplyvnenou zložkou sebahodnotenie školského výkonu žiakov je zložka *hodnotenia vlastného strachu zo školy*. Hodnotenie strachu zo školy však dosahovalo najvyššiu úroveň v sebahodnotení pred aplikáciou metakognitívnych stratégií učenia a aj po ich aplikácii. Nebola však stratégiami ovplyvnená až natoľko, ako sebahodnotenie školskej práce, ktoré dosahovalo najnižšiu úroveň pred aplikáciou metakognitívnych stratégií učenia a po ich aplikácii sa umiestnila na druhej pozícii v úrovni sebahodnotenia.

Vplyv MSU na jednotlivé zložky sebahodnotenia školského výkonu žiakov						
Zložka	Stav	Početnosť	AM	SD	t	Sig. (dvostranná)
<i>Sebahodnotenie školskej práce</i>	Pred apl.	53	4,3585	1,7769	-2,846	0,006
	Po apl.	53	5,5283	2,2413		
<i>Úspešnosť v triede</i>	Pred apl.	53	4,4717	2,0995	-1,18	0,243
	Po apl.	53	4,9811	2,2828		
<i>Strach zo školy</i>	Pred apl.	53	5,7547	2,3114	-1,013	0,316
	Po apl.	53	6,2642	2,3871		

MSU = metakognitívne stratégie učenia, **AM** = aritmetický priemer, **SD** = štandardná odchýlka, **t** = testovacia hladina, **Sig.** = hodnota dosiahnutej dvojstrannej signifikancie/významnosti $p < 0.05$

343

Tabuľka 1. Vplyv metakognitívnych stratégií učenia na jednotlivé zložky sebahodnotenia školského výkonu žiakov SSOŠ pred a po ich aplikácii MSU

Doposiaľ interpretované údaje potvrdzuje aj tabuľka 2. (graf 1.), ktorá vyjadruje nakoľko boli jednotlivé zložky sebahodnotenia školského výkonu žiakov ovplyvnené. Na základe počtu žiakov dosahujúcich danú úroveň zložky sebahodnotenia školského výkonu žiakov SSOŠ pred aplikáciou metakognitívnych stratégií učenia a po ich aplikácii, vyjadrujeme percentuálne zvýšenie prípadne pokles úrovne v jednotlivých zložkách.

Percentuálne vyjadrenie zvýšenia alebo poklesu úrovne jednotlivých zložiek sšv žiakov pred a po aplikácii MSU			
Zložka	Stav	Počet žiakov	Zvýšenie alebo pokles
		v %	úrovne v %
<i>Sebahodnotenie školskej práce</i>	Pred apl.	41,51	30,19
	Po apl.	71,7	
<i>Úspešnosť v triede</i>	Pred apl.	58,49	5,66
	Po apl.	64,15	
<i>Strach zo školy</i>	Pred apl.	73,58	0
	Po apl.	73,58	

Tabuľka 2. Percentuálne vyjadrenie zvýšenia alebo poklesu úrovne jednotlivých zložiek sebahodnotenie školského výkonu žiakov SSOŠ po aplikácii MSU

Najvyšší percentuálny nárast sme zaznamenali v zložke *sebahodnotenie školskej práce*, pričom 30,19% žiakov dosahovalo hodnoty vyššej úrovne po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia. V zložke sebahodnotenia úspešnosti v triede 5,66% žiakov dosahovalo hodnoty vyššej úrovne po aplikácii metakognitívnych stratégií a v tretej zložke sebahodnotenia (*strach zo školy*) sme nezaznamenali žiadnu zmenu.

Graf 1. Percentuálne vyjadrenie zvýšenia alebo poklesu úrovne jednotlivých zložiek sebahodnotenie školského výkonu žiakov SSOŠ po aplikácii MSU v grafickej podobe

Na záver štatistickej deskripcie a inferencie môžeme konštatovať, že najvyššiu úroveň ovplyvnenia metakognitívnymi stratégiami učenia u žiakov SSOŠ sme zaznamenali v zložke *sebahodnotenie školskej práce*. Konkrétne 30,19% žiakov si zvýšilo svoju úroveň sebahodnotenia školskej práce po aplikácii metakognitívnych stratégií učenia.

Bibliographic references

- BABULICOVA, Z. 2013. Uroveň kognície a možnosti jej rozvíjania. Rozvoj (meta)kognitívnych funkcií pri práci s chybou. In Duchovicova, J. – Skoda, J. 2013. Psychodidaktické pojetí kulikuralního a mediaceho kontextu edukace. Usti nad Labem: UJEP, 290 s. ISBN 9788074146589.
- BLATNY, M. – PLHAKOVA, A. 2003. Temperament, Inteligence, Sebepojeti : Nove pohledy na tradicni temata psychologického vyzkumu. Brno: Psychologicky ustav Akademie ved, 150 s. ISBN 8086620050.
- BROWN, J. D. – DUTTON, K. A. – COOK, K. A. 2001. From the top down: Self-esteem and Self-evaluation. In Cognition and Emotion, vol. 15, n. 5, pp. 615-631. Dostupne na internete:

- <https://iths.pure.elsevier.com/en/publications/from-the-top-down-self-esteem-and-self-evaluation>
- DUCHOVICOVA, J. 2013. Psychodidaktika v kontextoch sprostredkovaného a zmysluplného učenia. In Duchovicova, J. – Skoda, J. 2013. Psychodidaktické pojetí kulikuralního a mediaceho kontextu edukace. Usti nad Labem: UJEP, 290 s. ISBN 9788074146589.
- FLAVELL, J. H. 1979. Metakognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive Development Inquiry. In American Psychologist, vol. 34, n. 8, pp. 906 – 911.
- HACKER, D. J. – DUNLOSKEY, J. – GRAESSER, A. C. 2009. Handbook of Metacognition in Education. New York: Rotledge, 449 pp. ISBN 0805863532.
- HNILICA, K. 1992. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. In Pedagogika, roc. XLII, c. 4, s. 477-485 ISSN 0031-3815.
- KOHOUTEK, R. 2001. Poznavaní a utváření osobnosti. První vydání. Brno: CERM Brno, 274 s. ISBN 8072042009.
- LANGMEIER, J. – KREJCIROVA, D. 2006. Vyvojová psychologie. Praha: GRADA, 368 s. ISBN 9788024712840.
- ROBINS, R., W. – TRZESNIEWSKI, K., H., 2005. Self-esteem Development Across the Lifespan. In Current Directions In Psychological Science, vol. 14, n. 3, pp. 158. Dostupné na internete: http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/robins_trz_selfesteemdevel_curidr2005.pdf
- SIMONS, P. R. J. 1994. Metacognitive Strategies – Teaching and Testing for. In International Encyclopedia of Education. Oxford, Elsevier Science, pp. 3788-3792. [on-line] [2010/19/12] Dostupné na internete: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190116/5831.pdf>
- SMEKAL, V. 2002. Pozvání do psychologie osobnosti. Clovek v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister&Principal, 2002. 517 s. ISBN 8085947803.
- SKODA, J. – DOULIK, P. 2011. Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada, 206 s. ISBN 9788024733418.
- VAGNEROVA, M. 2000. Vyvojová psychologie: dětství, dospelost, stáří. 1. vyd. Praha: Portal, 528 s. ISBN 8071783080.
- VAGNEROVA, M. 2001. Kognitivní a sociální psychologie školního zázá. Praha: Karolinum, 304 s. ISBN 8024601818.
- VAGNEROVA, M. 2005. Vyvojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 8024609568.
- VYROSTKOVA, K. 2012. Modifikácia vyučovacích stratégií zameraných na učebnú činnosť žiakov. Dizertačná práca (obhájená august 2012). Nitra: PF UKF v Nitre, 103 s.
- VYROST, J. – SLAMENIK, I. 2008. Sociální psychologie. Praha: GRADA, 416 s. ISBN 9788024714288.
- ZIMMERMAN, B. J. 1998. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. In

ZIMMERMAN, B. J. – SCHUNK, D. H. Self-Regulated Learning – From Teaching to Self-Reflective Practice. New York: Guilford Press, pp. 1-19, ISBN 1572303069.

Doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.
PaedDr. Katarína Vyrosteková, PhD.
Department of Education
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University
Dražovská cesta 4, 94974 Nitra
Slovakia
jkomora@ukf.sk
kvyrostekova@ukf.sk