

# Posouzení významu multikulturní kompetence studenty ve vztahu ke komponentům autoregulace učení<sup>1</sup>

## Importance of multicultural competence in relation to components of students' self-regulated learning

Jakub Hladík

**Abstrakt:** Studie je zaměřena na autoregulaci multikulturního učení vysokoškolských studentů ve vztahu k vybraným multikulturním subkompetencím. Cílem výzkumu bylo zjištění: (1) významu, který studenti přikládají jednotlivým multikulturním subkompetencím; (2) úrovně motivace, osobní zdatnosti, atribuce a metakognice ve vztahu k multikulturním subkompetencím; (3) korelace mezi komponenty autoregulace multikulturního učení; (4) vztahů mezi přisuzovaným významem multikulturním subkompetencím a komponenty autoregulace multikulturního učení. Nástrojem sběru dat byl dotazník, který se skládal z 29 explicitně vyjádřených multikulturních subkompetencí rozdělených do tří částí: znalosti (n = 9), vědomí (n = 11) a dovednosti (n = 10). Dotazník také obsahoval otázky související s motivací, osobní zdatností, atribucí a metakognicí studentů. Největší význam přikládají studenti subkompetencím z oblasti vědomí. Nejmenší význam mají pro studenty subkompetence znalostní. Vysoká korelace byla v souvislosti s multikulturními subkompetencemi zaznamenána mezi motivací, osobní zdatností a atribucí. Nízká úroveň korelace byla zaznamenána mezi významem přisuzovaným multikulturní subkompetence a motivací a osobní zdatností.

**Klíčová slova:** autoregulace multikulturního učení, multikulturní kompetence, motivace, osobní zdatnost, atribuce, metakognice

**Abstract:** The study focuses on self-regulation of multicultural learning in relation to importance that students ascribe to multicultural subcompetencies. The research aims were discovering: (1) importance which students give to multicultural subcompetencies; (2) motivation, self efficacy, attribution and metacognition level; (3) correlation among self-regulated learning components; (4) relationships between importance of multicultural subcompetencies and self-regulated learning components. The research was questionnaire method and it contained 29 multicultural subcompetencies divided to three parts: knowledge (n = 9), awareness (n = 11) and skills (n = 10). The questionnaire contented questions related to students' motivation, self efficacy, attribution and metacognition too. Students give most importance to subcompetencies which belong to awareness. Students give lowest importance to subcompetencies which belong to knowledge. High correlation in relation with multicultural subcompetencies was recorded among motivation, self efficacy, attribution and metacognition. Low level of correlation was recorded between multicultural competencies importance and motivation and self-efficacy.

**Keywords:** multicultural self-regulated learning, Multicultural competence, Motivation, Self-efficacy, Attribution, Metacognition

---

<sup>1</sup> Výzkumná studie je součástí řešení projektu GA ČR P407/12/P196 Determinanty rozvoje multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí.

# 1 Úvod

Autoregulace učení (*self-regulated learning*) je téma velmi bohaté a zaměstnává odborníky řadu let. Přesto zde nalézáme témata, která nejsou v rámci autoregulace učení detailně popsána. Jde především o témata, která by se dala nazvat aplikačními. Máme tím na mysli aplikaci principů autoregulace učení do specifických oblastí. Jednou z takových oblastí je multikulturální učení. Multikulturální učení vykazuje některá specifika, která jinde nenacházíme. Cílem textu je prezentace výzkumu, který byl zaměřen na vztah mezi individuálním vnímáním významu multikulturálních subkompetencí a komponenty autoregulace učení (motivací, osobní zdatností, atribucí a metakognicí).

## 2 Autoregulace multikulturálního učení

Podle Zimmermana (2002) nelze autoregulaci vnímat jako rys osobnosti, ale ani jako konkrétní dovednost. Je to vnitřní proces řízení sebe sama, při kterém učící se student transformuje svou osobnost do dovedností potřebných pro učení. Učení v tomto pojetí není něco, co směřuje ke studentům, ale něco, co přichází od studentů samotných. Student reguluje jednak kognitivní (poznávací) dimenzi učení a pak také nonkognitivní dimenzi učení (motivaci, vůli, emoce). Z pohledu autoregulace nemluvíme čistě o procesu poznávání (kognitivní aspekt), ale také o regulaci tohoto poznávání (metakognitivní aspekt) a regulaci postojů, motivů, potřeb, emocí (nonkognitivní aspekt), která je (jak např. uvádějí Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005; Schunk & Zimmerman, 2008; Pintrich, 1999) klíčová v nastartování procesu autoregulace učení (Hladík & Vávrová, 2011).

Autoregulace multikulturálního učení je proces řízení, kontroly a hodnocení vlastního učení, které je zaměřeno na osvojení si kompetence nutné pro efektivní komunikaci v multikulturálním prostředí. Pohlížet na autoregulaci multikulturálního učení jako na pouhou „aplikovanou autoregulaci učení“ by bylo zjednodušující. Tím, že multikulturální učení představuje mnohovrstevnatý proces osvojování si znalostních, dovednostních i postojevých komponent, je i autoregulace tohoto učení vnitřně velmi bohatá (Hladík in Hrbáčková, 2010). V našem výzkumu jsme se zaměřili na čtyři komponenty autoregulace multikulturálního učení: motivaci, osobní zdatnost (*self efficacy*), atribuci a metakognici. Motivace prostupuje celým procesem multikulturálního učení a ukazuje se jako komplementární součást procesu autoregulace multikulturálního učení. Osobní zdatnost znamená přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech učit se nebo podávat efektivní výkon (Bandura in Zimmerman, 1996). Znamená to položit si základní otázku: „Zvládnou vyřešit tento úkol v této situaci?“. Atribuce (přesněji kauzální atribuce) znamená přesvědčení studenta o převládajících příčinách úspěchu a neúspěchu při jeho učení. Vyjadřuje tendenci člověka přisuzovat svým úspěchům, neúspěchům nebo chování určité vnější a vnitřní příčiny. Student, který reguluje své multikulturální učení, dokáže zhodnotit příčiny úspěchu a neúspěchu při učení. Pokud je proces učení úspěšný, většinou tento úspěch přisuzuje vlastnímu úsilí, které při učení vynaložil. Naopak student s nízkou úrovní autoregulace přisuzuje neúspěchy neovlivnitelným příčinám, jako např. tomu, že byla úloha příliš obtížná. Metakognice spočívá v aktivní kontrole kognitivních procesů během učení. Znamená vyšší úroveň myšlení, která se projevuje v těchto kognitivních aktivitách: plánování, analyzování, hodnocení, monitorování a reflexe problémů a rozhodování. Metakognice je pokládána za determinantu úspěšného učení. Jedinec, který dokáže přesně posoudit své znalosti, je lépe vybaven pro svůj další rozvoj (Brown in Lane, 2009). Metakognitivní komponenta autoregulačního procesu je v modelu multikulturální kompetence spojena se složkou vědomí (*awareness*). Multikulturální vědomí obsahuje postoje, názory, hodnoty, předpoklady a také uvědomování si těchto determinant

nezbytné pro efektivní komunikaci v kulturně diverzifikované společnosti (Pope & Reynolds, 1997).

### 3 Metoda

Výzkum byl zaměřen na vztah mezi individuálním vnímáním významu multikulturních subkompetencí a komponenty autoregulace učení. Těmito komponenty byly motivace, osobní zdatnost, atribuce a metakognice. Cílem výzkumu bylo: (1) zjištění míry důležitosti, kterou studenti přisuzují vybraným multikulturním subkompetencím; (2) zjištění míry motivace, osobní zdatnosti, atribuce a metakognice u studentů ve vztahu k vybraným multikulturním subkompetencím; (3) zjištění korelace mezi komponenty autoregulace multikulturního učení; (4) zjištění vztahu mezi významem přisuzovaným multikulturním subkompetencím a komponenty autoregulace učení.

Výzkumný soubor byl tvořen 151 studenty oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Data byla zpracovávána bez ohledu na pohlaví a věk respondentů. Sběr dat byl uskutečněn prostřednictvím dotazníku, který obsahoval 29 explicitně formulovaných multikulturních subkompetencí. Tyto subkompetence byly formulovány na základě osobních zkušeností autora výzkumu s výukou multikulturní výchovy a na základě studia literatury. V souladu s autory Pope & Reynolds (1997), Sue (1992), Pope, Reynolds, & Mueller (2004) byly multikulturní subkompetence rozděleny do tří oblastí: multikulturní vědomí (*awareness*) ( $n = 11$ ), m. znalosti ( $n = 9$ ) a m. dovednosti ( $n = 10$ ). Faktorová analýza ukázala vysokou faktorovou zátěž u dvou faktorů: znalosti (faktorová zátěž v rozmezí 0,74 – 0,54) a dovednosti (faktorová zátěž v rozmezí 0,78 – 0,39). Třetí faktor (vědomí) nebyl zcela konzistentní. Výsledky výzkumu však tímto zjištěním ovlivněny nebyly. Dotazník dále obsahoval vždy jednu otázku související s komponentou autoregulace učení. Tyto komponenty: motivace, osobní zdatnost, atribuce a metakognice byly vybrány jako jedny z klíčových determinant autoregulace učení a reprezentovala je následující tvrzení: „Záleží mi na tom, abych si tuto subkompetenci osvojil.“ (motivace); „Věřím, že si dokážu tuto subkompetenci osvojit.“ (osobní zdatnost); „Osvojení si této subkompetence záleží na mých vlastních silách.“ (atribuce); „Znám způsob, jak si tuto subkompetenci dokážu osvojit.“ (metakognice). Respondenti zaznamenávali své odpovědi na sedmi bodovou škálu Lickertova typu, kdy 1 = minimální souhlas a 7 = maximální souhlas.

Pro zjištění konstrukční validity dotazníku byla použita faktorová analýza. T-test byl použit pro zjištění signifikantních rozdílů mezi složkami multikulturní kompetence. Pearsonův koeficient korelace jsme použili pro zjištění míry korelace mezi komponenty autoregulace učení a také mezi významem přisuzovaným multikulturním subkompetencím a jednotlivými komponenty autoregulace učení. Koeficient reliability jsme odhadli zvlášť pro měření významu přisuzovaného multikulturních subkompetencí (Crombachovo alfa = 0,963) a zvlášť pro měření komponent autoregulace učení studentů (Crombachovo alfa = 0,905).

## 4 Výsledky

### 4.1 Studenty přisuzovaný význam multikulturálním subkompetencím

T-test prokázal signifikantní rozdíl v hodnocení důležitosti složek multikulturální kompetence studenty. Přisuzovaný význam složkám multikulturální kompetence není tedy náhodný, ale mezi charakterem složky a důležitostí hodnocení lze konstatovat souvislost.

V první desítku nejdůležitějších multikulturálních subkompetencí se objevují subkompetence náležející do složek vědomí (n = 7) a dovednosti (n = 3). Mezi deseti nejméně významnými multikulturálními subkompetencemi jsou zastoupeny všechny tři složky multikulturální kompetence: znalosti (n = 7), vědomí (n = 2) a dovednosti (n = 1). Studenti pokládají za nejvíce významné ty multikulturální subkompetence, které souvisejí s vědomím, tzn. s afektivní dimenzí multikulturální kompetence. Naopak za nejméně významné považují studenti znalostní multikulturální subkompetence.

Tabulka 1: Nejvíce a nejméně důležité multikulturální subkompetence

10 nejdůležitějších multikulturálních subkompetencí	M	SD
1. Uvědomění si potřeby podpory lidských práv. (V)	6,21	1,25
2. Uvědomění si hodnoty každého jedince. (V)	6,10	1,47
3. Dorozumění se s cizincem. (D)	5,98	1,48
4. Respekt k sociokulturálním odlišnostem. (V)	5,84	1,56
5. Uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity. (V)	5,83	1,39
6. Uvědomění si vlastních předsudků a stereotypů. (V)	5,65	1,65
7. Otevřenost vůči kulturní odlišnosti. (V)	5,60	1,63
8. Nekonfliktní a konstruktivní řešení problémů národnostních a etnických minorit a cizinců. (D)	5,56	1,54
9. Vědomí potřeby kooperace a nekonfliktní komunikace v mezikulturním kontaktu. (V)	5,43	1,61
10. Vystupování proti projevům netolerance a rasismu. (D)	5,50	1,70
10 nejméně důležitých multikulturálních subkompetencí		
1. Znalost historie Romů. (Z)	3,48	1,89
2. Znalost národnostní struktury cizinců. (Z)	3,90	1,70
3. Znalost integračního procesu imigrantů (Z)	4,27	1,67
4. Znalost činnosti státních, samosprávných a nestátních organizací věnující se problematice národnostních a etnických menšin a cizinců. (Z)	4,48	1,65
5. Uvažování o svém multikulturálním učení. (D)	4,84	1,56
6. Znalost kulturních specifík národnostních a etnických menšin. (Z)	4,87	1,69
7. Znalost možností implementace multikulturální výchovy do praxe. (Z)	4,88	1,68
8. Uvědomění si nutnosti pomoci marginalizovaným skupinám. (V)	4,95	1,72

9. Vědomí toho, že kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení. (V)	5,04	1,88
10. Znalost specifik práce s cizinci a národnostními a etnickými menšinami. (Z)	5,07	1,57

V = vědomí; Z = znalosti; D = dovednosti.

#### 4. 2 Komponenty autoregulace učení ve vztahu k multikulturním subkompetencím

Zkoumali jsme vztah čtyř komponent autoregulace učení studentů v souvislosti s multikulturní kompetencí (tabulka 2). U motivace jsme zaznamenali nejvyšší skóre. Ukazuje se, že motivace, jako komponent autoregulace učení, zde hraje v souvislosti s multikulturní kompetencí největší roli. Zatímco metakognice reprezentovaná otázkou, zda studenti vědí, jak si danou subkompetenci osvojit, získala nejnižší skóre. Studenti jsou tedy motivováni k multikulturnímu učení, ale nejsou si jisti, jak takové učení uchopit.

Tabulka 2: Průměrné skóre komponent autoregulace učení ve vztahu k multikulturním subkompetencím

Komponenty ARU	Průměr	Směrodatná odchylka
Motivace	4,81	1,14
Atribuce	4,78	1,07
Osobní zdatnost	4,76	1,05
Metakognice	4,33	1,04

Zjistili jsme vysokou míru korelace mezi všemi čtyřmi komponenty autoregulace učení (tabulka 3). Tyto komponenty spolu navzájem těsně souvisí v rozmezí od 0,55 do 0,81.

Tabulka 3 Korelace komponent autoregulace učení

Komponenty ARU	Motivace	Osobní zdatnost	Atribuce	Metakognice
Motivace	-	0,81*	0,65*	0,55*
Osobní zdatnost		-	0,81*	0,69*
Atribuce			-	0,72*
Metakognice				-

\* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05.

Motivace velmi těsně souvisí s osobní zdatností ( $r = 0,81$ ). Studenti, kteří jsou motivováni k osvojování si multikulturní kompetence, zároveň věří v to, že si multikulturní kompetenci osvojí. Těsný vztah ( $r = 0,81$ ) nalézáme také mezi osobní zdatností a atribucí. Studenti, kteří věří, že si dokážou multikulturní kompetenci osvojit, zároveň spoléhají na své vlastní síly,

a lze očekávat, že svůj případný neúspěch budou přisuzovat sobě a ne vnějším vlivům. Zajímavý je vztah ( $r = 0,72$ ) mezi metakognicí a atribucí. Studenti, kteří vědí, jakým způsobem si osvojit multikulturní kompetenci, si zároveň uvědomují, že toto osvojení záleží na jejich vlastních silách. Střední úroveň korelace konstatujeme mezi metakognicí a motivací ( $r = 0,55$ ), mezi atribucí a motivací ( $r = 0,65$ ) a mezi metakognicí a osobní zdatností ( $r = 0,69$ ). Střední až těsná souvislost mezi komponenty autoregulace multikulturního učení studentů potvrzuje poznatky jiných autorů (např. Zimmermann & Schunk, 2001; Zimmerman, 1995, 2002; Pintrich, 1999, 2002), ze kterých plyne, že jde o kompaktní komponenty autoregulace učení. Ukazuje se, že také v případě, kdy učení souvisí s multikulturní realitou (multikulturním obsahem učení), tvoří tyto komponenty plnohodnotnou součást modelu autoregulace učení. Ve výzkumu jsme se zaměřili jen na tyto čtyři komponenty autoregulace učení. Při zkoumání funkčnosti modelu autoregulace multikulturního učení však bude nutné zaměřit se také na další komponenty.

Na konec jsme se zaměřili na vztah mezi významem přisuzovaným jednotlivým multikulturním subkompetencím a komponenty autoregulace učení.

Tabulka 4 Korelace mezi přisuzovaným významem multikulturním subkompetencím a komponenty autoregulace učení

Proměnná	Motivace	Osobní zdatnost	Atribuce	Metakognice
Význam m.subkompetencí	0,16*	0,16*	0,10	-0,02

\* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05.

Zjistili jsme, že existuje pouze mírná korelace mezi významem přisuzovaným multikulturním subkompetencím a motivací ( $r = 0,16$ ) a mezi významem a osobní zdatností ( $r = 0,16$ ). Mohli bychom říci, že čím vyšší význam studenti přisuzují dané multikulturní subkompetenci, tím úměrně roste jejich motivace osvojit si danou subkompetenci. Se zvyšujícím se významem multikulturní subkompetence pro studenta roste také jeho víra v to, že si ji dokáže osvojit. Zaznamenanou korelaci však pokládáme za nízkou. U ostatních dvou komponent autoregulace učení jsme vztah k významu multikulturní subkompetence nezaznamenali. Neprokázalo se zde, že by význam přisuzovaný multikulturním subkompetencím hrál důležitou roli ve vztahu k vybraným komponentám autoregulace multikulturního učení.

## 5 Diskuse a závěr

Zaměřili jsme pozornost na výzkum v oblasti multikulturní kompetence a autoregulace učení. Zjistili jsme, že existují signifikantní rozdíly v hodnocení významu multikulturních subkompetencí tvořících tři, v literatuře často zmiňované, složky multikulturní kompetence: vědomí, znalosti a dovednosti. Zatímco subkompetence náležející do složky vědomí byly studenty hodnoceny jako nejvýznamnější a jejich osvojení si studenti pokládají za důležité, především subkompetence náležející do složky znalostní byly studenty hodnoceny jako nejméně významné. Toto zjištění je zajímavé v souvislosti s výzkumem, který autor provedl již dříve (Hladík, 2011). Zjistili jsme, že u univerzitních studentů jsou znalosti v souvislosti s multikulturní realitou významnou determinantou jejich postoje. Čím vyšší byla úroveň znalostí studentů, tím pozitivnější postoj zaujívali k národnostním a etnickým menšinám. Tady ale vidíme, že studenti multikulturním znalostem nepřikládají velký význam. Z tohoto

můžeme usuzovat, že studenti znalostní složku multikulturní kompetence neoprávněně podceňují.

Studenti tedy připisují větší význam subkompetencím, které souvisí s postoji a emocionální stránkou osobnosti než s kognitivní složkou osobnosti. V tomto spatřujeme také důvod toho, že význam přisuzovaný jednotlivým multikulturním subkompetencím a metakognice spolu nesouvisí ( $r = -0,02$ ). Metakognice se váže především na znalostní cíle učení. Jestliže studenti znalostní cíle učení nepokládají za příliš významné, zůstává metakognitivní komponent autoregulace učení nevyužit. V případě složky vědomí studenti nemusí uvažovat a přemýšlet nad postupy, jak si subkompetence v této složce multikulturní kompetence osvojit. Většinu z těchto subkompetencí mají implicitně osvojenou v průběhu socializace. Avšak metakognitivní komponent autoregulace multikulturního učení může hrát klíčovou úlohu v případě změny postojů. V takovém případě jsou studenti už nuceni poznat princip tvorby vlastních postojů a usilovat o kvalitativní změnu, což vyžaduje rozvinutou metakognici. Podobně je to s atribucí ve vztahu k významu přisuzovanému multikulturním subkompetencím. Ani zde jsme nezaznamenali mezi těmito dvěma proměnnými vztah. Přesvědčení o tom, že výsledek učení závisí jen na svých vlastních silách, se opět více váže ke znalostním cílům učení. Studenti však na přední příčky staví cíle afektivní, se kterými není atribuce tak úzce spjata. Mírná korelace ( $r = 0,16$ ) je mezi významem subkompetencí a motivací a mezi významem a osobní zdatností. Tuto hodnotu korelace však považujeme za příliš nízkou na to, abychom mohli učinit seriózní závěr o vztazích mezi těmito proměnnými. Celkově tedy lze říci, že význam, jaký studenti přisuzují jednotlivým multikulturním subkompetencím, nesouvisí s komponentami autoregulace učení. Nepotvrzuje se předpoklad, že čím vyšší vnímaná hodnota multikulturní subkompetence, tím vyšší míra autoregulace učení.

## Literatura

- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Hladík J. (2010). Determinanty autoregulace interkulturního učení. In K. Hrbáčková a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů* (pp. 101-112). Brno: Paido.
- Hladík, J., & Vávrová, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace studentů*. Praha: Hnutí R.
- Hladík, J. (2011). Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. *Pedagogika*, 61(1), 53-65.
- Lane, H. C. (2009). Promoting Metacognition in Immersive Cultural Learning Environments. In J. A. Jacko (Ed.), *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains*, 13th International Conference, HCI International 2009, San Diego, CA, USA, July 19-24, Proceedings, Part IV.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41, 219-226.
- Pope, R. L., & Reynolds, A. L. (1997). Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development*, 38, 266-277.
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2004). *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Sue, D. W. et al. (1992). Multicultural Counselling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counselling and Development*, 70, 477-486.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.

## Kontakt

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
nám. T. G. Masaryka 5555  
760 01 Zlín  
hladik@fhs.utb.cz