

Vývoj pojetí regulace učení a výkonů v sociálně kognitivní teorii A. Bandury

KAREL HNILICA

Anotace: V práci je podán přehled hlavních etap vývoje sociálně kognitivní teorie A. Bandury. Jsou analyzovány problémy kognitivního učení, autoregulace učení a výkonů a osobní kauzality.

Klíčová slova: Teorie sociálního učení, sociálně kognitivní teorie, učení, výkon, autoregulace, self-efficacy.

Žák základní školy, univerzitní student, učitel, který se připravuje na vyučování, stejně tak jako manažer, promýšlející způsoby vedení týmu — ti všichni představují jedince, kteří organizují své aktivity v souladu s určitými osvojenými principy učení. V soudobých teoriích učení jsou tito jedinci (a učící se obecně) chápáni jako aktivní činitelé, kteří provádí selekci informací a jejich interpretaci v souladu s výsledky minulého učení. K jejich ústředním charakteristikám patří určitá míra *autonomie* — tedy schopnost kontroly a regulace vlastního učení (viz například Zimmerman a Schunk, 1989, Mayer, 1992, Hnilica, 1992).

Nemalou měrou k tomuto pojetí subjektu a procesů učení přispěl americký psycholog Albert Bandura (* 1925). Protože se žádná z jeho významnějších prací dosud nedočkala českého překladu, pokusil jsem se ve článku shrnout hlavní myšlenky, které se týkají učení a autoregulace aktivit jedince. Studie ovšem zůstává mnohé dlužná pramenům, ze kterých čerpá, a z nichž bych rád obrátil čtenářovu pozornost zejména na monografie *Social Learning Theory* (1977) a *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1986).

Pro pedagogiku a pedagogickou psychologii jsou podle mého soudu relevantní zejména tři okruhy problémů, které Bandura ve svých pracích řeší. Jsou jimi (1) teorie učení, (2) teorie autoregulací a (3) teorie osobní kauzality, v Bandurově teorii označovaná jako teorie self-efficacy. Těmto třem okruhům je věnován i můj příspěvek.

I. TEORIE UČENÍ

Bandura rozlišuje v zásadě mezi dvěma typy učení — učením z důsledků vlastního chování (enactive learning) a učením z důsledků, které má pozorované chování modelu pro tento model (modeling, psychological matching).

Prvním důležitým Bandurovým přínosem byly aplikace teorií učení na problémy geneze agresivního chování (Bandura a Walters 1959) a na odbourávání (odnaučování) některých forem chování, zejména fobií (strachu ze psů, hadů a pod.) (Bandura, 1969, 1971, 1977a, 1977b).

Bandura kritizoval teorie, založené na principu učení z *důsledků vlastního chování* (trial & error), za jejich nezpůsobilost vysvětlit tyto fenomény, i za to, že nemohou přispět k jejich změně. Jako alternativní výklad těchto fenomenů předkládá „no-trial“ teorii učení, kterou zpočátku formuloval jako teorii učení se nikoliv z důsledků vlastního chování, ale jako teorii učení se z důsledků, které má chování pozorovaného aktéra (modelu) pro tohoto aktéra.

Mezi vlivy, které má pozorování modelu na chování pozorovatele (tzv. modeling), rozlišuje Bandura (1962, 1965, 1971): a) observační učení, b) inhibici a disinhibici reakcí a c) facilitaci reakcí. (V pozdějších pracích je skutečnost, že sociální učení nespočívá pouze v nápodobě chování modelu, vyjádřena přesněji i terminologicky – namísto pojmu modeling je zaveden pojem psychological matching).

Důležitou hypotézou teoretického systému je, že učení je kognitivní proces, jehož výsledek se nemusí projevit v aktuálním chování. Bandura zde navazuje na práce lingvistů, kteří rozlišují mezi jazykovou kompetencí a performancí, a zavádí rozlišení *učení* a *výkonu* (learning & performance). O tom, zda dojde k naučení nového prvku chování, rozhodují především kognitivní procesy (pozornostní a paměťové) a – zčásti – motorické dispozice; o tom, zda se prosadí výsledky učení ve skutečném chování (v performanci), rozhodují především procesy motivační (Bandura 1969, Bandura & Jeffery 1973). Mezi tyto motivační procesy řadí Bandura vnější zpevnění (může jím být například odměna od rodiče), vikariární zpevnění (tj. odměna, kterou za své chování obdržel pozorovaný model) a sebezpevnění (self-reinforcement – tím je odměna, kterou si jedinec udělil sám).

Důležitým důsledkem tohoto odlišení učení a vnější reakce je, že procesy učení nelze libovolně manipulovat zvětškou na základě vypracovaných systémů zpevnění.

V návaznosti na práce ostatních teoretiků sociálního učení (např. Rottera, 1966) dospívá Bandura k vlastní teorii. Klíčovým momentem motivace učení v této teorii není to zpevnění, které přichází po reakci (jak je tomu například u Skinnera, 1953), ale zpevnění očekávané, *anticipované*.

Svůj model srovnává Bandura s teoriemi reinforcementu schematicky takto:

teorie reinforcementu: $S^D \rightarrow R \rightarrow S^R$

teorie sociálního učení:

anticip $S^R \rightarrow \{\text{pozornostní procesy}\} \rightarrow S^D \rightarrow \{\text{retenční procesy}\} \rightarrow R$

[	Legenda: R ... response, reakce S^D ... discriminative stimuli, rozlišující podněty S^R ... reinforcement, zpevnění	]
---	---	---

Zpevnění tedy neplní u Bandury roli jakéhosi automatického zesilovače, který zvyšuje pravděpodobnost výskytu určité reakce po její samovolné emisi. Jeho funkce jsou vázány na *uvědomění* souvislosti mezi reakcí a zpevněním. Bandura rozlišuje dvě hlavní funkce zpevnění:

- informační (jedinec ví, že po určité reakci či chování následuje určitá odměna/trest)
- motivační (chce-li jedinec dosáhnout určitého zpevnění, rozhodne se pro určité chování).

(Pro podrobnější analýzy viz např. Bandura, 1977/79, 1986, Bower & Hilgard, 1981.)

II. AUTOREGULACE UČENÍ A VÝKONŮ

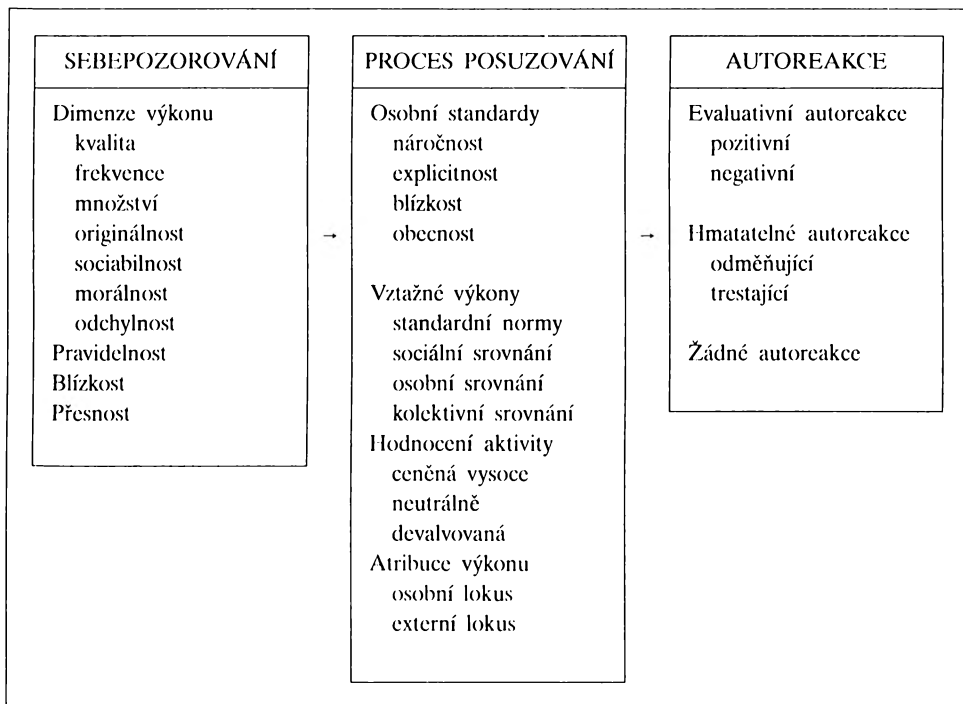
Působení vnějších důsledků chování (například odměn nebo trestů), ať jedincem pouze pozorovaných anebo zažitých „na vlastní kůži“, je v sociálně kognitivní teorii pouze jedním z mechanismů regulace chování, neboť jedinec má v této koncepci možnost regulovat své chování i prostřednictvím důsledků, které generuje on sám.

Klíčové místo v regulacích vlastních aktivit tak zaujímají schopnosti generování stimulů, které mohou chování vybudit, udržovat v chodu a zaměřit ho určitým směrem. Tyto jedincem samým generované důsledky kontrolují nejen jeho vnější chování, ale jejich prostřednictvím získává jedinec kontrolu i nad svými myšlenkami a city. V souladu s celým teoretickým systémem jsou to opět především *anticipované* sobě udělené důsledky, které regulují aktuální tok psychických dějů.

Bandura se svými spolupracovníky zkoumal otázky autoregulace již od poloviny šedesátých let (Bandura & Kupers 1964, Bandura & Mischel 1965, Bandura & Whalen 1965, Bandura, Grusec & Menlove 1967a, 1967b), až teprve v sedmdesátých letech však předkládá celkový explanační model autoregulací (Bandura 1977/79, 1978).

V „Social Foundations of Thought and Action“ z roku 1986 nabývá tento model v poněkud upravené podobě tento tvar (Bandura 1986, str. 337):

Tyto tři skupiny subprocessů, kterým se v následujícím textu budeme věnovat podrobněji, jsou spolu ve stálých interakcích. Například v průběhu pozorování aktuálního chování se jedinec průběžně srovnává s určitými standardy a prožívá kladné nebo záporné emoce v závislosti na výsledcích tohoto srovnání. Hodnocení pak může být podnětem pro změnu chování, případně pro změnu pozorovaných dimenzí.



Obr. 1. SUBPROCESY OBSAŽENÉ V AUTOREGULACI CHOVÁNÍ

1. Sebeopozorování

Jedinec nemůže regulovat efektivně své chování, není-li si plně vědom jeho charakteristik. Bandura rozlišuje mezi úkolovými a sociálními dimenzemi výkonu. Do první skupiny řadí například kvalitu, kvantitu a originalnost výsledků činnosti, do druhé jejich morálnost, sociabilitu, vztah k sociálním normám (odchylnost) aj. Pracuje-li například student na seminární práci, posuzuje svůj výsledek co do jeho kvality (zda se mu podařilo stylisticky správně formulovat důležité myšlenky), kvantitu (zda je práce dostatečně rozsáhlá), originalnosti (zda práce přináší nové myšlenky) a včasnosti (splní termín?). Obdobná kritéria užívá i při pozorování svých výkonů v ostatních oblastech – ve sportu, v umělecké tvorbě, při práci ve společenských organizacích. Pozorování vlastního chování a jeho výsledků plní dvě hlavní funkce: *informační* a *motivační*. Informační funkce spočívá v ujasnění si vztahů mezi podmínkami a výsledky chování. Uvědomí-li si např. student na základě sebeopozorování, že dosahuje lepších výsledků učí-li se ráno, nebo učí-li se ve skupině stejně motivovaných přátel, získává tím důležité informace pro možnost regulace svého učení manipulací podmínek učení. Zde ovšem záleží na tom, zda si student navykne sledovat tyto souvislosti pravidelně, dostatečně pozorně a přesně. Závěry z pozorování činnosti jsou zpravidla tím správnější, čím kratší je časová vzdálenost mezi pozorováním a jeho symbolickým kódováním. Výsledky pravidelného sebeopozorování mohou pak studenta motivovat ke změně studijních návyků (uvědomí-li si například, že značnou část času, kdy se „učí“, stráví v myšlenkách, které se k učení vůbec nevztahují). Přesnosti sebeopozorování napomáhají i určité techniky registrace vlastních aktivit, kdy jsou jednotlivé kategorie chování pravidelně zaznamenávány spolu s údaji, které specifikují např. čas nebo podmínky, kdy k chování došlo. Tyto techniky registrace podněcují rovněž k tomu, aby k sebeopozorování docházelo pravidelně a aby registrace následovala bezprostředně po výskytu dané kategorie chování.

2. Procesy sebeuposuzování

V procesech sebeuposuzování dochází ke srovnávání aktuálních výkonů s kritérii, standardy či cíli.

Důležité místo v rozpracovávání teorie autoregulace měly u Bandury otázky geneze standardů, zejm. jejich interiorizace na základě pozorování modelů.

Např. v roce 1967 realizovali Bandura, Grusec a Menlove výzkum, ve kterém sledovali podmínky přijímání vysoce náročných standardů – tedy standardů spojených s vysokou pravděpodobností negativních autoreakcí (odepření si odměn a záporného sebehodnocení). Děti v tomto experimentu pozorovaly dospělé jedince, kteří hráli určitou modifikaci bowlsu, a kteří sami sebe nahlas chválili pouze tehdy, dosáhli-li velmi vysokých výsledků. Tito dospělí si pak udělili i určitou „hmamatelnou odměnu“ (bonbóny). Dospělé modely střídali ve hře vrstevníci pozorujících dětí, kteří dosahovali stejných výkonů jako dospělí, volili však podstatně nižší standardy sebeodměňování.

Po ukončení hry byli dospělí, kteří si kladli náročné cíle, v přítomnosti pozorujících je dětí za svůj přístup pochváleni jinou dospělou osobou (vikariární zpevnění). Výsledky dalšího průběhu tohoto výzkumu ukazují, že nejnáročnější standardy si při vlastní hře, která následovala po pozorování dospělých a dětských modelů, kladly ty děti, které pozorovaly pouze dospělé modely, zejm. tehdy, byly-li tyto za svůj přístup pochváleni experimentátorem.

Tento výzkum dobře dokumentuje roli, kterou hraje observační učení při osvojování si standardů sebeodměňování.

V jiné práci se Bandura a Schunk (1981) zabývali otázkou vlivů časového faktoru při stanovení si cílů. Bandura předpokládá, že motivační vlastnosti cílů jsou závislé na jejich náročnosti, explicitnosti, časové vzdálenosti a obecnosti. Časově blízké cíle mají silnější

motivační účinky, neboť umožňují průběžné srovnávání standardů s výkony, kdežto časově vzdálené cíle mohou jednak demotivovat percepcí existujících rozdílů mezi současnými výkony a vzdálenými „velkými“ cíli, jednak nemusí vést k aktivizaci srovnávacích procesů a autoreakcí.

V tomto experimentu Bandura a Schunk sledovali vliv časové blízkosti cílů (goal proximity) na rozvíjení kompetence dětí při zvládání různě náročných aritmetických úkolů, na zvyšování míry jejich percipované self-efficacy (viz dále), a na rozvíjení vnitřního zájmu o řešení aritmetických problémů. Výsledky tohoto výzkumu potvrdily signifikantní účinky časové blízkosti cílů na všechny tři sledované závislé proměnné.

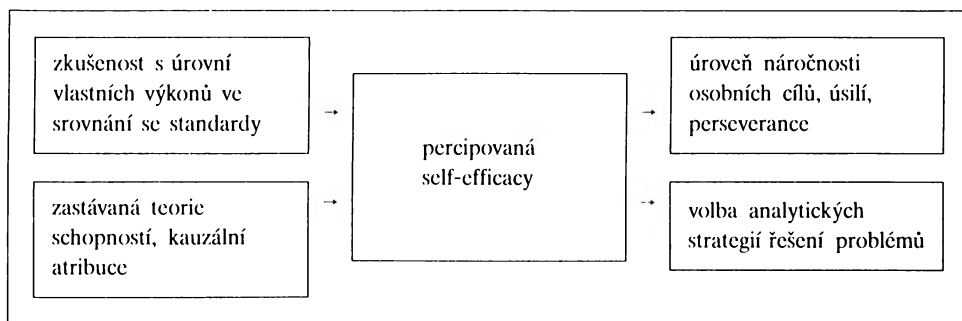
Své výkony jedinec srovnává se standardy různého druhu. Mohou jimi být *normativní standardy*, které jsou absolutní. Vytkne-li si např. student za cíl, že sepiše práci, která bude dlouhá 20 stran, může snadno srovnávat svůj výkon s tímto kritériem. Jiný typ představuje *osobní standard*, kdy jedinec srovnává své současné výsledky s výsledky, kterých dosáhl v minulosti. Při aplikaci *sociálních standardů* srovnává naopak své výsledky s výsledky ostatních, případně může – coby člen určitého kolektivu – srovnávat výsledky vlastní skupiny s výsledky skupin jiných (*kolektivní standardy*).

Standardy informují jedince o jeho postupu ve směru, který si vytkl, a působí rovněž motivačně. Přesvědčení o tom, že se vytčený cíl blíží, zvyšuje víru jedince ve vlastní účinnost (self-efficacy) a motivuje ho k udržení aktivity na požadované úrovni.

Dalším důležitým faktorem sebeposuzovacích procesů při autoregulaci je *hodnocení* dané aktivity. Lidé zpravidla příliš nedbají o to, jakých výsledků dosahují v oblastech, na kterých jim záleží málo, nebo vůbec ne. Pouze aktivity, které jsou osobně signifikantní, vedou u jedince k aktivizaci procesů srovnávání se standardy a k určitým sobě samému navozeným důsledkům.

Poslední intervenující proměnnou v Bandurově systému sebeposuzovacích procesů jsou kauzální atribuce, tedy percipované a vysuzované příčiny výsledků chování (jeho úspěšnosti nebo neúspěšnosti při snaze dosáhnout cíle). Pouze výsledky posuzování svých výkonů v aktivitách, které jsou pro jedince významné, a za které se percipuje být odpovědný (osobní atribuce), ústí v některou ze specifikovaných autoreakcí.

V Bandurově systému hrají v novější době významnou roli zejm. koncepce a atribuce schopností jedince. Tyto souvislosti formuluje v práci s Woodem (Wood, Bandura 1989) v rámci teorie self-efficacy Bandura takto (rekonstrukce z textu):



Obr. 2. HLAVNÍ POJMY TEORIE SELF-EFFICACY

V návaznosti zejména na práci Nichollse (1984) pracují autoři v této práci se dvěma hlavními pojetími schopností, která zastávají laici. Jsou jimi:

1. Schopnost coby zvyšující se dovednost (incremental skill). Schopnost v tomto pojetí je vlastností, která může být kontinuálně zdokonalována a zvyšována prostřednictvím nabývání nových vědomostí a osvojování si nových dovedností. Lidé s touto koncepcí schopností přijímají za své určité cíle učení a vyhledávají stimulující úkoly, které umožňují rozšiřování jejich vědomostí a kompetencí. Na své chybné výkony nahlížejí jako na přirozenou a informativní součást procesu učení. Svě schopnosti posuzují spíše v termínech osobního vývoje než v termínech posuzování se s ostatními.

2. Schopnost coby fixní entita. Schopnost je v tomto pojetí určitou neměnnou vlastností, jejíž úroveň je možno diagnostikovat podle úrovně dosahovaného výkonu. Přítomnost chyb a nedostatečných výkonů je proto nahlížena jako potenciální osobní i sociální hrozba, vyplývající z diagnózy nízké intelektové kapacity. Lidé s tímto pojetím schopností vyhledávají takové výkonnostní cíle, které umožňují demonstrovat jejich kompetence. Preferují úkoly, které minimalizují pravděpodobnost chyb a umožňují vystavit na odív intelektuální výkonnost — na úkor rozšiřování vědomostí a získávání nových dovedností. Vynakládání vysokého úsilí je stoupenci této koncepce spjato s určitou evaluační hrozbou, neboť vysoké úsilí může být chápáno jako kompenzace nedostatečných schopností. Toto pojetí vede při nutnosti vyrovnat se s neúspěchy k horším výsledkům než pojetí předchozí.

Z výsledků experimentu Wooda a Bandury vyplývá, že pro autoregulaci aktivit je příznivější první pojetí schopností. Tyto výsledky jsou v souladu s výsledky výzkumů z jiných oblastí. Ve výzkumech kognitivních a metakognitivních strategií čtení s porozuměním se ukazuje například, že to, zda dojde k používání různých, studentům dostupných strategií, je významně podmíněno tím, zda studenti zastávají pojetí schopností coby proměnlivé a ovlivnitelné kompetence (viz např. Garnerová, 1990).

V pedagogické literatuře je tato problematika zkoumána zejména v souvislosti s moderními verzemi teorie výkonové motivace.

Například Amesová (1992) rozlišuje dva základní druhy výkonové motivace. První z nich je motivace zaměřená ke zvládnutí úkolu, k procesu učení a na rozvoj kompetencí. V americké literatuře bývá tato motivace označovaná jako motivace orientovaná na cíle jako jsou „learning“, „task-involvement“ nebo „mastery“. Druhou orientací je orientace na výkony a na vlastní já („performance“ a „ego-involvement“). První koncepce je spojena s přesvědčením, že výše vynaloženého úsilí a výsledky učení spolu korelují. Jedinci takto motivovaní se snaží porozumět učebnímu obsahu a nalézt v něm osobní smysl. Jedinci, kteří jsou orientováni na podávání vysokého výkonu a jsou naopak soustředěni na informace, které se týkají jejich schopností a osobní hodnoty. Cílem jejich učení je vyniknout nad ostatními, vlastní učení je jim pouze prostředkem. Jedinci takto motivovaní se — na rozdíl od jedinců motivovaných úkolem a rozvojem vlastních kompetencí — zpravidla vyhýbají obtížnějším úkolům, které představují potenciální hrozbu neúspěchu a devalvace vlastní hodnoty.

Stojí za zmínku, že autorka ukazuje, jak různé školní podmínky přispívají k aktivizaci jednoho nebo druhého typu motivace. Zdůrazňuje zejména charakteristiky úkolu, způsob hodnocení a uznávání výsledků práce studentů ve třídě a charakter uplatňování moci a autority učitelem ve třídě.

3. Autoreakce

V sociálně kognitivní teorii ovlivňují cíle a standardy chování především díky svým motivačním účinkům. Učiní-li jedinec spokojenost se sebou samým a případně i udělení si nějakých „hmotatelných“ odměn závislými na určitých výkonech, je motivován k tomu, aby dosáhl požadované úrovně výkonů. Jak anticipované uspokojení s výsledky a s odměnami, tak i nespokojenost s úrovní výkonů, která neodpovídá přijatým standardům, motivuje jedince k vynaložení vyššího úsilí a k vyšší míře houževnatosti a persistence.

Ne každý čin a jeho následek však vede nutně k autoreakcím. Např. aktivity, které nejsou pro subjekt relevantní, nebo výkony, za které se necítí odpovědným, nevyvolávají autoreakce. Bandura v této souvislosti sledoval problém tzv. *selektivní aktivace a vypojení autoreaktivních důsledků*. Např. spáchání amorálního činu někdy ani jedince, který má vyvinuté

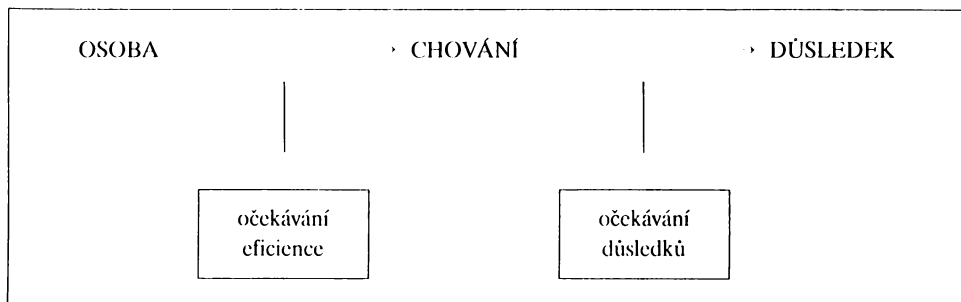
morální standardy, nemusí vést nutně k zápornému sebehodnocení, nespokojenosti se sebou samým či k potrestání sebe sama. Může například použít některé techniky kognitivní restrukturační a redefinování vlastního chování, jeho následků, vztahů mezi chováním a následky, případně i statusu a morálního charakteru oběti (Bandura, 1978).

III. TEORIE SELF-EFFICACY

V poslední etapě je v sociálně kognitivní teorii kladen důraz především na fenomen označovaný jako self-efficacy. Podle Bandurova názoru všechny formy psychologického působení (např. psychoterapeutické) jsou zprostředkovány vytvářením a zesilováním očekávání vlastní eficienty.

(V tomto článku ponechávám anglický výraz „self-efficacy“ v původním znění. Pro samotný výraz „efficacy“, který znamená obecně schopnost vyvolávat účinky, se mi dosud nepodařilo nalézt vhodný český ekvivalent. Převádím ho proto, po vzoru německé překlady Bandurovy práce z r. 1979, pomocí termínu „eficienty“.)

Toto očekávání Bandura odlišuje od očekávání důsledků chování schematicky takto:



Obr. 3. ROZLIŠENÍ MEZI OČEKÁVÁNÍM VLASTNÍ EFICIENTY A OČEKÁVÁNÍ DŮSLEDKŮ CHOVÁNÍ

Percipovaná self-efficacy je definována jako přesvědčení, že jedinec disponuje schopnostmi nutnými k organizaci a realizaci chování, které povede k dosažení zamýšleného výkonu. Toto očekávání je odlišné o očekávání, že určité chování povede pravděpodobně k určitým důsledkům.

Percipovaná self-efficacy ovlivňuje náročnost úkolů, které si jedinec klade, výši vynaloženého úsilí, perseveranci (úpornost, vytrvalost, houževnatost) tváří v tvář obtížím, náchylnost ke stresovým stavům a depresím, a rovněž myšlenkové strategie, které facilitují nebo naopak inhibují chování. Má tedy, jak je patrné i z obrázku č. 2, determinální roli v procesu stanovení osobních cílů a při volbě strategií jednání.

Hypotéza sociálně kognitivní teorie pro analýzy výchovně vzdělávacích problémů využívá například D. Schunk (1983, 1984, 1989). Jeho výzkumy ukazují, že víra ve vlastní eficientu ovlivňuje signifikantně volbu úkolů studenty, vytrvalost při jejich řešení, velikost či výši vynaloženého úsilí, rychlost a kvalitu osvojovaných dovedností a pod. Tyto výsledky chování pak zpětně působí na případnou změnu v percepci eficienty.

Bandura a spolupracovníci se v nedávné studii zaměřili na analýzu souvislosti mezi (1) náročností cílů, které si v oblasti svých výkonů kladli studenti středních škol, (2) přesvědčením studentů o tom, že disponují schopnostmi nutnými pro dosažení určitých specifikovaných cílů a (3) závěrečnými známkami. Výsledky jejich výzkumu ukazují, že existují kauzální souvislosti mezi mírou přesvědčení studentů

o vlastní kompetenci v oblasti autoregulace učení a percepce vlastních schopností pro dosažení školních výkonů na určité úrovni. Tyto percepce vlastní autoregulační kompetence dále ovlivňovaly cíle, které si studenti kladli, i školní výsledky studentů (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992).

E. Archová rozlišuje čtyři druhy percipované self-efficacy:

1. Úkolovou self-efficacy. Jde o víru ve schopnost zvládnout daný **úkol**.
2. Adaptační self-efficacy. Zde jde o víru ve schopnost čelit negativním souvislostem důsledků vlastního chování ve vnějším prostředí.
3. Eficienci kognitivní kontroly. Ta je vymezena jako víra ve schopnost ovládnutí těch vlastních myšlenek, které stojí v cestě k cíli. Tedy myšlenek spjatých se sebe-nedůvěrou, obavami a pod.
4. Eficienci afektivní kontroly. Ta, jak název napovídá, je založena na víře ve schopnosti ovládnutí vlastních **afektů**, zejm. úzkosti a strachu. (Arch, 1992a.)

V návaznosti na některé své dřívější výzkumy autorka předpokládala, že percipovaná eficeience afektivní kontroly bude mít významnější vliv na ochotu zúčastnit se v určité výkonové situaci u žen než u mužů. Vlastní výzkum realizovala na vzorku 155 studentů, a to zejm. studentů učitelství. Tito studenti byli vyzváni, aby vyplnili dotazníky, které zjišťovaly jejich ochotu účastnit se diskuse o efektivnosti vyučovacích metod. Kromě toho zjišťoval dotazník i úzkostnost, spojenou s danou situací, víru ve schopnost opanovat tuto úzkostnost (tj. percipovanou self-efficacy afektivní kontroly), a rovněž víru ve schopnost produkce idejí užitečných pro zdokonalení dané vyučovací metody (úkolovou eficienci). Výsledky tohoto výzkumu potvrdily existenci významných rozdílů mezi muži a ženami v percipované eficienci afektivní kontroly. Dále se ukázalo, že pro muže byla nejspolehlivějším prediktorem ochoty zúčastnit se této diskuse percipovaná úkolová eficeience, pro ženy pak percipovaná eficeience afektivní kontroly.

V další práci autorka (Arch 1992b) dále rozpracovává a diferencuje pojem eficeience afektivní kontroly. Věnuje se zejména vlivům přesvědčení o schopnosti ovládnout nežádoucí emocionální stavy (nervozitu) na volbu určitých situací. Ve výzkumu, který realizovala na vzorku 55 mužských a 135 ženských představitelů učitelského povolání, byly pokusné osoby dotázány, jak by se cítily, kdyby měly před poměrně značným publikem přednést přednášku na téma, které dobře znají, a poté na dané téma diskutovat s publikem. Současně byla zjišťována jejich ochota zúčastnit se této akce. Výsledky ukazují na významné souvislosti mezi ochotou zúčastnit se přednášky a mírou přesvědčení o schopnosti zvládnout vlastní nervozitu v dané situaci.

IV. ZÁVĚR

Bandurovy výzkumy z období zkoumání vlivů modelů, stejně tak jako jeho kognitivistické rozšíření teorií reinforcementu, měly významný vliv na soudobou podobu teorií učení. V současné době jsou ceněny zejména jeho práce z oblasti autoregulací a osobní kauzality (teorie self-efficacy). Plodnost této posledně zmíněné teorie dosvědčuje i řada výzkumů, které byly inspirovány Bandurovými myšlenkami, a ve kterých se prokazují významné vlivy, které má self-efficacy na učení, výkony a autoregulace jak u studentů, tak i u jejich učitelů a rodičů.

LITERATURA

- Ames, C. (1992): *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261 – 271.
- Arch, E. C. (1992a): *Sex differences in the effect of self-efficacy on willingness to participate in a performance situation*. Psychological Reports, 70(1), 3 – 9.
- Arch, E. C. (1992b): *Affective control efficacy as a factor in willingness to participate in a public performance situation*. Psychological Reports, 71(3), 1247 – 1250.

- Bandura, A. (1962): *Social learning through imitation*. In M. R. Jones (Ed.): Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 10. Lincoln: University of Nebraska Press, 211–274.
- Bandura, A. (1965): *Vicarious processes: A case of no-trial learning*. In L. Berkowitz (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 2. New York: Academic Press, 1–55.
- Bandura, A. (1969): *Principles of Behavioral Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (Ed.) (1971): *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Bandura, A. (1977a): *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1977b): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978): *The self-system in reciprocal determinism*. American Psychologist, 33(4), 344–358.
- Bandura, A. (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1982): *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989): *Human agency in social cognitive theory*. American Psychologist, 44, 1175–1184.
- Bandura, A., Grusec, J. E., Menlove, F. L. (1966): *Observational learning as a function of symbolization and incentive set*. Child Development, 37, 499–506.
- Bandura, A., Grusec, J. E., Menlove, F. L. (1967a): *Vicarious extinction of avoidance behaviour*. Journal of Personality and Social Psychology, 5, 16–23.
- Bandura, A., Grusec, J. E., Menlove, F. L. (1967b): *Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems*. Journal of Personality and Social Psychology, 5, 449–455.
- Bandura, A., Jeffery, R. W. (1974): *Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning*. Journal of Personality and Social Psychology, 26, 122–130.
- Bandura, A., Kupers, C. J. (1964): *Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 69, 1–9.
- Bandura, A., Rosenthal, T. L. (1966): *Vicarious classical conditioning as a function of arousal level*. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 54–62.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1963): *Imitation of film-mediated aggressive models*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 3, 54–62.
- Bandura, A., Schunk, D. (1981): *Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586–598.
- Bandura, A., Walters, R. (1959): *Adolescent Aggression*. New York: Ronald Press.
- Bandura, A., Walters, R. (1963): *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A., Wood, R. (1989): *Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making*. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 805–814.
- Bower, G. H., Hilgard, E. R. (1981): *Theories of Learning*. 5th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garner, R. (1990): *When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings*. Review of Educational Research, 60, 517–529.
- Grusec, J. E. (1992): *Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura*. Developmental Psychology, 28(5), 776–786.
- Hnilica, K. (1992): *Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení*. Pedagogika, 42(4), 477–485.
- Mayer, R. E. (1992): *Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology*. Journal of Educational Psychology, 84(4), 405–412.
- Nicholls, J. G. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. Psychological Review, 91, 328–346.
- Rotter, J. B. (1966): *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 12–28.
- Schunk, D. H. (1983): *Ability versus effort attributional feedback. Differential effect on self-efficacy and achievement*. Journal of Educational Psychology, 75, 848–856.
- Schunk, D. H. (1984): *Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and information effects*. Journal of Educational Research, 78, 511–518.

- Schunk, D. H. (1989): *Social cognitive theory and self-regulating learning*. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.) (1989): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Theory, Research, and Practice. New York: Springer-Verlag, 83–110.
- Skinner, B. F. (1953): *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Wood, N. E., Bandura, A. (1989): *Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making*. Journal of Personality and Social Psychology, 56(3), 407–415.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992): *Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. American Educational Research Journal, 29(3), 663–676.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (Eds.) (1989): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Theory, Research, and Practice. New York: Springer-Verlag.

POZNÁMKA

Za kritické připomínky k první verzi práce děkuji prof. Dr. Václavu Kuličovi, DrSc.

KAREL HNILICA

THE LEARNING AND ACHIEVEMENTS REGULATION CONCEPTION DEVELOPMENT IN THE SOCIALLY-COGNITIVE THEORY OF A. BANDURA

Analysis of the social-cognitive theory of A. Bandura is carried out in this article. Three educationally relevant problems circles are being paid attention here. The first of them is the theory of learning. Here the emphasis is put on the cognitive and anticipative character of learning and on the relative independence of the learning on reinforcement. The second problems circle is the

stating of factors participating in the learning regulation. The third is the extending of the theory of learning to the anticipation, not only to that of connections of the behaviour and its consequences, but also to that of the inner processes of an individual (more exactly “self” and the organization and choice of a certain behaviour).

Došlo do redakce: 7. 6. 1993

Autor: PhDr. KAREL HNILICA, CSc., Psychologický ústav UK, Hradčanské náměstí 5, 118, 42 Praha 1