

Autoregulace učení studentů na vysoké škole

Veronika Paseková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Veronika Paseková
Osobní číslo:	H210194
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Autoregulace učení studentů na vysoké škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti autoregulace učení studentů na VŠ, motivačního přesvědčení, metakognice a osobní zdatnosti.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

HLADÍK, Jakub a Soňa KALENDA, 2011. Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R. ISBN 9788086798172.
HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010. Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů. Brno: Paido. ISBN 9788073152147.
HRBÁČKOVÁ, Karla, 2011. Rozvoj autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R. ISBN 9788086798189.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 9788024753263.
NOTA, Laura, Soresi SALVATORE a Barry J. ZIMMERMAN, 2004. Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. International Journal of Educational Research. Vol. 3, no. 41, s. 198-215. ISSN 0883-0355.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Julie Junašíková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 13. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice autoregulace učení u studentů vysokých škol. Cílem práce je analyzovat míru autoregulačních dovedností a zjistit, zda se tyto dovednosti liší v závislosti na pohlaví a formě studia. Autoregulace učení je vnímána jako komplexní soubor kognitivních, metakognitivních a motivačních procesů, které ovlivňují přístup studenta ke studiu a jeho schopnost efektivně řídit vlastní vzdělávání. Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativní metodou pomocí standardizovaného dotazníku. Práce poskytuje teoretický rámec autoregulace učení a zároveň nabízí návrhy pro její rozvoj v kontextu vysokoškolského vzdělávání.

Klíčová slova: autoregulace učení, vysokoškolští studenti, motivace, metakognice, studijní strategie

ABSTRACT

The bachelor thesis is devoted to the problem of self-regulation of learning in university students. The aim of the thesis is to analyse the level of self-regulation skills and to find out whether these skills differ depending on gender and form of study. Autoregulation of learning is viewed as a complex set of cognitive, metacognitive and motivational processes that influence a student's approach to learning and their ability to effectively manage their own learning. The research investigation was carried out by a quantitative method using a standardized questionnaire. The thesis provides a theoretical framework of learning self-regulation and also offers suggestions for its development in the context of higher education.

Keywords: self-regulation of learning, university students, motivation, metacognition, learning strategies

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Julii Junaščíkové, za odborné vedení, ochotu a trpělivost, kterou mi po celou dobu zpracování práce věnovala.

Dále děkuji své rodině za podporu, porozumění a povzbuzení během celého studia.

Zvláštní poděkování patří mému snoubenci, který mi byl obrovskou oporou nejen při psaní této práce, ale po celou dobu mého vysokoškolského studia.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AUTOREGULACE UČENÍ.....	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU A CHARAKTERISTIKY AUTOREGULACE UČENÍ.....	13
1.2 FÁZE A MODEL Y AUTOREGULACE UČENÍ	14
1.2.1 Model autoregulace podle Pintricha.....	15
1.2.2 Model autoregulace podle Barry J. Zimmermana	15
1.3 KOMPETENCE AUTOREGULACE UČENÍ	17
1.3.1 Klíčové kompetence procesu autoregulace.....	17
1.4 ROZVOJ AUTOREGULACE UČENÍ	19
2 DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ	21
2.1 MOTIVAČNÍ A EMOČNÍ ZÁKLADY AUTOREGULAČNÍHO CHOVÁNÍ	21
2.2 VNITŘNÍ DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ	22
2.3 VNĚJŠÍ DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ.....	24
3 AUTOREGULACE UČENÍ VE VYSOKOŠKOLSKÉM STUDIU	26
3.1 SPECIFIKA A PROJEVY AUTOREGULACE U STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	29
4.1 POJETÍ VÝZKUMU	29
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	29
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	29
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	30
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
4.6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	33
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	34
5 INTERPRETACE DAT	36
5.1 MÍRA AUTOREGULACE UČENÍ STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL	36
5.2 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ PODLE POHLAVÍ	37
5.3 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ V ZÁVISLOSTI NA FORMĚ STUDIA.....	38
5.4 VZTAHY MEZI DIMENZEMI AUTOREGULACE UČENÍ.....	39
5.5 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	40
5.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI VYSOKÝCH ŠKOL.....	41

ZÁVĚR.....	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	45
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	47
SEZNAM TABULEK	48
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	49
SEZNAM PŘÍLOH.....	50

ÚVOD

Autoregulace učení představuje v současném vzdělávacím kontextu klíčovou dovednost, která významně ovlivňuje studijní úspěšnost studentů, zejména v prostředí vysokých škol. S rostoucí autonomií, odpovědností a nároky na samostatné řízení studijních činností se stává schopnost regulovat vlastní učení jedním z předpokladů efektivního zvládnutí vysokoškolského studia. Autoregulace učení zahrnuje široké spektrum procesů, od stanovení cílů, plánování a organizace, přes využívání strategií, až po sebehodnocení a reflektování výsledků. Tyto procesy jsou ovlivňovány motivačními, kognitivními a metakognitivními aspekty a společně tvoří komplexní systém, který student využívá k efektivnějšímu řízení vlastního učení.

Význam autoregulace je navíc podpořen aktuálním vývojem ve vzdělávání, kde se stále častěji objevují prvky distančního nebo kombinovaného studia, které kladou na studenta vyšší nároky v oblasti sebekontroly a aktivního přístupu. V literatuře se autoregulace učení objevuje jako jeden z ukazatelů studijní úspěšnosti, ale také jako oblast, kterou lze cíleně rozvíjet, a tím podpořit efektivnější učení a zvýšení motivace studentů.

Téma autoregulace učení je proto nejen odborně aktuální, ale i prakticky relevantní v kontextu současného vysokoškolského vzdělávání. Tato práce se zabývá analýzou míry autoregulace učení u studentů vysokých škol a zkoumáním toho, zda se tato míra liší v závislosti na pohlaví a formě studia. Výzkum je postaven na kvantitativním přístupu a využívá standardizovaný dotazník, který měří čtyři základní dimenze autoregulace: motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie a smysluplnost studia. Tyto oblasti představují hlavní pilíře autoregulačních dovedností, které ovlivňují celkový přístup studenta ke studiu.

Cílem bakalářské práce je analyzovat míru autoregulace učení a ověřit, zda existují rozdíly v této oblasti v závislosti na vybraných faktografických proměnných. Výzkumné šetření je doplněno o korelační analýzu, která se zaměřuje na vztahy mezi jednotlivými složkami autoregulace. Práce je členěna do dvou hlavních částí. Teoretická část se zaměřuje na vymezení základních pojmů a shrnutí dosavadních poznatků v oblasti autoregulace učení. Praktická část se věnuje metodice výzkumu, prezentaci získaných dat, jejich analýze a interpretaci výsledků včetně formulace doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AUTOREGULACE UČENÍ

Teoretická část této práce se věnuje autoregulaci učení jako klíčovému prvku současného vzdělávacího procesu. Postupně jsou vymezeny základní pojmy a charakteristiky tohoto fenoménu, popsány jeho fáze a modely a rozebrány kompetence nezbytné pro efektivní autoregulované učení. Důraz je kladen nejen na teoretická východiska, ale také na jejich praktickou využitelnost v kontextu vysokoškolského studia.

1.1 Vymezení pojmu a charakteristiky autoregulace učení

Autoregulace učení lze definovat jako stav, kdy se student aktivně podílí na řízení svého vzdělávání nejen z hlediska chování, ale také motivace a uvědomování si vlastních procesů (Mareš, 1998). V rámci autoregulovaného učení vystupuje student jako aktivní účastník, který si umí sám vymežit cíle a disponuje schopnostmi, jež mu umožňují efektivně řídit a usměrňovat své chování i učební činnost. Dokáže si udržet směr k plánovanému cíli a v případě potřeby vyhodnotit situaci a přizpůsobit své jednání aktuálním okolnostem (Hrbáčková et al., 2010). Z širšího odborného pohledu lze autoregulaci chápat jak z hlediska psychologického, tak pedagogicko-didaktického. Termín autoregulace označuje vztah člověka k sobě samému a vyznačuje se nejen sebepoznáním, ale i schopností plánovaně měnit a zdokonalovat své chování (Helus & Pavelková, 1992).

Čáp a Mareš (2001), dále rozvíjejí předchozí pojetí, když upozorňují na to, že kromě plánování a řízení učení je důležitá i schopnost pružně přizpůsobit studijní strategie konkrétním okolnostem. Tato flexibilita činí autoregulaci hlubší a efektivnější, neboť nevychází jen z motivace, ale i z vědomého rozhodování v rámci různých vzdělávacích situací.

Zatímco definice akcentují obecné principy, v praxi se autoregulace projevuje i v odlišných vzdělávacích kontextech, např. u dospělých studentů.

Vzdělávání dospělých se od školního vzdělávání liší svým charakterem. Studenti se zpravidla rozhodují pro studium dobrovolně, a to s vědomím jeho smyslu a přínosu. Autoregulované učení je v tomto kontextu chápáno jako proces, ve kterém student aktivně vstupuje do vlastního vzdělávacího procesu, nejen z hlediska činností, ale i motivace a metakognice. Vědomě usměrňuje své úsilí a volí strategie, které odpovídají jeho potřebám a cílům (Škoda, Doulík, 2011). Tato schopnost rozhodovat o vlastním učení je považována za jeden z klíčových pilířů celoživotního vzdělávání.

Autoregulace je dovednost, která se v průběhu života rozvíjí a upevňuje prostřednictvím zkušeností, zpětné vazby a interakce s prostředím. Není tedy vrozenou schopností, ale výsledkem dlouhodobého formování osobnosti a učebních strategií (Hrbáčková, 2010).

Rozvoj této schopnosti se však neodehrává pouze na úrovni motivace. Vyžaduje rovněž osvojení konkrétních strategií a nástrojů, které podporují efektivní učení.

Efektivní autoregulace spočívá nejen v jasně stanovených vzdělávacích cílech, ale i ve schopnosti volit a přizpůsobovat strategie tak, aby odpovídaly konkrétní situaci, požadavkům nebo prostředí, ve kterém se učení odehrává (Mareš, 2013).

Důležitým aspektem autoregulace je také vnímání její složitosti a různorodých přístupů. Autoregulace učení je v odborné literatuře vnímána jako komplexní konstrukt, který je zkoumán z různých teoretických hledisek. Někteří autoři se zaměřují na kognitivní či metakognitivní složky, jiní na motivaci či osobnostní faktory. Mareš (2013) ji popisuje jako vícerozměrný pojem, který se prolíná napříč různými oblastmi psychologie. Foltýnová (2009) zároveň upozorňuje, že různé teorie zdůrazňují odlišné klíčové aspekty autoregulace a k jejímu pochopení přistupují z různých výkladových rámců.

Zásadní pro rozvoj autoregulace je také vnímání vlastní způsobilosti. Helus (2007) uvádí, že tato sebedůvěra nevzniká automaticky, ale utváří se v procesu socializace. Jde o kombinaci čtyř hlavních zdrojů: osobní zkušenost s úspěchem, pozorování úspěchu druhých (zástupná zkušenost), pozitivní podpora okolí a vědomí vlastní psychické a fyzické kondice. Ta posiluje odolnost vůči stresu a zvyšuje životní spokojenost.

1.2 Fáze a modely autoregulace učení

Modely autoregulace učení lze chápat jako uspořádaný systém jednotlivých komponent, které společně vytvářejí soudržný celek. Obvykle se rozlišují dva hlavní typy těchto modelů, kterými jsou cyklické a úroňové. Cyklické modely vycházejí z toho, že jednotlivé fáze autoregulace na sebe plynule navazují a opakují se v rámci učebního procesu. Naproti tomu úroňové modely kladou důraz na hierarchické uspořádání – zvládnutí určité složky je předpokladem pro osvojení složky další, pokročilejší (Hladík, Vávrová, 2011).

1.2.1 Model autoregulace podle Pintricha

Jedním z nejznámějších cyklických přístupů je model, který navrhl Pintrich (2004, podle Mareš, 2010). Tento model rozčleňuje proces autoregulace do čtyř fází: uvažování, monitorování, kontroly a reflexe. Tyto fáze si nyní blíže představíme.

První fáze se soustředí na **plánování a promýšlení**. V tomto bodě si jedinec stanoví konkrétní cíle, které hodnotí podle jejich obtížnosti i podle svých vlastních schopností. Přemýšlí o tom, jaký má úkol význam, jaký přínos může mít pro jeho další rozvoj, a zároveň si vytváří plán, jak bude celý proces sledovat a vyhodnocovat.

Ve druhé fázi, která se zaměřuje na **monitorování**, dochází k uvědomování si vlastních emocí, motivace a celkového průběhu činnosti. Jedinec reflektuje, co se v průběhu učení děje, a včas rozpoznává, zda je potřeba vyhledat pomoc z okolí. Sleduje a vyhodnocuje vlastní chování i efektivitu svých zvolených postupů.

Třetí fází je **kontrola a řízení**, kdy si student vybírá takové strategie, které mu pomáhají regulovat nejen samotné učení, ale také emoce a motivaci. V této fázi se nejvýrazněji projevuje jeho vytrvalost při plnění úkolu nebo naopak tendence k rezignaci, pokud se mu nedaří postupovat podle představ.

Závěrečná fáze je fází **reflexe**, která přichází po ukončení činnosti. Jedinec hodnotí, jak úkol zvládl, přemýšlí o tom, co by příště mohl udělat jinak, a uvědomuje si, jaké pocity celý proces vyvolal. Získaná zkušenost napomáhá lepší přípravě na další učební situace.

1.2.2 Model autoregulace podle Barry J. Zimmermana

K dalším významným autorům, kteří se zabývali cyklickým modelem autoregulace učení, patří také Barry J. Zimmerman.

Zimmerman (2005, podle Hladík & Vávrová, 2011) rozčlenil proces autoregulace do tří fází. První fáze, označovaná jako fáze **předběžného uvažování**, se odehrává ještě před samotným procesem učení. V této etapě si student stanovuje cíle, hodnotí své schopnosti a zvažuje, nakolik je připraven daný úkol zvládnout. Klíčovou roli zde hraje i vnitřní motivace, která ovlivňuje jeho rozhodnutí pustit se do učení.

Druhou fází je **volní kontrola**, která se soustředí na procesy řízení vlastního učení a seberegulace. V této etapě student aktivně sleduje svůj výkon, řídí své jednání a soustředění, a vyvíjí úsilí směřující k dosažení učebních cílů. Právě tyto aktivity ovlivňují

nejen jeho soustředěnost a efektivitu při učení, ale také rozhodování v průběhu učebního procesu (Čáp & Mareš, 2001).

Řízení vlastního učení neboli sebeřízení ve druhé fázi znamená nejen správně zvolit učební strategii, ale také průběžně sledovat a hodnotit, jak se učení daří. Klíčovými procesy sebeřízení jsou sebeinstruování, představivost, soustředění a volba účelné strategie, které studentovi umožňují efektivně se zaměřit na konkrétní úkol a aktivovat vnitřní kapacity k jeho zvládnutí. Nedílnou součástí je také sebepozorování, tedy schopnost sledovat vlastní výkon a přemýšlet o něm. Ačkoli se může jevit jako přirozený proces, vyžaduje vědomé rozvíjení. Rozlišujeme dvě základní formy: sebezaznamenávání, které spočívá v uchovávání informací o vlastním učení (ať už mentálně nebo formálně), a autoexperimentování, které přichází ke slovu tehdy, když běžné pozorování nestačí, a student cíleně zkouší různé přístupy, aby našel efektivnější cesty ke zlepšení svého výkonu (Hladík & Vávrová, 2011).

Třetí fáze, fáze **zpětného hodnocení** neboli **sebereflexe**, nastává po ukončení činnosti. V jejím rámci dochází k sebehodnocení výsledků, zvažování toho, co se podařilo či nepodařilo, a vytváření závěrů pro budoucí učební situace (Zimmerman 2005, podle Hladík & Vávrová, 2011). Sebereflexe tak uzavírá celý cyklus autoregulace a poskytuje základ pro zlepšování budoucího učení.

Pedagogický slovník definuje sebereflexi jako „*obecné zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Sebereflexe se používá v obdobném významu jako introspekce*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

Z uvedených fází autoregulace vyplývá, že středobodem celého procesu je sebemotivace studenta, která představuje vnitřní hnací sílu směřující k dosažení vlastních vzdělávacích cílů a osobnímu růstu. Učení probíhá v kontextu různých rozhodnutí, která student činí zejména na začátku, kdy se aktivně rozhoduje ovlivňovat vlastní vzdělávací proces. Klíčovým předpokladem efektivní autoregulace je vnitřní zájem o poznání a ochota hledat vlastní cesty k novým poznatkům. To úzce souvisí s volbou cílů a strategií, přičemž se očekává, že student je se zvolenými přístupy k učení obeznámen a dovede je účinně využívat. Významnou roli v celém procesu hraje rovněž prostředí, ve kterém se učení odehrává. A také schopnost studenta aktivně vyhledat podporu, pokud ji potřebuje. Důležitým nástrojem se stává nejen sebemonitorování, ale i sebehodnocení, které umožňuje

získat zpětnou vazbu a na jejím základě upravit další kroky v procesu učení (Maňák & Švec, 2003).

Ačkoli se jednotlivé modely autoregulace liší ve své struktuře a terminologii, spojuje je společné jádro: plánování, průběžné řízení a zpětná reflexe. Zatímco model Pintricha zdůrazňuje postupné navazování fází a jejich propojení s kognitivními a motivačními aspekty, Zimmermanův model klade důraz na předběžné uvažování a volní řízení. Oba modely lze efektivně využít v praxi, např. při tvorbě individuálních plánů studia, při vedení portfolio studentů nebo při práci s metakognitivními deníky.

1.3 Kompetence autoregulace učení

Autoregulace učení není vrozená, ale jedinec si ji osvojuje v průběhu času. Jejím smyslem je rozvoj dovedností a znalostí, přičemž významnou roli hraje i podpora okolního prostředí, jako jsou učitelé či rodiče.

Mareš (1998) poukazuje na to, že schopnost autoregulovat vlastní učení je v každém člověku přítomná jako určitý potenciál. Ten je však třeba dále rozvíjet, prohlubovat i rozšiřovat. Autoregulační dovednosti si neosvojují pouze děti, ale také dospělí, kteří si je musí postupně vědomě osvojit v průběhu života. Helus (2003) připomíná, že největší příležitost k rozvoji těchto schopností mají lidé především v období dětství a dospívání. Tím však jejich osvojování nekončí. Určitou formou je možné dovednosti autoregulace kultivovat i v dospělosti, v návaznosti na měnící se životní a vzdělávací situace.

Samostatné řízení vlastního učení patří mezi klíčové dovednosti, které by si měl žák postupně osvojit. Přesto však v současném vzdělávacím prostředí převládá důraz na tzv. vnější řízení. Tedy podporu poskytovanou ze strany učitelů, rodičů nebo vzdělávacích pomůcek. Větší pozornost by měla být věnována tomu, jak vést studenty k aktivnímu přístupu k učení. Větší pozornost by měla být věnována tomu, jak vést studenty k aktivnímu přístupu k učení. Ten je úzce spojen se schopností stanovovat si cíle, plánovat studijní aktivity, vyhledávat relevantní informace a pravidelně reflektovat vlastní pokrok. Právě tyto dovednosti tvoří jádro autoregulace učení. (Foltýnová, 2009).

1.3.1 Klíčové kompetence procesu autoregulace

Rozvoj autoregulace učení vyžaduje, aby student ovládal klíčové dovednosti potřebné k řízení vlastního studia. Patří sem například schopnost stanovovat si cíle, reálně posuzovat své možnosti, udržet pozornost, vytrvat při učení, volit vhodné strategie, efektivně pracovat

s časem, vyhledávat informace z různých zdrojů a reflektovat vlastní pokrok i překážky, které se v průběhu učení objeví. Tyto dovednosti tvoří základ tzv. kompetencí k autoregulaci učení. (Hrbáčková 2010, cit. dle Hladík & Vávrová 2011). Některé z těchto klíčových kompetencí si nyní blíže představíme:

1. Stanovení osobních učebních cílů – student by měl být schopen si jasně vytyčit, co se chce naučit a proč, čímž si nastavuje směr a motivaci svého učení.
2. Reálné posouzení vlastních schopností – klíčové je, aby si student dokázal objektivně zhodnotit svou aktuální úroveň vědomostí a dovedností a odhadnout, co je schopen zvládnout.
3. Zacílení a udržení pozornosti – schopnost soustředit se na studijní činnost a vytrvat u ní i přes případné rušivé vlivy či vnitřní nechuť.
4. Volba a využívání vhodných strategií učení – důležitou dovedností je zvolit si účinné postupy, které odpovídají obsahu učení i osobním preferencím, a umět je flexibilně upravit, pokud nefungují.
5. Vyhledávání a práce se zdroji informací – kompetentní student umí čerpat poznatky z různých dostupných materiálů (tištěných, digitálních, odborných i neformálních).
6. Efektivní nakládání s časem – samostatná organizace studijního času a jeho rozvržení podle náročnosti úkolů a osobních možností je nezbytnou součástí autoregulace.
7. Průběžné sebehodnocení a reflexe pokroku – schopnost sledovat vlastní pokrok, porovnávat výkony s cíli a vyvozovat z toho závěry pro další učení.
8. Překonávání překážek a adaptace – student by měl být připraven aktivně řešit problémy v učení, rozpoznat, co mu brání v pokroku, a hledat způsoby, jak tyto obtíže překonat.

Vedle těchto základních dovedností je klíčové také porozumět mentálním procesům, které autoregulaci doprovázejí.

Kompetencí rozumíme soubor poznatků, dovedností a postojů, které umožňují jedinci aktivně, samostatně a smysluplně jednat v různých životních a vzdělávacích situacích (Koubek, 2014). S kompetencemi k autoregulaci úzce souvisí i metakognice, kterou Průcha, Walterová & Mareš (2003) definují jako vědomou schopnost plánovat, sledovat a vyhodnocovat vlastní poznávací postupy. Tato dovednost hraje klíčovou roli v procesu efektivního učení.

Mezi klíčové dovednosti spojené s autoregulací patří schopnost efektivně plánovat svůj čas. To znamená umět si promyšleně rozvrhnout jednotlivé činnosti podle jejich důležitosti a náročnosti. Nezbytnou součástí autoregulačního učení je rovněž schopnost aktivovat a využívat dostupné zdroje, ať už jde o vytvoření vhodného místa k učení, přípravu učebních materiálů, stanovení konkrétních cílů nebo vnitřní motivaci k činnosti. Třetí důležitou složkou je tzv. volní monitorování, které zahrnuje průběžné sledování a vyhodnocování vlastního postupu. Student si tak například hlídá svou koncentraci, reflektuje úsilí, které vkládá do učení, sleduje časovou náročnost studia a porovnává dosažené výsledky s plánovanými cíli. Na základě této analýzy pak dokáže zhodnotit silné a slabé stránky použitých strategií a případně je upravit (Čáp & Mareš, 2001).

Závěrem lze říci, že kompetence k autoregulaci učení představují komplexní soubor dovedností, které studentovi umožňují převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací proces. Nejde jen o schopnost plánovat a vyhodnocovat učení, ale také o aktivní přístup, vnitřní motivaci a dovednost adaptace na měnící se podmínky. Tyto schopnosti se formují v průběhu života, vyžadují systematické vedení a rozvoj, a jsou zásadní pro dlouhodobé a efektivní učení nejen v kontextu školního vzdělávání, ale i v osobním a profesním životě.

1.4 Rozvoj autoregulace učení

Autoregulace učení se formuje v průběhu celého života. Nejde o dovednost, kterou by si jedinec osvojil náhle či intuitivně. Rozvíjí se prostřednictvím zkušeností, vlivu okolí a postupného sebepoznávání. V následujících odstavcích budou představeny různé fáze rozvoje autoregulace v rámci vývojových období.

Schopnost regulovat vlastní učení se nevytváří okamžitě, ale vzniká a zdokonaluje se v rámci vývojového zrání a zkušenostního učení. Již v raném dětství se dítě začíná orientovat ve svých emocích, potřebách a postoji k okolnímu světu. V tomto období je důležitá podpora emoční inteligence a vnímání druhých, což tvoří základ pro sociálně-emocionální regulaci. V předškolním věku si děti postupně osvojují základní pracovní návyky, jako je schopnost soustředit se na činnost, udržet pozornost nebo vytrvat v úkolu. Na prvním stupni základní školy se pod vedením učitelů rozvíjí sebereflexe. Děti se učí chápat své pocity, chování a způsoby myšlení, což přispívá k rozvoji klíčových osobnostních kvalit, jako jsou důslednost, svědomitost a schopnost sebehodnocení. S přibývajícím věkem jsou žáci schopni samostatně plánovat, formulovat cíle, spolupracovat a dokončovat úkoly. V období dospívání se pak zdokonalují ve strategickém myšlení, zvládání emocí

a rozhodování, přičemž zvládnutí těchto dovedností je nezbytné pro rozvoj schopnosti učit se efektivně a samostatně (Mareš, 2010).

Zimmerman (in Čáp, Mareš, 2007) identifikuje jako jedno z klíčových období pro budování autoregulačních schopností věk kolem osmi let, kdy dochází k formování jáství. Tedy vědomí o sobě jako o samostatné osobnosti s vlastními záměry a odpovědností.

Podle dalších autorů (Kuhl, Kraska, in Mareš, 1998) je však celý úsek mezi 6. a 12. rokem považován za mimořádně vnímavé a vhodné období pro rozvoj autoregulačních dovedností. Právě v tomto věku se děti učí vyrovnávat s pravidly, přijímat normy, plánovat svou činnost a reflektovat výsledky svého jednání, což vytváří pevné základy pro pozdější samostatné řízení učení.

Proces osvojování autoregulačního chování je vázán na interakci s dospělými. Nejprve s rodiči, později s učiteli. Dospělí jedinci zpočátku regulují chování dítěte zvenčí a postupně mu umožňují zkoušet, co zvládne bez podpory. S věkem se autoregulace přenáší do roviny vnitřního řízení a přirozeně se prohlubuje během dalších etap života. U dospělých osob nabývá specifického charakteru. Musejí v sobě skloubit studium s dalšími životními rolemi, jako je práce, rodina a volný čas. Dospělí studenti často disponují silnější vnitřní motivací, protože jejich rozhodnutí učit se bývá cílené a reflektované. Přesto se mohou potýkat s obtížemi při hledání vhodných strategií nebo s rigiditou již zakořeněných postupů. I když mají potenciál k autoregulaci vyšší, mohou být méně flexibilní při nutnosti měnit své učební návyky (Mareš, 2013).

Rozvoj autoregulace učení probíhá kontinuálně a je úzce svázán s vývojovým obdobím, v němž se jedinec nachází. V dětství a dospívání hraje klíčovou roli vedení dospělých a vnější podněty, zatímco v dospělosti přebírá hlavní roli vlastní motivace, odpovědnost a schopnost plánovat. Z toho vyplývá, že autoregulační dovednosti se nejen formují v čase, ale také přizpůsobují aktuálním životním okolnostem a zkušenostem. Pochopení této proměnlivosti je zásadní pro efektivní podporu učení napříč všemi věkovými etapami.

2 DETERMINANTY AUTOREGULACE UČENÍ

Zatímco předchozí část práce se věnovala samotné podstatě autoregulace učení, jejím fázím, modelům a kompetencím, nyní se zaměříme na faktory, které ovlivňují, do jaké míry je jedinec schopen svůj proces učení řídit. Autoregulace totiž nevzniká samovolně, ale rozvíjí se v souhře s různými psychickými, sociálními a situačními vlivy, které mohou působit podpůrně i omezujícím způsobem.

Proces autoregulace učení je ovlivňován souborem základních proměnných. Patří mezi ně zejména motivace, která zahrnuje například pocit vlastní schopnosti, přesvědčení o příčinách úspěchu či neúspěchu a typické motivační zaměření. Dále je důležité, do jaké míry student využívá kognitivní strategie, jako je například opakování nebo strukturování učiva, a metakognitivní strategie, tedy plánování, předvídání průběhu učení, jeho průběžné sledování a následné zhodnocení. Nezbytnou součástí autoregulace je také schopnost pracovat s emocemi a vůlí a v neposlední řadě i úprava prostředí tak, aby bylo pro učení co nejvhodnější (Hrbáčková, 2010).

Autoři Vávrová, Hrbáčková a Hladík (2015) upozorňují, že významnou roli v procesu autoregulace sehrává rovněž kvalita sociálního prostředí, která může v různých situacích působit odlišným způsobem. Pokud student podniká určitou činnost především z vnitřního zájmu a pro vlastní uspokojení, uplatňuje se především vliv jeho osobnostních charakteristik. Naopak v případech, kdy je chování motivováno očekáváním nebo tlakem okolí, je patrný zásah sociálního prostředí jako vnějšího faktoru.

Determinanty proto rozdělujeme na dvě hlavní skupiny. Vnitřní, které vycházejí z osobnostních a psychických charakteristik studenta, a vnější, související s jeho prostředím a sociálními vztahy. Následující podkapitoly se budou oběma oblastem věnovat podrobněji.

2.1 Motivační a emoční základy autoregulačního chování

Při zkoumání toho, jak se lidé učí, se často ukazuje, že jedním z klíčových prvků ovlivňujících tento proces je motivace. Ta může být chápána jako vnitřní síla, která jedince vede k určitému chování nebo činnosti. V tomto kontextu se mluví o tzv. motivech, tedy o příčinách, které stojí za rozhodnutími a jednáním člověka. Pojem „motiv“ pochází z latiny a v doslovném překladu znamená „uvést do pohybu“. Tento termín tak výstižně vyjadřuje, že právě motivy jsou tím, co vnitřně „rozhybe“ člověka k tomu, aby něco vykonal (Vacínová, Langová, 2007). Jde o souhrn okolností a vnitřních podnětů, které společně formují směr

a intenzitu lidského jednání i prožívání. Tyto faktory pomáhají určit, čemu jedinec věnuje svou pozornost, proč se do určitých aktivit pouští a co ho u nich udržuje (Beneš, 2008).

Čáp a Mareš (2001) uvádí, že emoce mají významnou roli v aktivizaci lidského chování. Mohou být spouštěčem různých činností a zároveň souvisejí s vnitřními tělesnými procesy i se způsobem, jakým vnímáme a zpracováváme okolní svět. Navenek se projevují prostřednictvím výrazů tváře, gest nebo chování, a tím dávají okolí najevo, co člověk prožívá. Emocionální reakce bývají často protikladné – například pocity radosti a smutku tvoří typickou dvojici opačných stavů. Nežádka však dochází k tomu, že v souvislosti s určitými lidmi, situacemi nebo zážitky prožíváme rozporuplné pocity, kdy se současně objevují pozitivní i negativní emoce. Tento jev, kdy jedinec vnímá jednu osobu nebo událost s ambivalentními pocity, je označován jako emocionální ambivalence.

Vůle je těsně navázána na motivaci, protože tvoří její nedílnou složku – u lidí s výraznou vnitřní motivací bývá současně přítomna i silná vůle. Podle Čápa a Mareše (2001) se vůlí rozumí soubor duševních procesů a rysů, které člověku umožňují směřovat ke stanoveným cílům a ovládat své jednání, především tehdy, když musí čelit volbě mezi různými možnostmi nebo překonávat různé obtíže.

Hrbáčková (2010) popisuje vůli jako aktivní systém vnitřní kontroly, který pomáhá udržet směr k cíli a současně chrání soustředění a vytrvalost před rušivými vlivy, ať už pocházejí z okolí, nebo z nitra jedince. Takzvané volní řízení chování znamená, že jednání je vedeno úmyslem, vědomým rozhodnutím a vnitřní potřebou. Tento typ regulace bývá považován za nejvyšší formu motivovaného chování.

2.2 Vnitřní determinanty autoregulace učení

Na předchozí teoretický rámec motivace, emocí a vůle nyní navážeme detailnějším pohledem na tyto složky jakožto konkrétní vnitřní determinanty autoregulace. Zatímco kapitola 2.1 objasnila základní psychologické souvislosti, v této části budou tyto proměnné analyzovány ve vztahu k jejich funkci při řízení vlastního učení.

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

Motivace patří mezi základní předpoklady pro to, aby se jedinec aktivně zapojil do procesu učení. Z didaktického hlediska lze motivaci chápat jako soubor psychických

podnětů, které člověka vedou k určitému cíli. Vycházejí z jeho vnitřních potřeb, přesvědčení a očekávání. Motivovanost je vnímána jako napětí mezi aktuálním stavem a stavem, kterého chce jedinec dosáhnout. Jinými slovy, motivace je vnitřní hnací silou, která spouští, směřuje a udržuje chování zaměřené na dosažení konkrétních cílů (Kusák, Dařílek, 2001).

Ve vztahu k autoregulaci má motivace zásadní význam. Úzce souvisí s vnitřní potřebou seberealizace a osobního růstu. Vede jedince k tomu, aby převzal odpovědnost za své vzdělávání a aktivně se zapojil do řízení svého učebního procesu. Funguje jako psychologický mechanismus, který aktivuje vůli, strategické myšlení a sebekontrolu (Průcha, 2014).

Emoce patří mezi významné vnitřní činitele ovlivňující proces učení. Míra emočního napětí, zejména úzkosti, hraje klíčovou roli – mírná úzkost může učební výkon podpořit, zatímco nadměrná spíše brzdí (Fontana, 2003). Emoce jako takové pak zásadně formují pozornost a kognitivní nastavení – pozitivní pocity podněcují kreativitu a usnadňují pochopení učiva, zatímco negativní mohou myšlení zužovat a snižovat efektivitu učení (Mareš, 2013).

S emocemi úzce souvisí i oblast vůle a volných procesů. Ty zahrnují například schopnost uvědomit si, jaký cíl chce jedinec dosáhnout, a na základě toho se rozhodnout pro konkrétní akci. V tomto procesu může docházet ke střetu různých motivů, některé podporují zvolený směr, jiné jej oslabují. Důležitá je pak schopnost překonávat tyto vnitřní rozpory a vědomě se rozhodnout. Nedílnou součástí je také sledování a hodnocení průběhu činnosti, tedy zpětná vazba, kterou si jedinec poskytuje sám sobě (Čáp, 1993).

Vůle sehrává klíčovou roli zejména ve chvílích, kdy se student setkává s obtížemi nebo pokušením vzdát se. Projevem silné vůle je vytrvalost a schopnost brát neúspěchy jako zkušenosti, z nichž lze vyvodit poučení a pokračovat dál. Právě v těchto situacích se projevuje skutečná schopnost autoregulace.

Mezi vnitřní determinanty autoregulace učení patří také biologické a vývojové faktory. Podle psychologa R. Cattella lze tyto vlivy rozdělit na genetické dispozice, vrozené schopnosti, prenatální vlivy (tzv. kongenitální) a tělesné či fyziologické charakteristiky formované po narození. Tyto aspekty mohou ovlivnit míru, s jakou je jedinec schopen samostatně a efektivně řídit vlastní učení. (Cakirpaloglu, 2012).

Závěrem lze říci, že vnitřní determinanty tvoří základní pilíř autoregulace učení. Bez aktivní motivace, zvládání emocí, volního úsilí a schopnosti sebereflexe by nebylo možné

plánovat, kontrolovat ani vyhodnocovat proces vlastního učení. Tyto složky se vzájemně ovlivňují a společně vytvářejí rámec, ve kterém se odehrává každá efektivní učební aktivita.

2.3 Vnější determinanty autoregulace učení

Na utváření autoregulace učení má vliv nejen vnitřní nastavení jedince, ale i okolní prostředí, v němž se nachází a rozvíjí. Mezi klíčové vnější činitele lze zařadit sociální a kulturní kontext, podmínky prostředí a mezilidské vztahy. Z hlediska autoregulace jsou obzvláště významné takzvané socializační faktory, jako jsou rodina, škola, vrstevníci, učitelé, přátelé nebo vliv médií. Tyto složky spoluvytvářejí rámec, ve kterém jedinec získává návyky, postoje i dovednosti související s řízením vlastního učení.

Významnou roli sehrává především sociální prostředí, ve kterém se student pohybuje. To může pozitivně podporovat jeho studijní úsilí, nebo naopak působit zatěžujícím způsobem. Vnější očekávání, tlak na výkon či dlouhodobé přetížení mohou vést ke stresu, a tím snižovat efektivitu učení. Důležité jsou také konkrétní podmínky prostředí, jako je například dostatek světla, vhodná teplota, míra hluku, přístup k učebním pomůckám či obecná organizace prostoru pro učení (Vávrová, Hladík, 2011).

Důležitým faktorem je také potřeba navazovat vztahy a být v kontaktu s ostatními. Sdílení zkušeností, spolupráce a pocit sociální opory posilují vnímání vlastní kompetence a přispívají k rozvoji autoregulačních dovedností, jako je sebehodnocení nebo zpětná vazba.

Podle Čápa a Mareše (2001) se na rozvoji autoregulace podílejí tři klíčové zdroje: sociální, osobnostní a situační. Zatímco sociální vliv zahrnuje působení rodičů, učitelů a dalších významných osob, osobnostní složka se vztahuje k vnitřnímu sebemonitorování a reflexi. Situační zdroj pak představuje konkrétní podmínky, které vytvářejí prostor pro samostatné učení, například prostředky, metodické vedení nebo způsob organizace výuky.

Rozvoj autoregulačních schopností není považován za automatickou součást vývoje, jak upozorňuje Krykorková (2010). Tyto dovednosti jsou výsledkem vnějších vlivů, ať už ze strany školy, rodiny nebo širšího kulturního prostředí. Autoregulace je tedy osvojitelná schopnost, která se rozvíjí díky interakci vnějších podnětů a vnitřních dispozic.

Na význam role učitele při rozvoji autoregulace upozorňují i Čáp a Mareš (2007). Učitel by měl u studentů cíleně rozvíjet vnitřní složky, jako je sebeúcta, sebehodnocení a realistické vnímání vlastních schopností. Výuka by měla být koncipována tak, aby žák chápal smysl činnosti, mohl pozorovat příklady, aktivně se zapojovat do diskuse a měl

příležitost rozvíjet samostatné rozhodování. Právě tyto prvky podporují přechod od vnějšího řízení k vnitřní regulaci a k odpovědnému učení (Čáp, Mareš, 2007).

Vnější determinanty hrají v procesu autoregulace učení roli prostředí, které může buď podpořit, nebo naopak omezit rozvoj samostatného přístupu k učení. Škola, rodina, vrstevníci a další sociální činitelé působí nejen jako zdroj očekávání, ale také jako motivační nebo stabilizační faktor. Autoregulace se formuje v kontextu každodenních situací, ve kterých se student učí reflektovat své chování, přizpůsobovat se podmínkám a aktivně hledat strategie, které odpovídají jeho vlastním potřebám. Právě vnější vlivy tak často určují, zda se z vnitřního potenciálu stane reálná dovednost řídit vlastní učení.

3 AUTOREGULACE UČENÍ VE VYSOKOŠKOLSKÉM STUDIU

Zatímco předchozí kapitoly se věnovaly obecnému pojetí autoregulace učení a jejím determinantám, v této části práce bude pozornost zaměřena na specifika autoregulace u studentů vysokých škol. Vysokoškolské studium s sebou nese celou řadu odlišností oproti předchozím stupňům vzdělávání. Ať už jde o míru samostatnosti, odpovědnosti nebo nároky na vnitřní motivaci a organizaci studijního režimu.

Autoregulace zde nabývá na důležitosti především v souvislosti s požadavkem samostatného učení, plánování času a schopnosti přizpůsobit se různým podmínkám akademického prostředí. Vysokoškolský student se musí učit nejen kvůli vnějším očekáváním, ale především kvůli vlastnímu cíli a osobnímu přesvědčení.

V následujících podkapitolách budou rozebrány charakteristické rysy autoregulace v kontextu vysokoškolského studia a dále pak konkrétní strategie, které studenti při řízení svého učení nejčastěji uplatňují.

3.1 Specifika a projevy autoregulace u studentů vysokých škol

Podle Parise a Winograda (2003, cit. podle Hrbáčková, 2010) existují tři základní způsoby, jak podpořit rozvoj schopnosti studenta řídit vlastní učení. Prvním z nich je nepřímé učení, kdy student na základě svých zkušeností a interakce s učitelem intuitivně chápe, jaké jsou na něj kladeny požadavky. Druhou možností představuje vlastní zkušenost získaná skrze konkrétní studijní činnosti. Třetí formou je cíleně vedená výuka, která zahrnuje nástroje podporující autoregulační dovednosti. Výuka může být podněcující například:

1. Prostřednictvím přímého instruování, metakognitivního dialogu a podpory sebereflexe.
2. Modelovým učením, kdy student napodobuje strategie a přístupy k řešení problémů.
3. Využitím zpětné vazby a sebehodnocení, které podporují uvědomování si vlastního pokroku a motivace.

Mezi klíčové dovednosti, které umožňují studentovi efektivně řídit své studium, patří především schopnost naplánovat si časové rozvržení učebních aktivit. To zahrnuje nejen rozpoznání důležitosti jednotlivých úkolů, ale i jejich rozložení podle náročnosti a časové náročnosti. Další významnou oblastí je práce se zdroji. Tedy dovednost vytvořit si vhodné studijní podmínky, určit si cíle, připravit si potřebné materiály a zajistit prostředí, které

podpoří soustředění a motivaci. Součástí efektivního řízení učení je rovněž průběžné sledování vlastního výkonu, tzv. volní monitorování. Student aktivně vyhodnocuje, jak dobře se mu daří udržet pozornost, jaké úsilí vynakládá, jak hospodaří s časem, a zda se mu daří dosahovat stanovených cílů. Kromě toho posuzuje, které učební strategie jsou přínosné a které by měl případně upravit (Čáp & Mareš, 2001).

Sebereflexe, jako klíčová součást autoregulace, může mít více podob v závislosti na tom, v jaké fázi učebního procesu se objevuje. Rozlišujeme například sebereflexi, která předchází samotné činnosti a pomáhá studentovi zhodnotit, jaké má předpoklady pro splnění úkolu a jaký rozdíl existuje mezi jeho dosavadními znalostmi a tím, co bude třeba zvládnout. Během samotného učení pak přichází na řadu průběžná sebereflexe, kdy jedinec sleduje, jak se mu daří, co je třeba upravit a jak na činnost reaguje. Na závěr pak může dojít k bilančnímu zhodnocení, v rámci něhož student porovnává výsledek s tím, co si na začátku stanovil, a zamýšlí se nad tím, jak by mohl zlepšit svůj další výkon (Švec, 1998).

Učitel, jenž sleduje a vyhodnocuje dovednosti a potřeby svých studentů, podněcuje jejich myšlení, slouží jim jako model a podporuje jejich aktivitu, má zásadní vliv na to, jak si studenti osvojují schopnost řídit vlastní učení (Cate, Snell, Mann, Vermunt, 2004 cit. podle Hrbáčková, 2011).

Pokud učitel pracuje výhradně direktivně a přebírá za studenta kontrolu, brání tím rozvoji jeho schopnosti autoregulace. V případech, kdy žáci nedisponují vhodnými strategiemi, používá učitel takzvané náhradní (substituční) strategie, které za žáka určují, jak má postupovat (Mareš, 2013).

S rostoucí mírou samostatnosti mají studenti větší příležitost uvažovat nad situací, hledat řešení a přijímat rozhodnutí na základě vlastního úsudku. Právě podpora autonomie ze strany učitele vede ke zvýšení vnitřní motivace studenta a jeho angažovanosti ve vzdělávání (Čáp, Mareš, 2007).

Z uvedených teoretických poznatků vyplývá, že autoregulace učení je zásadní pro úspěšné zvládnání vysokoškolského studia. Ve výzkumu se jako nejvýznamnější faktory autoregulace ukazují motivace, vnímání vlastní zdatnosti a metakognitivní strategie, kterým je věnována pozornost i v praktické části práce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato kapitola se věnuje metodologii výzkumu a představuje praktickou část práce. V jednotlivých podkapitolách bude popsáno pojetí výzkumu, výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy, charakteristika výzkumného souboru, výzkumný nástroj, způsob zpracování dat a interpretace výsledků.

4.1 Pojetí výzkumu

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na zjištění úrovně autoregulačních dovedností u studentů vysoké školy a na identifikaci možných rozdílů v míře autoregulace učení mezi skupinami studentů dle proměnných pohlaví a forma studia. Výzkum je realizován kvantitativní metodou prostřednictvím standardizovaného dotazníkového šetření, které pokrývá klíčové komponenty autoregulovaného učení (metakognici, motivaci, plánování a sebehodnocení). Výsledky jsou následně statisticky analyzovány s cílem zjistit, zda jsou rozdíly mezi skupinami statisticky významné.

4.2 Výzkumný problém

Současné pojetí vysokoškolského vzdělávání klade zvýšené nároky na samostatnost studentů, jejich schopnost plánovat, řídit a vyhodnocovat vlastní studium. Autoregulace učení se proto stává jedním z klíčových předpokladů akademického úspěchu i celoživotního vzdělávání. Přestože autoregulace bývá často zkoumána u žáků základních a středních škol, její úroveň a charakteristiky u vysokoškolských studentů zůstávají v českém prostředí méně prozkoumané.

Výzkumný problém této práce proto spočívá ve zjištění, jaká je míra autoregulace učení u studentů vysoké školy, a zda existují statisticky významné rozdíly v míře autoregulace v závislosti na jejich pohlaví a formě studia.

4.3 Výzkumné cíle

Empirická část práce se věnuje zkoumání míry autoregulace učení u studentů vysokých škol, přičemž pozornost je věnována způsobu, jakým si studenti organizují studijní činnosti, plánují čas a využívají různé strategie při učení. Sledujeme, jak studenti přistupují ke svému učení, jak plánují a organizují své studijní aktivity, a zda se v těchto aspektech liší v závislosti na pohlaví a formě studia.

Hlavním cílem této bakalářské práce je **zjistit míru autoregulace učení studentů vysokých škol v České republice**. Vysokoškolské prostředí si žádá od studentů vysokou míru samostatnosti, což zahrnuje vlastní studijní proces. Tato schopnost je dosti důležitá pro úspěch v akademickém prostředí, kde se očekává, že studenti budou zodpovědní za organizaci svého času a efektivní využívání studijních materiálů.

Na hlavní výzkumný cíl navazují následující dílčí cíle:

Dílčí cíl 1: Ověřit, zda existuje rozdíl v míře autoregulace učení mezi studenty v závislosti na pohlaví.

Pohlaví totiž také může ovlivňovat způsob, jakým studenti přistupují ke studiu, plánují své učení nebo zvládají své studijní povinnosti. Porovnání míry autoregulace mezi muži a ženami může nabídnout zajímavý pohled na rozdílné přístupy ke studiu a na případnou potřebu individuální podpory.

Dílčí cíl 2: Ověřit, zda se míra autoregulace učení liší v závislosti na formě studia.

Různé formy studia kladou odlišné nároky na samostatnost a organizaci učení. Studenti kombinovaného studia bývají častěji odkázáni na vlastní řízení učení, zatímco studenti prezenční formy mají častější kontakt s vyučujícími. Z tohoto důvodu se zaměřujeme taky na to, jestli se mít autoregulace u studentů různých forem studia liší.

4.4 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě stanovených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jaká je míra autoregulace učení u studentů vysokých škol?

Tuto otázku pokládáme z důvodu, že schopnost autoregulace je klíčová pro úspěšné zvládnání vysokoškolského studia. Vzhledem k rostoucím nárokům na samostatné a odpovědné učení je důležité znát aktuální úroveň této kompetence mezi studenty v českém prostředí.

2. Existuje rozdíl v míře autoregulace učení u studentů podle pohlaví?

Některé výzkumy naznačují, že pohlaví může ovlivňovat přístup k učení, motivaci i využívání autoregulačních strategií. Touto otázkou zjišťujeme, zda v rámci autoregulace učení existují rozdíly mezi mužskými a ženskými studenty.

3. Existuje rozdíl v míře autoregulace učení v závislosti na formě studia?

Forma studia může ovlivňovat míru samostatnosti i potřebu využívat autoregulační strategie. Touto otázkou zjišťujeme, zda existují rozdíly v autoregulaci učení mezi studenty studujícími prezenční a kombinovanou formou.

Na základě těchto výzkumných otázek byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Ženy vykazují vyšší míru autoregulace učení než muži.

H2: Studenti kombinované formy studia vykazují vyšší míru autoregulace učení než studenti prezenční formy.

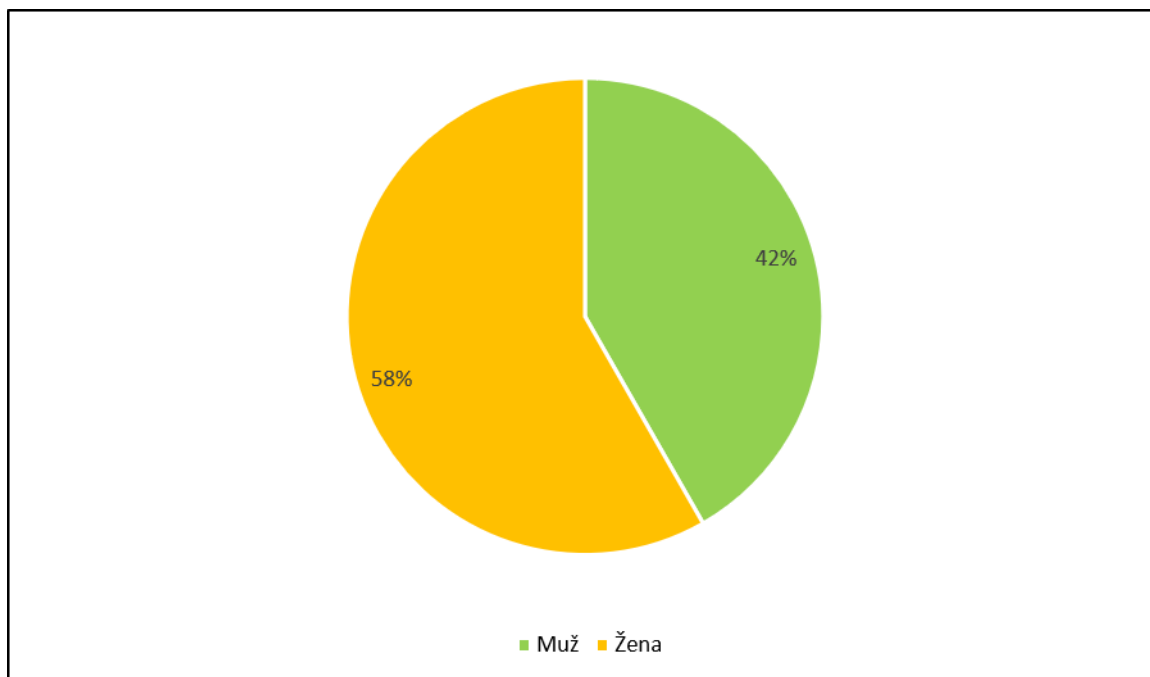
4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili studenti vysokých škol studující v České republice. Za účelem výběru cílové skupiny byl využit princip náhodného výběru. Nejprve byly do losovacího systému vloženy všech 14 krajů České republiky a náhodným výběrem byl vybrán Moravskoslezský kraj. Následně byly losem vybrány vysoké školy, které se v daném kraji nacházejí. Původně bylo záměrem zařadit do výzkumu pouze jednu vysokou školu. Vzhledem k nižšímu počtu obdržených dotazníků však bylo rozhodnuto o doplnění výzkumného souboru o studenty další školy v tomtéž regionu, a to rovněž na základě náhodného výběru. Do výzkumu tak byli zařazeni studenti Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava a Ostravské univerzity. Výběr nebyl cíleně omezen na konkrétní obor studia, protože cílem výzkumu bylo zjistit obecnou míru autoregulace učení napříč vysokoškolskou populací.

Sběr dat probíhal online formou pomocí platformy Google Forms. Odkaz na dotazník byl distribuován studentům elektronicky prostřednictvím školních e-mailů nebo prostřednictvím studijních skupin.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 115 respondentů. Z hlediska pohlaví se jednalo o 67 žen a 48 mužů. Co se týče formy studia, výzkumu se zúčastnilo 76 studentů prezenční formy a 39 studentů kombinované formy studia. Respondenti byli studenti bakalářských, magisterských i navazujících magisterských studijních programů.

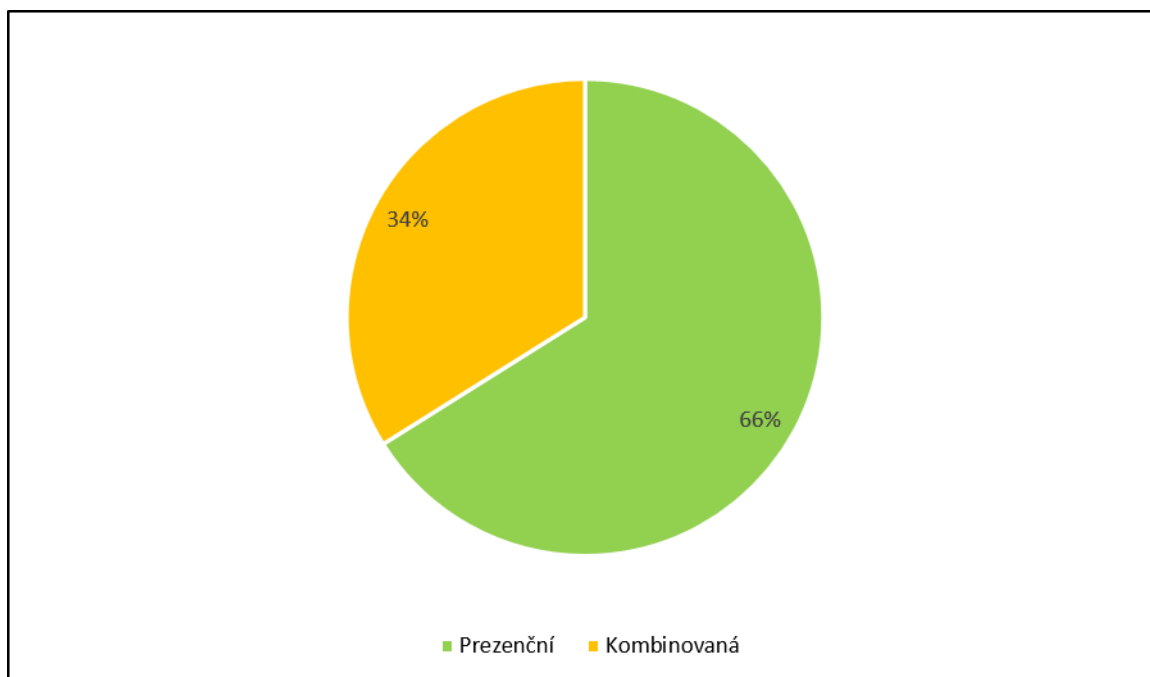
Vzhledem k anonymnímu sběru dat nejsou k dispozici bližší informace o věku či konkrétních studijních oborech. Tato skutečnost však neohrožuje validitu výzkumu, neboť výzkum nesměruje ke srovnání oborových ani věkových specifik.



Obrázek 1 Rozdělení respondentů podle pohlaví

(zdroj: vlastní)

Rozložení respondentů podle pohlaví ukazuje, že výzkumný soubor tvořily z větší části ženy. Výzkumu se zúčastnilo celkem 115 respondentů, z toho 67 žen (58 %) a 48 mužů (42 %).



Obrázek 2 Rozdělení respondentů podle formy studia

(zdroj: vlastní)

Graf znázorňuje zastoupení respondentů podle formy studia. Z celkového počtu 115 respondentů studuje 76 prezenčně (66 %) a 39 kombinovaně (34 %).

4.6 Výzkumný nástroj

Pro účely této bakalářské práce byl využit standardizovaný dotazník autoregulace učení, nástroj je součástí odborné publikace Rozvoj autoregulace učení studentů (Hrbáčková, 2011). Tento nástroj je v českém prostředí již ověřený a byl použit v řadě výzkumů zaměřených na zkoumání autoregulačních strategií ve vzdělávání. Dotazník je navržen tak, aby zachytil různé aspekty autoregulace učení, a to jak z hlediska motivace, tak i kognitivních a metakognitivních strategií, a smysluplnosti, kterou studenti přikládají svému studiu.

Dotazník zahrnuje celkem 40 položek, zaměřených na různé aspekty autoregulace učení. Položky jsou rozděleny do čtyř tematických oblastí, které představují klíčové složky autoregulace:

1. Motivační přesvědčení (položky 1–8)
2. Osobní zdatnost (položky 9–24)
3. Metakognitivní strategie (položky 25–32)
4. Smysluplnost studia (položky 33–40)

Respondenti odpovídali na jednotlivé položky pomocí sedmibodové Likertovy škály, kde:

- 1 označuje „nejméně výstižné“ (nejnižší míru souhlasu),
- 7 označuje „nejvíce výstižné“ (nejvyšší míru souhlasu).

Nejvyšší hodnota tak zpravidla indikuje vyšší míru autoregulace učení. Maximální možný počet bodů, kterého může respondent dosáhnout, je:

- **Minimum:** 40 bodů (40 otázek x 1 bod – nejnižší souhlas),
- **Maximum:** 280 bodů (40 otázek x 7 bodů – nejvyšší souhlas).

Každý respondent tedy mohl dosáhnout celkového skóre v rozmezí 40 až 280 bodů.

Na základě odpovědí byla vypočítána průměrná skóre pro jednotlivé oblasti i celkový průměr za celý dotazník. Tato data byla dále využita k analýze rozdílů mezi skupinami studentů.

Standardizovaný dotazník byl použit ve své původní, nezměněné podobě, bez jazykových či obsahových úprav. Pro účely tohoto výzkumu byl dotazník distribuován v elektronické podobě pomocí Google formuláře. Úvodní část dotazníku obsahovala rovněž faktografické údaje (pohlaví a forma studia – prezenční či kombinovaná), které byly následně využity při analýze rozdílů v míře autoregulace mezi jednotlivými skupinami studentů.

4.7 Způsob zpracování dat

Po ukončení sběru dat byly odpovědi z dotazníku exportovány z platformy Google Forms do prostředí tabulkového editoru Microsoft Excel, kde byla provedena základní příprava dat pro statistickou analýzu. U každého respondenta byla vypočtena čtyři dílčí skóre, která odpovídají jednotlivým dimenzím autoregulace učení, jak je definuje použitý standardizovaný dotazník: motivační přesvědčení (položky 1–8), osobní zdatnost (položky 9–24), metakognitivní strategie (položky 25–32) a smysluplnost studia (položky 33–40). Zároveň bylo vypočítáno i celkové skóre autoregulace jako průměr napříč všemi 40 položkami dotazníku.

Pro statistické zpracování byla využita aplikace JASP (Jeffrey's Amazing Statistics Program), což je volně dostupný statistický software s přehledným uživatelským rozhraním. Program umožňuje provádět jak deskriptivní, tak inferenční analýzy dat a v této práci byl využit mimo jiné pro výpočty průměrných hodnot, směrodatných odchylek, testování hypotéz prostřednictvím neparametrických testů a analýzu korelačních vztahů.

Deskriptivní analýza

V první fázi byla provedena deskriptivní analýza, která zahrnovala výpočet průměrných hodnot, minim, maxim a směrodatných odchylek u všech čtyř dimenzí autoregulace i celkového skóre.

Tato analýza sloužila k ověření hlavního výzkumného cíle, kterým bylo zjistit celkovou míru autoregulace učení u studentů vysoké školy.

Ověření předpokladů – test normality

Před testováním hypotéz byla ověřena podmínka normality rozložení dat pomocí **Shapiro-Wilk testu**. Tento test byl aplikován samostatně pro skupiny podle pohlaví i formy studia. Test byl aplikován samostatně pro skupiny respondentů rozdělené dle pohlaví a formy studia.

Výsledky ukázaly, že data v žádné ze skupin nesplňují předpoklad normality ($p < 0,05$), což vyloučilo použití parametrických testů, jako je například t-test.

Testování hypotéz – Mann-Whitneyho U test

Z tohoto důvodu byl pro testování hypotéz zvolen Mann-Whitneyho U test. Tento test je vhodný pro porovnávání dvou nezávislých skupin v případě nenormálního rozložení dat.

Tento test byl využit k ověření obou výzkumných hypotéz:

- H1: rozdíl v míře autoregulace mezi muži a ženami,
- H2: rozdíl v míře autoregulace mezi prezenční a kombinovanou formou studia.

Test byl aplikován jak na celkové skóre autoregulace, tak i na každou ze čtyř dílčích dimenzí, aby bylo možné identifikovat případné odlišnosti ve struktuře autoregulačních dovedností mezi skupinami. Součástí výstupů byly rovněž hodnoty efektové velikosti (Rank-Biserial Correlation), které poskytují doplňující informaci o síle zjištěných rozdílů, a to i v případech, kdy rozdíl není statisticky významný.

Korelační analýza – Spearmanova korelace

Kromě testování rozdílů mezi skupinami byla dále provedena korelační analýza, která zkoumá vztahy mezi jednotlivými dimenzemi autoregulace učení. Konkrétně byla použita Spearmanova korelace, jež je vhodná pro pořadová data a nespolehá na předpoklad normality.

Tato analýza navazuje na hlavní výzkumné otázky a umožňuje podrobnější pohled na pohled na to, jak jednotlivé oblasti autoregulace spolu souvisí. Například zda studenti, kteří vnímají své studium jako smysluplné, zároveň častěji používají metakognitivní strategie.

Celý proces zpracování a analýzy dat probíhal v souladu s pravidly kvantitativního výzkumu a reflektoval doporučení odborné literatury zaměřené na pedagogický a psychologický výzkum.

5 INTERPRETACE DAT

Tato kapitola prezentuje a interpretuje výsledky kvantitativní analýzy získané na základě dat z dotazníkového šetření zaměřeného na míru autoregulace učení u studentů vysoké školy. Cílem bylo odpovědět na tři výzkumné otázky formulované v teoretické části. V následujících podkapitolách jsou postupně vyhodnoceny výsledky jednotlivých analýz, které odpovídají stanoveným výzkumným cílům a hypotézám.

Před provedením statistických testů byla u jednotlivých výstupních proměnných ověřena podmínka normality rozložení dat pomocí Q–Q grafu (Quantile-Quantile) který porovnává rozdělení dat s teoretickým normálním rozdělením v programu JASP. Normální rozložení znamená, že většina hodnot se soustředí kolem průměru a extrémní hodnoty se vyskytují pouze výjimečně. Pokud data tomuto rozložení neodpovídají, není možné použít parametrické testy (např. t-test), a je nutné využít neparametrické alternativy, jako je například Mann-Whitneyho U test.

5.1 Míra autoregulace učení studentů vysokých škol

VO1: Jaká je míra autoregulace učení u studentů vysokých škol?

Tabulka 1 ukazuje přehled základních deskriptivních statistik pro jednotlivé dimenze autoregulace učení i pro celkové skóre autoregulace. Zahrnuty jsou hodnoty minim, maxim, průměrů a směrodatných odchylek u všech 115 respondentů.

Tabulka 1: Deskriptivní statistika míry autoregulace učení

FAKTOR	N	MINIMUM	MAXIMUM	PRŮMĚR	SMĚR. ODCHYLKA
Motivační přesvědčení	115	1,6	6,1	3,9	1,1
Osobní zdatnost	115	2,1	6,7	4,2	1,1
Metakognitivní strategie	115	2,1	6,5	4,2	1,2
Smysluplnost studia	115	2	6,9	4,3	1,2
Celková autoregulace	115	2,2	6,4	4,2	1,1

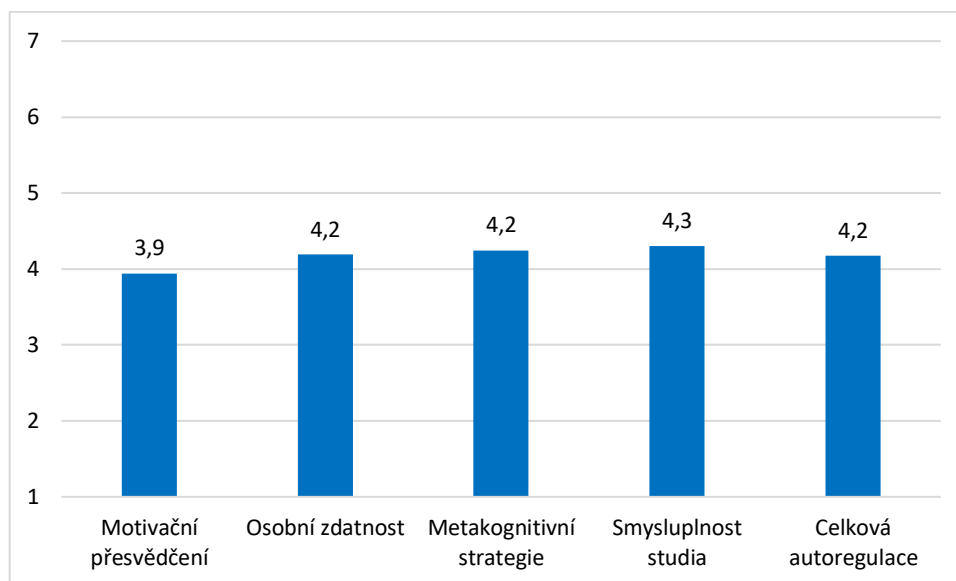
(zdroj: vlastní)

Z výsledků vyplývá, že průměrná celková míra autoregulace učení dosahuje hodnoty 4,2 na sedmibodové škále, což odpovídá střední úrovni autoregulačních dovedností. Nejvyšší průměrné skóre bylo zaznamenáno u dimenze smysluplnosti studia, což naznačuje, že studenti své studium vnímají jako důležité a přínosné. Naopak nejnižší hodnoty byly

zaznamenány v oblasti motivačních přesvědčení, což může poukazovat na nižší míru vnitřní motivace nebo sebedůvěry studentů.

Rozptyl hodnot mezi respondenty je relativně stabilní ve všech dimenzích, jak ukazuje velikost směrodatné odchylky (SD pohybující se mezi 1,1 a 1,2). Tato statistika potvrzuje, že odpovědi studentů byly poměrně rovnoměrně rozloženy.

Tabulka 2: Průměrné hodnoty faktorů autoregulace učení



(zdroj: vlastní)

Grafické zobrazení zároveň potvrzuje výsledky uvedené v tabulce 1 a umožňuje rychlé vizuální srovnání jednotlivých dimenzí autoregulace učení. Nejvýrazněji se vyčleňuje oblast smysluplnosti studia, která dosáhla nejvyšší průměrné hodnoty. Tato část výzkumu tak poskytuje důležitý výchozí rámec pro další analýzy, zaměřené již na rozdíly mezi skupinami respondentů.

5.2 Analýza rozdílů míry autoregulace učení u studentů podle pohlaví

VO2: Existuje rozdíl v míře autoregulace učení u studentů podle pohlaví?

Cílem této části bylo ověřit, zda existují rozdíly v míře autoregulace učení mezi studenty na základě jejich pohlaví. Testována byla následující hypotéza:

H1: Ženy vykazují vyšší míru autoregulace učení než muži.

Protože rozložení dat v obou skupinách neodpovídalo normálnímu rozdělení (ověřeno pomocí Shapiro-Wilk testu, $p < 0,05$), byl pro testování hypotézy použit neparametrický Mann-Whitneyho U test.

Tabulka 3: Rozdíly v autoregulaci učení podle pohlaví

Pohlaví	N	Průměr (M)	Směr. Odchylka (SD)	Mann-Whitney U test	p-hodnota	Efektová velikost (RBC)
Muži	48	4,05	1,03	1442	0,348	-0,103
Ženy	67	4,26	1,12			

(zdroj: vlastní)

Výsledky ukazují, že mezi pohlavími **není statisticky významný rozdíl** v míře autoregulace učení ($p = 0,348$). **Hodnota p je výrazně vyšší než obecně uznávaná hladina významnosti 0,05**, a proto nelze považovat rozdíl mezi muži a ženami za statisticky prokázaný.

Průměrné skóre autoregulace bylo u žen 4,26 ($SD = 1,12$) a u mužů 4,05 ($SD = 1,03$). Přestože ženy dosáhly o něco vyššího skóre, rozdíl je velmi malý. Hodnota efektové velikosti $-0,103$ dle Rank-Biserial korelace odpovídá zanedbatelnému efektu, což znamená, že praktický význam rozdílu je také velmi nízký. **Hypotéza H1 tak nebyla potvrzena.**

5.3 Analýza rozdílu míry autoregulace učení v závislosti na formě studia

VO3: Existuje rozdíl v míře autoregulace učení v závislosti na formě studia?

Cílem této části bylo ověřit, zda se míra autoregulace učení liší mezi studenty prezenční a kombinované formy studia. Testována byla následující hypotéza:

H2: Studenti kombinované formy studia vykazují vyšší míru autoregulace učení než studenti prezenční formy.

Vzhledem k tomu, že data normální rozložení nevykazovala, nebylo možné použít parametrický t-test. Byl i v tomto případě použit **neparametrický Mann-Whitneyho U test**, který je vhodný pro porovnávání dvou nezávislých skupin v případě nesplnění předpokladů normality.

Tabulka 4: Rozdíly v autoregulaci učení podle formy studia

Forma studia	N	Průměr (M)	Směr. Odchylka	Mann-Whitney U test	p-hodnota	Efektová velikost (RBC)
Prezenční	76	4,21	1,08	1442,5	0,818	-0,027
Kombinovaná	39	4,11	1,09			

(zdroj: vlastní)

Statistická analýza ukázala, že rozdíl mezi studenty prezenční a kombinované formy studia **není statisticky významný**. Jelikož p -hodnota ($p = 0,818$) je výrazně vyšší než hladina významnosti ($0,05$), což znamená, že rozdíl nebyl dostatečně výrazný, aby mohl být považován za statisticky významný.

Průměrné skóre autoregulace u studentů kombinované formy bylo 4,11 ($SD = 1,09$), zatímco u studentů prezenční formy 4,21 ($SD = 1,08$). Přestože se mírně liší, rozdíl je velmi malý. Hodnota efektové velikosti (RBC) = $-0,027$ opět potvrzuje, že síla rozdílu mezi skupinami je zanedbatelná a prakticky nevýznamná. Z těchto důvodů **nebyla hypotéza H2 potvrzena**.

Je třeba upozornit, že velikost výběrových skupin byla nerovnoměrná. Kombinovanou formu studia zastupovalo pouze 39 respondentů, zatímco prezenční formu 76. Tato nerovnováha mohla ovlivnit výsledky testování, a proto je vhodné výsledky interpretovat s určitou mírou opatrnosti.

5.4 Vztahy mezi dimenzemi autoregulace učení

Tato podkapitola se zaměřuje na zjištění, do jaké míry spolu jednotlivé dimenze autoregulace učení souvisejí. K tomuto účelu byla využita Spearmanova korelace, která je vhodná pro data na pořadové škále a nevyžaduje předpoklad normality rozložení. Výsledkem je korelační matice, která ukazuje sílu a směr vztahu mezi čtyřmi dimenzemi autoregulace: motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie a smysluplnost studia.

Tabulka 5: Korelace mezi dimenzemi autoregulace učení

	Motivační přesvědčení	Osobní zdatnost	Metakognitivní strategie	Smysluplnost studia
Motivační přesvědčení	–	0,728***	0,695***	0,738***
Osobní zdatnost		–	0,742***	0,808***
Metakognitivní strategie			–	0,783***
Smysluplnost studia				–
Pozn.: Spearmanův korelační koeficient (ρ); *** $p < 0,001$				

(zdroj: vlastní)

Výše uvedená tabulka ukazuje sílu vztahů mezi jednotlivými dimenzemi autoregulace učení. Všechny korelační koeficienty jsou pozitivní, silné a statisticky významné, což

znamená, že čím vyšší skóre student dosáhne v jedné oblasti, tím pravděpodobněji dosahuje vyššího skóre i v ostatních.

Nejvyšší korelace byla zaznamenána mezi:

- osobní zdatností a smysluplností studia ($\rho = 0,808$),
- dále mezi metakognitivními strategiemi a smysluplností ($\rho = 0,783$),
- a mezi osobní zdatností a metakognitivními strategiemi ($\rho = 0,742$).

Tyto výsledky naznačují, že jednotlivé složky autoregulace jsou vzájemně propojené a vytvářejí funkční celek. Studenti, kteří vnímají studium jako smysluplné, zároveň častěji používají metakognitivní strategie, věří si a mají vyšší míru motivace. Autoregulace učení tak není souborem izolovaných schopností, ale komplexní strukturou, jejíž jednotlivé části se navzájem podporují.

5.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumné šetření se zabývalo zjištěním míry autoregulace učení u studentů vysokých škol a zkoumáním potenciálních rozdílů v této oblasti v závislosti na pohlaví a formě studia. Výzkumný soubor tvořilo 115 respondentů, jejichž odpovědi byly analyzovány jak na úrovni čtyř dimenzí autoregulace učení (motivační přesvědčení, osobní zdatnost, metakognitivní strategie a smysluplnost studia), tak z hlediska celkového skóre autoregulace.

Výsledky deskriptivní analýzy ukázaly, že studenti dosahovali v průměru střední úrovně autoregulačních dovedností. Nejvyšší skóre bylo zaznamenáno u dimenze smysluplnosti studia, což může indikovat pozitivní vztah studentů ke vzdělávání a vnímanou hodnotu studia. Naopak nejnižší hodnoty byly identifikovány u motivačních přesvědčení, což může poukazovat na nižší míru vnitřní motivace a sebedůvěry.

Statistické testování hypotéz neprokázalo významné rozdíly v míře autoregulace učení mezi muži a ženami (H_1), ani mezi studenty prezenční a kombinované formy studia (H_2). Rozdíly v průměrných hodnotách byly nevýznamné a efektové velikosti naznačovaly slabý až zanedbatelný rozdíl. Tato zjištění naznačují, že pohlaví ani forma studia nepředstavují klíčové faktory ovlivňující míru autoregulace učení.

Ačkoli hypotézy H_1 a H_2 nebyly potvrzeny, nelze tyto výsledky považovat za negativní. Naopak, i neprokázaná hypotéza představuje cenné zjištění, které rozšiřuje poznání v dané oblasti. V tomto případě lze předpokládat, že pohlaví ani forma studia nejsou zásadními

prediktory míry autoregulace učení. Tento výsledek je důležitý zejména v kontextu současného vývoje vzdělávání, kdy se rozdíly mezi skupinami postupně stírají, a důraz je kladen na individuální přístup a vnitřní motivaci jednotlivce.

Výraznější poznatky přinesla korelační analýza založená na výpočtu Spearmanova korelačního koeficientu. Tato analýza potvrdila statisticky významné a silné vztahy mezi jednotlivými dimenzemi autoregulace. Nejvyšší korelace byla zaznamenána mezi osobní zdatností a smysluplností studia ($p = 0,808$), dále mezi metakognitivními strategiemi a smysluplností ($p = 0,783$). Tyto výsledky poukazují na to, že autoregulace učení je komplexní a vzájemně propojený konstrukt, v němž se jednotlivé složky navzájem ovlivňují a posilují.

Získaná zjištění tak poskytují ucelený obraz o charakteru autoregulačních dovedností u studentů vysokých škol a tvoří základ pro návrh praktických doporučení, která by mohla přispět k efektivní podpoře autoregulace v rámci vysokoškolské výuky.

Celkově výsledky potvrdily, že dimenze autoregulace spolu silně souvisí, avšak mezi skupinami dle pohlaví a formy studia nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

5.6 Doporučení pro praxi vysokých škol

Na základě zjištění vyplývajících z výzkumného šetření lze formulovat několik doporučení, která mohou být využita v kontextu vysokoškolského vzdělávání. Výsledky výzkumu naznačují, že i když rozdíly mezi skupinami studentů nebyly statisticky významné, určité oblasti autoregulace učení vykazují prostor pro rozvoj, zejména v oblasti vnitřní motivace a motivačních přesvědčení. Dále bylo potvrzeno, že jednotlivé dimenze autoregulace spolu významně souvisejí, což poukazuje na důležitost komplexního přístupu k podpoře autoregulace jako celku.

Na základě těchto zjištění je vhodné zaměřit se především na posilování vnitřní motivace studentů. Té lze napomoci prostřednictvím pozitivní a podpůrné zpětné vazby, důrazu na individuální pokrok a smysluplnost studia. Začlenění metakognitivních strategií do výuky, jako jsou sebereflexe, plánování učení, vedení učebních deníků či využívání myšlenkových map, může významně přispět k efektivnějšímu řízení vlastního učení. Tyto nástroje napomáhají studentům lépe řídit vlastní učební proces.

Vzhledem k tomu, že se jednotlivé složky autoregulace ukázaly být navzájem silně propojené, je vhodné přistupovat k jejich rozvoji jako k celku, nikoliv k odděleným

dovednostem. Výuka by proto měla cíleně propojit kognitivní, organizační i emoční aspekty učení. Současně je vhodné zohlednit individuální potřeby studentů a umožnit jim větší volbu při výběru strategií a forem studia. Tím lze podpořit jejich samostatnost, zodpovědnost za vlastní učení i dlouhodobou vnitřní motivaci.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo ověřit míru autoregulace učení u studentů vysokých škol a současně zjistit, zda se tato míra liší v závislosti na pohlaví a formě studia. Autoregulace byla v teoretické části představena jako komplexní konstrukt zahrnující motivační, kognitivní i metakognitivní složky, které student využívá při řízení vlastního vzdělávání. Pozornost byla rovněž věnována vývojovým aspektům, vnitřním a vnějším determinantám autoregulace a specifikům autoregulace u studentů vysokých škol.

Na základě výsledků výzkumného šetření lze konstatovat, že studenti dosahují v průměru střední úrovně autoregulačních dovedností, přičemž nejsilnější složkou je smysluplnost studia a naopak nejslabší oblastí jsou motivační přesvědčení. Hypotézy H_1 a H_2 , které předpokládaly rozdíly v míře autoregulace podle pohlaví a formy studia, nebyly statisticky potvrzeny. Tyto výsledky však nelze interpretovat jako neúspěch, nýbrž jako důležité poznatky, které reflektují proměňující se charakter vysokoškolského studia, v němž tradiční rozdíly mezi skupinami studentů ztrácejí na významu.

Za nejvýznamnější výstup lze označit zjištění silných pozitivních korelací mezi jednotlivými dimenzemi autoregulace učení. Tato skutečnost potvrzuje, že autoregulace není tvořena oddělenými prvky, ale představuje vnitřně provázaný systém, jehož složky se navzájem ovlivňují. V praxi to znamená, že podpora jedné složky (např. metakognitivních strategií) může pozitivně ovlivnit i další oblasti, jako je osobní zdatnost nebo vnímání smyslu studia.

Práce přináší důležitý vhled do charakteru autoregulačních dovedností současných studentů a její přínos spočívá jak v samotném zmapování aktuální situace, tak v praktických doporučeních, která mohou být využita v pedagogické praxi. Výsledky mohou být rovněž podnětem pro další výzkum zaměřený např. na specifika autoregulace u různých věkových skupin, v různých oborech nebo v závislosti na studijním výkonu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Beneš, M. (2008). *Andragogika* (1. vyd.). Grada.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Univerzita Karlova.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Foltýnová, D. (2009). *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení*. Pedagogická orientace, 19(2).
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele* (2. vyd.). Portál.
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. Pedagogika, 42(2).
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Hrbáčková, K. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků* [Disertační práce, Masarykova univerzita].
- Hrbáčková, K., et al. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Paido.
- Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Hnutí R.
- Hladík, J., & Vávrová, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Hnutí R.
- Koubek, P. (2014). Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka [online]. NÚV. <https://www.nuv.cz/p/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf/hodnoceni-krozviveni-kompetenci-zaka>
- Krykorková, H. (2010). In K. Hrbáčková et al., *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Paido.
- Kusák, P., & Dařílek, P. (2001). *Pedagogická psychologie – A* (2. vyd.). Univerzita Palackého.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál.

- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J. (2010). In K. Hrbáčková et al., *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Paido.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd.). Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Masarykova univerzita.
- Vacínová, M., & Langová, M. (2007). *Kapitoly z psychologie učení a výchovy* (2. vyd.). Univerzita Jana Amose Komenského.
- Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Zimmerman, B. J. (2005). In J. Hladík & S. Vávrová, *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Hnutí R.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Rozdělení respondentů podle pohlaví	32
Obrázek 2 Rozdělení respondentů podle formy studia	32

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Deskriptivní statistika míry autoregulace učení	36
Tabulka 2: Průměrné hodnoty faktorů autoregulace učení	37
Tabulka 3: Rozdíly v autoregulaci učení podle pohlaví.....	38
Tabulka 4: Rozdíly v autoregulaci učení podle formy studia.....	38
Tabulka 5: Korelace mezi dimenzemi autoregulace učení.....	39

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

tzv. takzvaný

cit. citace

např. například

aj. a jiné

SD směrodatná odchylka

RBC Rank-Biserial Correlation

pozn. poznámka

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí studenti,

tento dotazník je součástí mé bakalářské práce na téma autoregulace učení žáků na vysoké škole. Cílem je zjistit, jak studenti přistupují k učení a jak si organizují své studium. Prosím, zvolte jednu z nabízených možností podle toho, jak pravdivé je pro vás dané tvrzení. Neexistují žádné správné ani špatné odpovědi, každý z nás se učí jinak a jedinečně. Vaše odpovědi budou anonymní a využity pouze pro výzkumné účely.

Děkuji za Váš čas!

1	2	3	4	5	6	7
Nejméně výstižné			Těžko rozhodnout			Nejvíce výstižné

Pohlaví:

Forma studia:

		Nejméně výstižné					Nejvíce výstižné	
1.	Do učení se musím nutit.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Často se mi stává, že při učení myslím na úplně jiné věci.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Učím se, i když nemusím.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími	1	2	3	4	5	6	7
5.	Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu, přestože není povinná.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Učím se rád(a).	1	2	3	4	5	6	7
7.	Ke studované problematice si kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Studijní materiály (poznámky z výuky, učebnice aj.) si doma průběžně pročítám.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Dokážu odhadnout nároky na mě kladené v průběhu studia.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Poznám, který způsob učení je v dané situaci nejvhodnější.	1	2	3	4	5	6	7

11.	Znám své silné a slabé stránky při učení.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Očekávám, že se mi ve studiu bude dařit.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Mám své učení pod kontrolou.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Mám dobrou paměť.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Myslím si, že jsem ve studiu lepší, než většina ostatních spolužáků.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnu.	1	2	3	4	5	6	7
24.	V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm uspěl(a).	1	2	3	4	5	6	7
25.	Při učení se potřebuji ujišťovat, že postupuji správným směrem.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Když se učím nové věci, pokládám sám/sama sobě otázky, abych zjistil(a), jak si vedu.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).	1	2	3	4	5	6	7
29.	Když se učím, průběžně zkouším sám/samu sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl(a).	1	2	3	4	5	6	7

30.	Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměl(a) předmětu.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám sebe.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislosti s jinými předměty.	1	2	3	4	5	6	7
34.	Líbí se mi náplň předmětů studovaných v mém oboru.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Předměty studované v mém oboru mne zajímají.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Je pro mě důležité porozumět studované problematice.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z výuky, učebnice, doporučená literatura aj.).	1	2	3	4	5	6	7
39.	Studium беру jako koníček.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Myslím si, že to co se učím v rámci studia, mohu využít v praxi.	1	2	3	4	5	6	7