

Míra autoregulace učení žáků středních škol a studentů vysokých škol

Zuzana Ondová

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:	Zuzana Ondová
Osobní číslo:	H21535
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Míra autoregulace učení žáků středních škol a studentů vysokých škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti autoregulace učení žáků střední školy a studentů vysoké školy.
Příprava metodik 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:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-17-2.
- HRBÁČKOVÁ, Karla, 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.
- HRBÁČKOVÁ, Karla. a kol., 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-86798-17-2.
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
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

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou autoregulace učení. Hlavním účelem této práce je zjistit míru autoregulace učení žáků středních škol a studentů vysokých škol, včetně rozdílů mezi zmíněnými dvěma proměnnými. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení pojmu autoregulace učení, její teoretické modely a fáze. Popisuje rozvoj autoregulace učení a rozdíly mezi učením na středních a vysokých školách. Praktická část práce je založena na kvantitativním výzkumu, který zkoumá míru autoregulace učení a její rozdíly mezi středoškolskými a vysokoškolskými studenty. Zároveň zkoumá rozdíly v autoregulaci učení mezi pohlavími a shrnuje zjištěné poznatky. Z výsledků je patrné, že rozdíly míry autoregulace učení na středních a vysokých školách jsou statisticky významné.

Klíčová slova: autoregulace učení, střední škola, vysoká škola, vzdělávání, studenti

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of self-regulated learning. The main purpose of this thesis is to determine the extent of self-regulated learning of secondary school students and university students, including the difference between the two variables. The theoretical part of the thesis focuses on the definition of the concept of self-regulated learning, its theoretical models and phases. It describes the development of self-regulated learning and the differences between learning in secondary schools and universities. The practical part of the thesis is based on quantitative research that examines the extent of self-regulated learning and its differences between secondary school and university students. It also examines gender differences in self-regulated learning and summarizes the findings. The results show that the differences in the extent of self-regulated learning between secondary school and university students are statistically significant.

Keywords: self-regulated learning, secondary school, university, education, students

Ráda bych v této části upřímně poděkovala vedoucímu své bakalářské práce, doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, ochotu i cenné rady při zpracování této práce. Také bych chtěla poděkovat respondentům, kteří se ochotně zapojili do mého výzkumu. V neposlední řadě chci poděkovat celé své rodině i přátelům za velkou podporu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 AUTOREGULACE UČENÍ.....	14
1.1 VYMEZENÍ POJMU AUTOREGULACE	14
1.2 AUTOREGULOVANÉ UČENÍ A JEHO VÝVOJ.....	15
1.3 FÁZE A TEORETICKÉ MODEL Y AUTOREGULACE UČENÍ.....	16
1.3.1 Zimmermanovy model y autoregulace.....	17
1.3.2 Pintrichův model autoregulace.....	18
1.3.3 Boekaertsové model autoregulace učení	19
1.4 SHRNU TÍ.....	20
2 AUTOREGULACE UČENÍ A JEJÍ ROZVOJ NA STŘEDNÍCH A VYSOKÝCH ŠKOLÁCH.....	21
2.1 AUTOREGULACE UČENÍ NA STŘEDNÍCH A VYSOKÝCH ŠKOLÁCH	21
2.2 ROZVOJ AUTOREGULACE UČENÍ	22
2.2.1 Faktory ovlivňující autoregulaci učení.....	24
2.3 SHRNU TÍ.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
3 METODIKA VÝZKUMU	30
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	30
3.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A HYPOTÉZY	32
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	32
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
3.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	35
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	36
4 VÝSLEDEK VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE	38
4.1 MÍRA AUTOREGULACE UČENÍ U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL.....	38
4.2 MÍRA AUTOREGULACE UČENÍ U STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL	39
4.3 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL A STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL	41
4.4 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL PODLE POHLAVÍ	43
4.5 ANALÝZA ROZDÍLU MÍRY AUTOREGULACE UČENÍ STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL PODLE POHLAVÍ	44
5 DISKUSE	47

ZÁVĚR.....	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM OBRÁZKŮ	57
SEZNAM TABULEK.....	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

Vzdělávací proces v současné době klade na žáky a studenty stále větší nároky, a to nejen v oblasti akademických znalostí, ale také z hlediska dovedností spojených se sebeřízením a plánováním vlastního učení. Autoregulace učení se stala klíčovým faktorem úspěchu žáků a studentů na všech úrovních vzdělávání, zejména však na středních a vysokých školách, kde se od žáků a studentů očekává poněkud vyšší míra samostatnosti. Tento koncept zahrnuje schopnost plánovat, monitorovat a hodnotit vlastní učení, přičemž efektivní autoregulace je úzce spojena s akademickou úspěšností, sebedisciplínou a dlouhodobou motivací ke vzdělávání. V zahraničí patří autoregulace učení k velice diskutovaným tématům, zatímco v českém prostředí se mu sice věnuje stále více autorů, ale jeho zkoumání zatím není tak rozšířené. Tato bakalářská práce se proto zaměří na tuto problematiku a přispěje k jejímu porozumění. Stěžejním cílem je zkoumat míru autoregulace učení mezi žáky středních škol i studenty vysokých škol a následně vyhodnotit rozdíly mezi těmito dvěma proměnnými.

Práce se dělí na dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část práce se v první kapitole zaměřuje na definování obecného pojmu autoregulace, dále se soustředí konkrétně na autoregulaci učení, její vývoj, fáze a na modely vyvinuté známými jmény, například Zimmermanem, Pintrichem a Boekaertsovou. Druhá kapitola je věnována rozdílům mezi středoškolskými žáky a vysokoškolskými studenty z hlediska autoregulace, rozvoje a faktorů, které mohou tuto schopnost podporovat nebo naopak oslabovat. V praktické části práce byl proveden, a to pomocí standardizovaného dotazníku DAUS1, kvantitativní výzkum zaměřený na analýzu míry autoregulace učení na středních a vysokých školách. Výzkum odhalil, zdali existují rozdíly mezi autoregulací učení žáků středních škol a studentů vysokých škol. Zároveň se zaměřil na rozdíly v autoregulaci učení mezi pohlavími. Tato část také obsahuje diskusi, která výsledky výzkumu porovnává s již provedenými studiemi a opírá se o teoretickou část práce.

Poznatky získané z této bakalářské práce mohou přispět k hlubšímu porozumění problematice autoregulace učení a poskytnout tak doporučení pro praxi i cenné informace pro další výzkum.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTOREGULACE UČENÍ

V této kapitole se soustředíme na různé aspekty autoregulace učení. Nejprve vymezíme samotný pojem autoregulace a jeho souvislost s učením. Následně se budeme věnovat vývoji konceptu autoregulovaného učení a jeho vlivu na vzdělávání. V závěru kapitoly pak představíme klíčové fáze autoregulace a přehled teoretických modelů, které tento proces popisují. Cílem je nabídnout ucelený pohled na autoregulaci učení jako na dynamický proces, který ovlivňuje nejen akademické výkony, ale i motivaci a schopnost celoživotního učení.

1.1 Vymezení pojmu autoregulace

Definice autoregulace se často liší důrazem na určitý aspekt. Různí autoři se zaměřují na odlišné aspekty autoregulace, ať už jde o emoce, pozornost nebo chování (Vávrová et al., 2015).

Hrbáčková et al. (2010) chápou autoregulaci jako cílený proces, kterým jednotlivec aktivně ovlivňuje a usměrňuje své různé činnosti. Podobně Hladík a Vávrová (2011) vnímají autoregulaci v širším měřítku jako individuální proces, který propojuje kognitivní a nonkognitivní činnosti, čímž ovlivňuje jednání jedince. V užším smyslu je tento proces spojen s konkrétními situacemi nebo jednáním, což umožňuje rozlišení mezi autoregulací učení, autoregulací chování, sebeřízením a sebekontrolou. Autoregulaci lze také chápat jako schopnost formovat přirozené touhy, tendence a chování tak, aby odpovídaly úsilí o dosažení dlouhodobých cílů v souladu se sociálními normami a rolemi (Vávrová et al., 2015).

Cornell (2024) rozšiřuje pojetí autoregulace o schopnost efektivně zvládat své emoce, myšlenky a chování v různých situacích. Zdůrazňuje, že tento proces zahrnuje celou řadu dovedností, mezi které patří například ovládání impulzů, udržení soustředění a schopnost dosahovat dlouhodobých cílů. Ve své podstatě autoregulace popisuje, jak jedinci monitorují a kontrolují své kognitivní, behaviorální a motivační procesy (Bandura, 1986, in Alexander et al., 2011; Pintrich, 2000, in Alexander et al., 2011).

Z pedagogického hlediska lze autoregulaci označit pojmem *self-direction*, což je přístup, který zdůrazňuje vnitřní kontrolu a řízení. Tento pohled kontrastuje s přístupy založenými na vnější kontrole a řízení. Naopak psychologický přístup používá pro autoregulaci termín *self-regulation*, který považuje autoregulaci za kontinuální charakteristiku (Mareš, 2010, podle Hladík & Vávrová, 2010). Helus a Pavelková (1992)

také zdůrazňují, že z psychologického hlediska, autoregulace souvisí s postojem jedince k sobě samému, který mu umožňuje pracovat na svém rozvoji, upravovat a zdokonalovat své chování a strategie tak, aby dosáhl stanovených cílů. Z pohledu autonomie Niemiec et al. (2010) zdůrazňuje, že se autoregulace liší v závislosti na konkrétních činnostech a v rozsahu, v jakém jsou jedinci schopni regulovat své vlastní chování.

Autoregulací se tedy rozumí proces, kterým jedinec vědomě usměrňuje své různé aktivity, včetně učení. Když se zaměřuje právě na řízení vlastního učení, vzniká specifická forma učení – autoregulované učení (Hrbáčková et al., 2010).

1.2 Autoregulované učení a jeho vývoj

„Problematika autoregulace učení je v zahraničí velmi rozšířeným tématem na poli pedagogiky a psychologie. V našich podmínkách jí doposud není věnována dostatečná pozornost, ačkoliv se ukazuje, že autoregulace (učení) studentů souvisí s jejich úspěchem ve škole i mimo školu“ (Hrbáčková, 2011).

Autoregulace učení zahrnuje všechny aspekty autoregulace, které se vztahují k dosahování akademických nebo vzdělávacích cílů. Tento koncept pokrývá širokou literaturu v oblasti vzdělávání, pedagogické psychologie a věd o učení (Greene, 2018). Goetz et al. (2013) představují autoregulované učení jako proces, při kterém si studenti nejen osvojují znalosti a dovednosti, ale zároveň se stávají samostatnějšími a motivovanějšími. Podle Hrbáčkové et al. (2010) si jedinec v průběhu autoregulace učení plně uvědomuje svou aktivitu.

Je však třeba poznamenat, že autoregulace učení není přirozená schopnost, ale dovednost, kterou lze získat a postupně rozvíjet. Tato dovednost pomáhá studentům řídit svůj proces učení, což vede k efektivnějšímu učení a umožňuje jim to stát se aktivnějšími ve vztahu k vlastnímu učení (Massachusetts Institute of Technology, n.d.). K podpoře vzniku a k rozvoji těchto dovedností jsou klíčovými prvky motivace a vůle (Vávrová et al., 2015). Mezi další klíčové složky autoregulace učení patří plánování, vyhodnocování a monitorování vlastního pokroku učení. Důležité je tak přizpůsobování strategií učení specifickým požadavkům úkolu a dosaženému pokroku. Autoregulace učení vyžaduje kognitivní flexibilitu, přičemž pozitivní emoce mohou tento proces podporovat, zatímco negativní emoce mohou vést studenty k tomu, aby se více spoléhali na vnější zdroje podpory nebo pokyny než na vlastní schopnost samostatně regulovat své učení (Pekrun et al., 2002). I Hrbáčková (2004) zmiňuje, že jedinci, kteří dokážou regulovat své učení, se aktivně

zapojují do různých činností, jako jsou plánování, organizace, sledování vlastního pokroku, hodnocení vlastních výsledků a uvědomování si způsobu své práce.

Ačkoli koncept autoregulace učení existoval již dříve, odborníci se tomuto tématu začali věnovat přibližně od 80. let 20. století (Boekaerts, 2002). Počátky tohoto odborného zájmu o autoregulaci učení ve vzdělávacím kontextu lze spojit se založením specializované výzkumné skupiny zaměřené na studijní strategie a autoregulaci učení v rámci AERA (Americká asociace pro výzkum ve vzdělávání). Význam autoregulace byl zdůrazněn zejména s ohledem na potřebu zajistit dlouhodobou udržitelnost a přenositelnost studijních metod. Ukázalo se, že klíčovou roli hrají nejen metakognitivní procesy, například stanovování cílů či sebehodnocení, ale také motivační faktory, mimo jiné vnímání vlastních schopností nebo schopnost odkládat okamžité uspokojení (Zimmerman, 2013). Výzkumy autoregulace učení se opírají také o využití Bandurovy sociálně kognitivní teorie na oblast vzdělávání. Bandura se ve své práci zabýval procesem sociálního učení, tedy způsobem, jakým lidé získávají znalosti a dovednosti prostřednictvím pozorování druhých. Přestože tato teorie původně vznikla v rámci psychologie, její začlenění do pedagogického výzkumu umožnilo propojení s již existujícími studiemi zaměřenými na využívání studijních strategií, metakognitivních procesů a motivačních faktorů (Greene, 2018). Bandura (1997, in Bembenutty et al., 2015) tedy představil koncept autoregulace jako součást lidského jednání a vykonávání kontroly. Podle něj autoregulace představuje základní složku lidskosti, kdy jednotlivci ovládají své situace, prostředí a kontexty. Ačkoli autoregulace učení vychází ze sociálně kognitivní teorie, Zimmerman (2001, in Nilson, 2013) dokázal tento koncept propojit se šesti dalšími významnými psychologickými teoriemi: behaviorismem, fenomenologií, teorií zpracování informací, teorií volního jednání, Vygotského socio-kulturním přístupem a konstruktivismem. Díky tomuto propojení s různými teoretickými směry získala autoregulace učení na vědecké důvěryhodnosti a posílila její výzkumné ukotvení.

1.3 Fáze a teoretické modely autoregulace učení

Podle Hrbáčkové (2011) probíhá autoregulace učení ve třech fázích, které se cyklicky opakují a zahrnují hodnocení sebe sama i sebereflexi:

1. První fáze autoregulace učení spočívá v určení, co všechno je třeba se naučit. I když jsou tyto požadavky společné pro všechny studenty, každý si je musí přizpůsobit svým osobním možnostem, schopnostem, motivacím, potřebám a zkušenostem. Schopnost

přizpůsobit vnější požadavky individuálním cílům je klíčovým předpokladem úspěšné autoregulace.

2. Druhou fází procesu je výběr vhodných učebních strategií, které si vybírá sám učící se jedinec na základě svých osobních cílů učení. Učební strategie představují širší postupy, jimiž žák realizuje svůj plán při řešení specifické úlohy (Mareš, 1998, podle Hrbáčková, 2011). V kontextu autoregulace učení můžeme autoregulační strategie chápat jako konkrétní metody, které vedou k dosažení určité úrovně kompetence v autoregulaci učení. Kompetenci k autoregulaci učení rozumíme souhrn schopností studenta nebo žáka (včetně znalostí, dovedností, postojů a dalších) potřebných k efektivnímu řízení vlastního procesu učení, zahrnujícího jak kognitivní, tak nonkognitivní aspekty.
3. Ve třetí fázi žák uplatňuje zvolené učební strategie a současně monitoruje průběh svého učení, tedy činnost, kterou právě vykonává. Tento proces mu umožňuje posoudit, zda se přibližuje ke svým individuálním cílům, a identifikovat případné překážky, které mu dosažení těchto cílů komplikují. Na základě tohoto se pak rozhoduje, jak ve svém učení pokračovat a zda je nutné změnit jeho předem stanovený postup. Zároveň si uvědomuje míru porozumění učivu a volí tak další kroky, kdy může využít doplňující zdroje informací, jako je odborná literatura, nebo požádat o pomoc učitele, rodiče, či jinou vnější pomoc (Hrbáčková, 2011).

S fázemi úzce souvisí modely autoregulace učení, které představují strukturované uspořádání různých složek do funkčních celků. Dělí se na cyklické a úroňové modely. Cyklické modely se vyznačují postupným navazováním a opakováním prvků, přičemž mezi jednotlivými složkami neexistuje hierarchická struktura. Naproti tomu úroňové modely jsou hierarchicky uspořádané, což znamená, že osvojení jedné složky je nezbytné pro zvládnutí další, která se nachází na vyšší úrovni (Hladík & Vávrová, 2011). Existuje několik teoretických modelů autoregulace učení, nicméně v této práci se soustředíme na modely Zimmermana, Pintricha a Boekaertsové.

1.3.1 Zimmermanovy modely autoregulace

Zimmerman, jakožto jeden z prvních autorů, kteří se zabývali autoregulací učení, vyvinul tři modely autoregulace učení. První z nich, označovaný jako triadický model, vychází z Bandurovy teorie sociální kognice a zaměřuje se na vzájemnou propojenost tří klíčových

faktorů: prostředí (environmentální), chování (behaviorální) a osobních charakteristik (osobnostní) (Zimmerman, 1989, in Panadero, 2017).

Druhý model, často nazývaný Zimmermanův model, je cyklický model autoregulace učení, který popisuje propojení metakognitivních a motivačních procesů při autoregulaci učení. Tento model byl však po několika letech upraven přidáním nových strategií ve fázi výkonu (Zimmerman & Moylan, 2009, in Panadero, 2017).

Tento model autoregulace učení se skládá ze tří fází:

1. fáze uvažování (forethought)
2. fáze výkonu nebo volní kontroly (performance or volitional control)
3. fáze sebereflexe (self-reflection)

První fáze, uvažování, zahrnuje procesy, jako jsou stanovování cílů a vytváření plánu, aby cíle naplnily. Také obsahuje přesvědčení, například sebedůvěru, ovlivňující učení či řešení problémů ještě před samotnou činností. Ve fázi výkonu probíhají procesy spojené s učením nebo řešením problémů, mimo jiné monitorování pokroku, soustředění pozornosti či využívání určitých strategií sebekontroly. Závěrečná fáze sebereflexe nastává po dokončení úkolu a zahrnuje hodnocení výkonu či hledání příčin úspěchu a neúspěchu (De Corte et al., 2011).

Následně pak vznikl ještě třetí, víceúrovňový cyklický model, který popisuje čtyři fáze osvojování autoregulace učení: pozorování, napodobování, sebekontrolu a autoregulaci (Panadero, 2017).

1.3.2 Pintrichův model autoregulace

Pintrichova práce je v této oblasti také významná, protože výrazně přispěl k upřesnění konceptuálního rámce autoregulovaného učení a provedl klíčové empirické studie zaměřené na vztah mezi autoregulovaným učením a motivací (Panadero, 2017).

Pintrichův model autoregulace vychází z předpokladu, že se jedná o cyklický proces (Hrbáčková et al., 2010).

Rozlišuje čtyři hlavní fáze, jimiž jsou:

1. fáze uvažování, plánování a aktivace (forethought, planning and activation)
2. fáze monitorování (monitoring)

3. fáze kontroly (control)
4. fáze reakce a reflexe (reaction and reflection)

Každá z těchto složek zahrnuje čtyři oblasti regulace: kognici, motivaci a emoce, chování a kontext. Propojení těchto fází a oblastí poskytuje ucelený pohled na autoregulované učení, který zahrnuje širokou škálu procesů, jako jsou aktivace předchozích znalostí, posuzování vlastní efektivity nebo sebereflexe chování (Panadero, 2017).

1.3.3 Boekaertsové model autoregulace učení

Boekaertsová také patří mezi první autory zabývající se o autoregulované učení v oblasti literatury, a to od konce 80. let 20. století. Její práce se zaměřovala především na vysvětlení role cílů, například na to, jak si studenti vybírají různé typy cílů v souvislosti s autoregulovaným učením (Panadero, 2017).

Boekaerts (1999, in Hrbáčková et al., 2010) představila tříúrovňový model autoregulovaného učení, který se skládá ze tří základních složek. První se zaměřuje na řízení způsobů práce s informacemi, volbu kognitivních strategií a celkový styl učení, přičemž vychází z výzkumů stylů učení. Druhá složka souvisí s kontrolou učebního procesu prostřednictvím metakognitivních znalostí i dovedností a opírá se o výzkumy metakognice a regulace, tedy o procesy, při nichž se jedinec snaží porozumět tomu, jak sám poznává svět. Třetí složka se týká sebeřízení, které zahrnuje stanovení vhodných cílů a výběr prostředků k jejich dosažení, přičemž vychází z výzkumů lidského „já“ a záměrného jednání.

Pro poukázání na případné shody, neshody, rozdíly mezi modely autoregulace učení, nabízí následující obrázek 1 jejich srovnání.

Model	Hlavní fáze	Klíčové prvky	Zaměření
Zimmermanův cyklický model	Uvažování, výkon, sebereflexe	Metakognitivní strategie, motivace, sebekontrola	Proces autoregulace jako cyklický a dynamický, každá fáze ovlivňuje další
Pintrichův model	Uvažování, monitorování, kontrola, reflexe	Regulace kognitivní, motivační, behaviorální a kontextové složky	Proces cyklický, široký pohled na autoregulaci zahrnující emoce, motivaci, prostředí
Boekartsové model	Zpracování informací, kontrola procesu, sebeřízení	Regulace učebních strategií, cílů a metakognitivních procesů	Tříúrovňový model, důraz na volbu cílů a strategie řízení učení

Obrázek 1 Srovnání klíčových aspektů modelů

(zdroj: vlastní)

1.4 Shrnutí

V první kapitole jsme se věnovali autoregulaci učení jako klíčovému procesu, který umožňuje jedinci aktivně řídit své studijní aktivity. Ukázalo se, že autoregulace není jen záležitost disciplíny a plánování, ale zahrnuje širší škálu kognitivních, behaviorálních a emočních aspektů. Zajímavé je zjištění, že různí autoři nahlízejí na autoregulaci z odlišných perspektiv, přičemž někteří ji spojují s kognitivními procesy, jiní zdůrazňují její emoční nebo sociální dimenzi. V rámci kapitoly jsme se také seznámili s vývojem konceptu autoregulovaného učení a s teoretickými modely, které tento proces popisují. Přestože se může zdát, že autoregulace učení je přirozená schopnost, ve skutečnosti jde o dovednost, kterou lze cíleně rozvíjet a zdokonalovat.

2 AUTOREGULACE UČENÍ A JEJÍ ROZVOJ NA STŘEDNÍCH A VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

V této kapitole se budeme věnovat autoregulaci učení ve vzdělávacím prostředí středních a vysokých škol a jejímu rozvoji. Nejprve popíšeme, jakým způsobem se autoregulace učení projevuje na těchto vzdělávacích úrovních a jaké jsou hlavní rozdíly mezi těmito úrovněmi. Dále se zaměříme na rozvoj autoregulace učení, přičemž popíšeme strategie a metody, které mohou podpořit schopnost studentů samostatně řídit svůj učební proces. V závěru budou rozebrány jak vnitřní, tak vnější faktory, včetně motivace, kognitivních a metakognitivních strategií či vzdělávacího prostředí, jež ovlivňují úroveň autoregulace učení.

2.1 Autoregulace učení na středních a vysokých školách

Autoregulace učení hraje zásadní roli v akademickém úspěchu žáků a studentů na různých úrovních vzdělávání. Zahrnuje plánování, monitorování pokroku, regulaci motivace a sebereflexi (Sudirman et al., 2017). Zimmerman (2002, podle Hrbáčková, 2004) uvádí, že autoregulace ve vzdělávacím procesu nepředstavuje specifickou mentální schopnost, ale spíše se jedná o proces sebeřízení, jehož prostřednictvím si žáci či studenti osvojují dovednosti nezbytné pro efektivní učení. Klíčovým prvkem tohoto procesu je sebemonitorování (sebekontrola) v kombinaci se sebehodnocením (sebereflexí), které umožňuje žákům a studentům uvědomit si vlastní postup v procesu učení a posoudit tak míru pokroku směrem k dosažení stanoveného cíle (Zimmerman, 2002, podle Hrbáčková, 2004). Významnou roli v autoregulaci učení u žáků či studentů navíc hrají emoce, jelikož ovlivňují, jak žáci či studenti zvládají různé studijní výzvy (Asikainen et al., 2017).

Na středních školách hraje významnou roli učitel, který žákům poskytuje strukturované vedení a podporu při osvojování autoregulačních strategií. Perry et al. (2008) a Shirdel et al. (2018) se shodují na tom, že učitelé mohou ovlivňovat učení žáků prostřednictvím vhodných výukových metod. Protože však efektivní autoregulace závisí i na tom, jak dobře učitelé znají tyto strategie, je důležité, aby se rozvoj autoregulačních učitelů stal jedním z hlavních cílů vzdělávání ve školách.

Vysokoškolské vzdělávání klade na studenty vyšší nároky především v oblasti samostatnosti. Vysokoškolští studenti mají větší svobodu v rozhodování, kdy, kde, a jak se budou učit (Geduld, 2016). Flexibilita vzdělávání na vysoké škole umožňuje větší prostor pro individuální přístupy k učení, avšak na studenty klade vyšší nároky na odpovědnost,

protože nemají tak strukturované vedení učitelů jako na střední škole (Bergamin et al., 2012). To shrnují i Davis a Hadwin (2021), kteří zdůrazňují, že vysoká škola vyžaduje větší samostatnost a schopnost organizace vlastního učení, což ale klade vyšší nároky na autoregulaci učení.

U žáků a studentů může podpora autoregulace učení prostřednictvím několika efektivních strategií nejen zvýšit jejich akademickou úspěšnost, ale také přispět k jejich psychické pohodě. Cazan (2013, in Pedrosa et al., 2017) poukazuje na strategie ze stran učitelů kam řadí trénink metakognitivních dovedností. Jde o to, aby učitelé pomáhali žákům či studentům osvojit si dovednosti pro užívání a přizpůsobování strategií sebekontroly, a aby se naučili efektivně využívat zpětnou vazbu. Ze strany žáků či studentů může být strategie posilování sebereflexe velice užitečná, protože tam si žák či student uvědomuje, jak a čeho dosáhl (jestli dosáhl svého cíle), a tehdy přichází právě reflexe, která může ovlivnit jeho další učení (Hrbáčková, 2011).

To, jak se na autoregulaci učení u žáků a studentů podílejí různé faktory, jako jsou motivace, chování, emoce či kognitivní a metakognitivní strategie, podrobněji přiblížíme v následující kapitole věnované rozvoji autoregulace učení.

2.2 Rozvoj autoregulace učení

Jak jsme již zmínili, autoregulace učení není vrozená vlastnost, ale rozvíjí se interakcí mezi vrozenými dispozicemi a vnějšími vlivy. Každý žák či student má možnost rozvíjet svou schopnost autoregulace učení tak, aby byl samostatnější a učil se efektivněji (Greene, 2018). Tento proces vyžaduje aktivního žáka, který vnímá sociální podněty (Bembenutty et al., 2015). Nilson (2013) i Vávrová et al. (2015) se shodují na tom, že důležitou roli v rozvoji autoregulaci učení hraje motivace.

Paris a Paris (2001) a Paris a Winograd (2003), podle Hrbáčkové et al. (2010), uvádějí, že autoregulace učení může být rozvíjena třemi způsoby: prostřednictvím nepřímé zkušenosti (kdy se autoregulace rozvíjí jako nevědomá znalost studenta), formou přímé zkušenosti (kdy jsou autoregulační prvky přímo zahrnuty v aktivitě) nebo prostřednictvím výuky, která integruje prvky autoregulace učení. Výuku autoregulace učení lze realizovat několika způsoby:

1. explicitním instruováním, přímou reflexí, metakognitivní diskusí nebo spoluprací s expertem,

2. modelováním nebo prostřednictvím aktivit, které podporují sebereflexi učení,
3. sebehodnocením nebo zpětnou vazbou v osobním rozvoji.

Pro efektivní rozvoj autoregulace je nezbytné osvojení určitých kompetencí, mezi které patří:

- stanovení cíle vlastního učení, kdy se rozhodnou, co se mají naučit,
- uvědomění si významu učiva a přijetí cílů za své,
- vlastní motivace, kdy je rozvíjen zájem o učení a řešení úkolů,
- posouzení obtížnosti učebního cíle/úkolů,
- posouzení a aktivace svých znalostí i potencialit čili zhodnocení, čeho je schopen dosáhnout, i s případnou podporou,
- soustředění pozornosti na studium, vytrvalost a pevná vůle,
- udržování reálného přesvědčení o příčinách úspěchu a neúspěchu,
- vyhodnocení svých možností vyrovnat se s učebním cílem/úkolem,
- volba a aplikace vhodné (pro ně samotné) strategie učení,
- využívání znalostí z různých zdrojů,
- správa času (time-managementu) a úsilí,
- vyhodnocení vlastního pokroku v učení (nakolik se podařilo dosáhnout vytyčených cílů),
- odhalení a následné překonání překážek ve svém učení,
- plánování monitorování sebe sama,
- sebereflexe, průběh vlastního učení, a uvědomění si, jak se učí (metakognitivní znalosti),
- vnímání vlastních emocí při učení, sledování jejich změny a následné vyhodnocování,
- úprava strategie učení na základě sebereflexe,
- udržování pozitivního vnímání sebe sama,

- přizpůsobení prostředí pro vlastní učení a včasná identifikace potřeby vnější pomoci či změny vnějších okolností,
- promyšlení budoucího jednání, jak se učit, co příště změnit a jak získané zkušenosti využít při dalším učení (Hrbáčková, 2011).

2.2.1 Faktory ovlivňující autoregulaci učení

Autoregulace je složitý konstrukt, který je třeba vnímat jako propojený systém, kde se jednotlivé složky navzájem ovlivňují. Její průběh a rozvoj ovlivňuje mnoho faktorů, které zasahují do různých oblastí lidského života (Vávrová et al., 2015). Autoregulace učení není ovlivňována jen vnitřními faktory, jako jsou motivace, kognitivní strategie a podobně, ale také faktory vnějšími, mezi které patří například vzdělávací prostředí a pedagogická podpora (De la Fuente et al., 2020). My si je takto následně rozdělíme.

➤ Vnitřní faktory

Autoregulace učení je do velké míry ovlivněna vnitřními faktory, jako jsou individuální vlastnosti, motivace, emoční nastavení, a jiné. Tyto aspekty určují, jak efektivně jedinec plánuje, řídí a vyhodnocuje svůj učební proces, a hrají klíčovou roli v jeho schopnosti učit se samostatně.

Autoři uvádějí mnoho různých vnitřních faktorů, které mohou ovlivňovat autoregulaci učení. Čáp a Mareš (2001) například zmiňují faktory jako individuální charakteristiky jedince, například věk či osobnost, které mohou ovlivnit rozvoj autoregulace učení. I temperament může být faktorem, který ovlivňuje autoregulaci učení, jelikož určuje, zda, jak efektivně a jakým způsobem jedinci tuto autoregulaci uplatňují, což má vliv na jejich dosažené úspěchy (Greene, 2018). Podle Niemiece et al. (2010) hraje důležitou roli v procesu autoregulace učení autonomie. Když jedinec cítí, že má kontrolu nad svými rozhodnutími a zároveň rozvíjí své schopnosti, pomáhá mu to udržet si vnitřní motivaci a být aktivnější. Díky tomu je jedinec vytrvalejší, výkonnější a celkově spokojenější. Usher a Schunk (2018) poukazují také na sebereflexi, tedy víru ve vlastní schopnosti dosáhnout svých stanovených cílů, kterou také vnímají jako klíčový faktor autoregulace učení.

Mezi vnitřní faktory ovlivňujícími autoregulaci učení podle Hladíka a Vávrové (2011) patří motivace, kognitivní strategie a metakognitivní strategie. Greene (2018) ještě přidává faktor chování a emocí.

MOTIVACE

Motivace je klíčovým faktorem autoregulace učení, protože ovlivňuje nejen ochotu studentů zapojit se do učení, ale také jejich vytrvalost a schopnost efektivně řídit vlastní vzdělávací proces. Ovlivňuje volbu úkolů, stanovení cílů i plánování učení (Greene, 2018). Jde o jakési nastartování celého procesu (Hrbáčková, 2011), dalo by se ji vnímat jako určitou touhu po úspěchu (Hladík & Vávrová, 2011). Pokud je motivace nízká, autoregulace selhává, to znamená, že žáci a studenti mohou odkládat úkoly nebo jim nevěnovat dostatečnou pozornost a úsilí (Greene, 2018). Hladík a Vávrová (2011) rozděluje motivaci na vnitřní a vnější a tvrdí, že k rozvoji autoregulace učení dochází právě tehdy, když se vnější motivace postupně mění na motivaci vnitřní. I Hrbáčková (2011) potvrzuje, že vnitřní motivace bývá pro autoregulujícího žáka či studenta typičtější. Greene (2018) zdůrazňuje sebeúčinnost (self-efficacy) jako součást motivace, tedy přesvědčení o vlastní schopnosti zvládnout úkol. Studenti s vyšší sebeúčinností jsou ochotnější vytrvat a využívat různé efektivní strategie učení. Naopak nízká sebeúčinnost může vést k určité formě pasivity a vyhýbání se náročnějším úkolům. Motivaci lze regulovat skrze metamotivaci, která zahrnuje znalosti o různých formách motivace, povědomí o vlastních motivačních faktorech a strategie jejího posilování. Celkově tedy motivace ovlivňuje nejen to, zda se studenti do učení pustí, ale i to, jak efektivně ho zvládnou.

KOGNITIVNÍ STRATEGIE

Kognitivní strategie jsou spíše prostředkem učení, nežli cílem učení (Hladík & Vávrová, 2011). Kognice se obvykle vztahuje k myšlení soustředěnému na samotný proces učení, zahrnujícímu například definování úkolů, přičemž právě definování úkolů je v rámci studentského myšlení důležité, protože ovlivňuje, jak si studenti stanovují své cíle (Greene, 2018). Hnilica (1992, podle Hladík & Vávrová, 2011) uvádí, že kognitivní strategie představují takové postupy, které studentům umožňují aktivně se vypořádat s učivem a porozumět mu.

METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE

Metakognice představuje jeden z klíčových vnitřních faktorů ovlivňujících autoregulaci učení, jelikož umožňuje jednotlivcům plánovat, monitorovat a hodnotit vlastní učební proces (Greene, 2018). Jde o uvědomění si vlastních myšlenkových procesů a schopnost je efektivně ovládat (Hladík & Vávrová, 2011). Lze ji rozdělit na metakognitivní znalosti a metakognitivní dovednosti. Metakognitivní znalosti zahrnují vědomosti o tom, jak se

člověk učí, jaké strategie jsou efektivní a jaké požadavky jsou nutné pro různé úkoly (Greene, 2018). Pomáhají žákům či studentům s rozvrhem svého učení (Hrbáčková, 2011). Naopak metakognitivní dovednosti se vztahují k aktivnímu řízení učení, které zahrnuje sledování svého pokroku a přizpůsobení strategií podle potřeby. Metakognitivní zkušenosti, jako jsou odhady obtížnosti úkolů či subjektivní pocit znalosti, dále ovlivňují rozhodování během učení (Greene, 2018).

CHOVÁNÍ

Podle Greena (2018) je chování také důležitou součástí autoregulace učení, protože zahrnuje aspekty, jako jsou řízení času, odkládání uspokojení a překonávání prokrastinace. Mnoho studentů má problém například se špatným plánováním, což může negativně ovlivnit jejich učení. Zároveň chování úzce souvisí s vůlí, což je schopnost překonávat překážky při dosahování cílů. Zatímco motivace ovlivňuje, jaké cíle si studenti stanoví, vůle rozhoduje o tom, zda budou pokračovat v jejich plnění navzdory možným obtížím. Jestliže se například studenti věnují úkolu, pak i když se ukáže jeho větší náročnost, než očekávali, uplatňují právě vůli. Tu lze také regulovat, když si třeba studenti začnou všimnout, že se přestávají soustředit, mohou se ihned pokusit znovu aktivně zaměřit na učení. Vůle také souvisí s konceptem sebekontroly, který se zabývá schopností jednotlivce ovládat své impulzy a chování ve prospěch dlouhodobých cílů. Bauer a Baumeister (2011, podle Vávrová et al., 2015) dokonce tvrdí, že vůle je natolik důležitá, že čím silnější je, tím je vyšší míra autoregulace. Schopnost řídit vlastní chování tedy hraje klíčovou roli v efektivní autoregulaci učení, protože pomáhá studentům překonávat překážky a udržet si disciplínu při plnění studijních úkolů.

EMOCE

Dlouhou dobu byly emoce v psychologii a pedagogickém výzkumu považovány za faktor, který narušuje racionální myšlení a efektivní kognitivní procesy. Postupně se však ukázalo, že emoce hrají klíčovou roli ve všech kognitivních funkcích a mohou mít jak pozitivní, tak negativní vliv na učení a jeho autoregulaci. Příliš slabé emoce, když se jedinec například nudí, mohou vést ke ztrátě soustředění, a naopak i příliš silné emoce, například panika, mohou zcela zablokovat schopnost efektivního myšlení. Pozitivní aktivující emoce, jako je překvapení, podporují autoregulaci učení tím, že zvyšují efektivitu plánování, monitorování a řízení učení. Naopak negativní deaktivující emoce, jako je stud, tento proces oslabují. Moderní přístupy k autoregulaci berou emoce jako přirozenou součást dosahování cílů a osobního rozvoje (Greene, 2018).

➤ Vnější faktory

Vnějších faktorů může být hned několik a mohou posilovat, ale i naopak oslabovat schopnost studenta samostatně řídit svůj učební proces, a proto je důležité věnovat jim pozornost.

Přestože je autoregulace primárně záležitost individuálního úsilí, i rodina má zásadní vliv na rozvoj autoregulace učení, jelikož poskytuje podporu jeho schopností (Zimmerman, 1996, podle Hladík & Vávrová, 2011). Vzájemné působení mezi studentem a jeho okolím určuje, jak efektivně dokáže řídit své učení a přizpůsobovat učební strategie (Greene, 2018). Hrbáčková (2011) i Zimmerman (2015) přisuzují významnost i učitelům, kteří hrají klíčovou roli v podpoře autoregulace žáků či studentů. S tím souhlasí i Greene (2018), který uvádí, že učitelé mohou výrazně přispět k rozvoji autoregulace tím, že poskytují právě tu podporu, vytvářejí podnětné prostředí a pomáhají studentům osvojit si účinné strategie řízení vlastního učení. Načež Zimmerman (2015) dále poukazuje na modelování, usměrňování a mentoring ze strany učitelů, které jsou důležité pro rozvoj autoregulace. Díky dnešní době by se dalo říct, že i moderní technologie se staly faktorem ovlivňujícím autoregulaci učení žáků a studentů. Digitální nástroje nejen podporují efektivnější osvojování znalostí, ale také umožňují žákům a studentům aktivně řídit svůj vlastní vzdělávací proces, čímž posilují jejich schopnost samostatného učení. Sui et al. (2024) svou studií naznačili, že vhodné začlenění technologií do výuky může posílit metakognitivní dovednosti žáků či studentů a podpořit tak jejich aktivní přístup ke vzdělávání. To potvrzují i Martínez Priego et al. (2015) kteří tvrdí, že digitální nástroje mohou pozitivně ovlivnit studenty v reflektování jejich vlastního učení a posilovat tak dovednosti autoregulace.

Podle Hladíka a Vávrové (2011) patří mezi hlavní vnější faktor ovlivňující autoregulaci učení prostředí.

PROSTŘEDÍ

Prostředí je široký pojem, který v kontextu autoregulace učení zahrnuje jak prostředí, kde žák či student vyrůstá, tak školní prostředí, kde uplatňuje své strategie, autoregulaci a další dovednosti. Prostředí ovlivňuje motivaci, koncentraci i celkovou efektivitu učení. Může mít na jedince jak pozitivní, tak negativní vliv.

Sociální prostředí, včetně zpětné vazby a podnětů od okolí, formuje jeho chování a rozhodování, což se následně odráží i v jeho procesu autoregulace učení

(Hladík & Vávrová, 2011). Z toho vyplývá, že může mít na jedince jak pozitivní, tak negativní vliv.

Při autoregulaci učení má však klíčový význam především vzdělávací prostředí, které zahrnuje různé vnější faktory ovlivňující efektivitu procesu studentova učení. Patří sem například osvětlení, úroveň hluku, teplota v místě studia, dostupnost studijních materiálů či emocionální vazba ke studijnímu prostoru. Správná volba učebního prostředí hraje zásadní roli v procesu učení (Hladík & Vávrová, 2011). Ve vzdělávacím prostředí Bembenutty et al. (2015) zdůrazňují důležitost pozitivní atmosféry, podpůrných učitelů i spolužáků.

2.3 Shrnutí

Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na autoregulaci učení v konkrétních vzdělávacích kontextech, na středních a vysokých školách. Ukázalo se, že zatímco na středních školách hraje klíčovou roli učitel jako určitý průvodce a mentor, na vysoké škole se důraz přesouvá na samostatnost a odpovědnost studenta. Tento přechod nebývá vždy snadný, což může vysvětlovat, proč někteří studenti po nástupu na vysokou školu zažívají obtíže s organizací učení a sebedisciplínou. Také jsme poukázali na to, že autoregulace učení není ovlivňována pouze vnitřními faktory a kognitivními strategiemi, ale i vnějšími faktory, jako jsou podpora učitelů, vzdělávací prostředí nebo dostupnost studijních zdrojů. Důležité je, že autoregulaci učení lze aktivně rozvíjet prostřednictvím vhodných strategií, což naznačuje, že školy by se neměly zaměřovat pouze na předávání znalostí, ale také na posilování dovedností, které studentům umožní efektivně řídit vlastní vzdělávání.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODIKA VÝZKUMU

Tato kapitola se bude věnovat výzkumnému šetření a zdůvodní volbu zkoumaného problému. Budou zde detailně popsány výzkumný problém, stanovené cíle, hypotézy. Dále bude přiblížena realizace výzkumu, která se bude soustředit na sběr a zpracování potřebných dat v kapitolách Výzkumný soubor, Výzkumný nástroj a Způsob zpracování dat.

V praktické části se zaměříme především na zkoumání míry autoregulace učení u žáků středních škol a studentů vysokých škol.

3.1 Výzkumný problém

Výzkum byl realizován za účelem zkoumání míry autoregulace učení u žáků středních škol a studentů vysokých škol. Konkrétně jsme se zajímali o to, zda a popřípadě jaký existuje rozdíl mezi mírou autoregulace učení u těchto dvou skupin. Také jsme zkoumali, zda existují nějaké rozdíly v pohlaví u míry autoregulace učení.

V současném vzdělávání se klade důraz na rozvoj kompetencí, potřebných pro život. Autoregulace učení může být jednou z těchto kompetencí.

Motivace a autoregulace mohou modifikovat intenzitu vztahu mezi zkušenostmi s učením a studijními výsledky (Downing & Leung, 2018). Studenti či žáci, kteří jsou vysoce motivováni a mají vyšší míru autoregulace, mohou dosáhnout úspěchu i bez rozsáhlých zkušeností s učením, neboť jsou schopni efektivně využívat své vnitřní zdroje. Naopak u studentů či žáků s nižší úrovní motivace a autoregulace mohou zkušenosti s učením hrát klíčovou roli při dosahování lepších studijních výsledků, jelikož jim poskytují nezbytné znalosti a dovednosti pro akademický úspěch.

Chceme zjistit, jak rozdílná je autoregulace učení na středních a vysokých školách. V našem výzkumu budeme ověřovat předpoklad, že míra autoregulace učení studentů vysokých škol je vyšší než míra autoregulace učení žáků středních škol. Předpokládáme, že s větší autonomií, co se školního prostředí týká, se zvyšuje míra autoregulace. Střední školy a vysoké školy představují odlišné etapy vzdělávacího procesu, charakterizované různými nároky na autoregulaci učení.

Na středních školách bývají žáci často vedeni externími požadavky, což může omezit jejich schopnost plně rozvíjet autoregulaci učení. Hladík a Vávrová (2011) uvedli, že výuka je zde strukturovaná a žáci jsou vedeni, co a kdy se mají učit, přičemž jejich proces učení je pod dohledem učitelů. Naopak, vysokoškolští studenti disponují větší autonomií, což jim

umožňuje samostatně rozhodovat o způsobu a rozsahu svého učení bez neustálého dohledu. Absence denních úkolů a bezprostředního vnějšího tlaku vyžaduje, aby si studenti sami vytvářeli efektivní studijní návyky a strategie, které jsou nezbytné pro úspěšnou autoregulaci učení.

Vysokoškolští studenti se často setkávají s různorodými vzdělávacími prostředími, což vyžaduje flexibilitu a přizpůsobivost při používání strategií autoregulace učení. Naopak, studenti středních škol obvykle pracují v prostředí, které je více strukturované a kontrolované, to může mít následně dopad na míru autoregulace (Bergamin et al., 2012; Geduld, 2016).

Studenti vysokých škol obecně disponují větším množstvím příležitostí pro autoregulaci ve srovnání se středoškolskými žáky, a to zejména díky postsekundárním programům a rozvrhům, které jim poskytují větší volnost při výběru předmětů. Kromě toho se míra autoregulace, stejně jako její potřeba, může v jednotlivých situacích výrazně lišit. Například vysokoškolští studenti obvykle absolvují jednu závěrečnou zkoušku z každého předmětu na konci semestru, což jim přináší značnou volnost při rozhodování o čase a způsobu přípravy. Naopak středoškolské studenty se častěji setkávají s jasným a konzistentním rozvrhem hodin i zkoušek a jsou podporováni učiteli, kteří jim poskytují strukturovanou učební látku. (Boekaerts & Niemivirta, 2005, in Goetz et al., 2013).

Hrbáčková et al. (2010) poskytují informace ze studie, která prokázala, že studenti starší věkové kategorie vykazovali vyšší míru autoregulace učení.

Dalším faktorem při autoregulaci učení, který nás v souvislosti s naším výzkumem zajímá, je pohlaví.

Studie Hrbáčkové et al. (2010) naznačují určité genderové rozdíly mezi chlapci a dívkami v přístupu k učení i strategiích autoregulace. Ve studii ženy dosahují vyšší míry motivace a studium vnímají jako smysluplnější.

Podobné studie zkoumaly genderové rozdíly v akademickém autoregulačním chování a zjistily, že ženy častěji využívají strategie související se stanovováním cílů, plánováním a sebekontrolou ve srovnání se svými mužskými spolužáky (Bidjerano, 2005, in Alghamdi et al., 2020; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, in Alghamdi et al., 2020).

V další studii, která sledovala žáky a studenty ve věku 12 až 22 let zjistili, že ženy vykazují vyšší vnímanou autoregulační účinnost, přičemž tento genderový rozdíl se zvyšujícím se věkem studentů prohlubuje (Caprara et al., 2008, in Alghamdi et al., 2020).

Na základě výše uvedeného se budeme zabývat hlavní otázkou: **Jaký je rozdíl mezi autoregulací učení žáků na střední škole a studentů na vysoké škole?**

3.2 Výzkumné cíle a hypotézy

Z výše uvedeného výzkumného problému vyplívají výzkumné cíle a hypotézy.

1. Zjistit celkovou míru autoregulace učení žáků na střední škole.
2. Zjistit celkovou míru autoregulace učení studentů na vysoké škole.
3. Zjistit zda existuje rozdíl v autoregulaci učení žáků středních škol v závislosti na pohlaví.
4. Zjistit zda existuje rozdíl v autoregulaci učení studentů vysokých škol v závislosti na pohlaví.

Stanovení hypotéz:

H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi žáky středních škol a studenty vysokých škol v míře autoregulace učení.

H2: Mezi žáky středních škol existují statisticky významné rozdíly v autoregulaci učení v závislosti na pohlaví.

H3: Mezi studenty vysokých škol existují statisticky významné rozdíly v autoregulaci učení v závislosti na pohlaví.

3.3 Pojetí výzkumu

Výzkum se zaměřuje na míru autoregulace učení u žáků středních škol a studentů vysokých škol. Vzhledem k charakteru výzkumného problému jsme zvolili kvantitativní druh výzkumu, abychom mohli porovnat rozdíly v autoregulaci učení mezi oběma skupinami. Sběr dat prostřednictvím dotazníkového šetření zaručuje příjem vysoce statisticky relevantních dat. Ústředním prvkem naší studie jsou samotní žáci a studenti, protože jejich perspektivy poskytují klíčové informace pro naši analýzu.

3.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří žáci 2. a 3. ročníků středních škol a studenti 2. a 3. ročníků vysokých škol v České republice. Výzkum je zaměřen na žáky 2. a 3. ročníků středních škol a studenty 2. a 3. ročníků vysokých škol z několika důvodů. Právě tyto ročníky představují klíčové

období ve vývoji a formování vzdělávacích preferencí a postojů u studentů. Žáci a studenti ve 2. a 3. ročníku už prošli prvotním obdobím adaptace a většinou se již nacházejí v bodě, kde se jejich preference a postoje vůči vzdělávání začínají stabilizovat. Výběr vzorku z 2. a 3. ročníků umožňuje získání reprezentativnějšího pohledu na širokou populaci středoškolských a vysokoškolských studentů. Tato období obvykle pokrývají širokou škálu studentů různých věkových skupin, studijních oborů a zkušeností, což může poskytnout bohatší a rozmanitější výsledky.

Žáci a studenti 1. ročníků nebyli zvoleni z toho důvodu, že v 1. ročníku se obvykle snaží adaptovat na nové prostředí. Z počátku se pokoušejí orientovat v nových studijních nárocích, sociálních vazbách a akademických očekáváních. Na druhé straně žáci a studenti ve 4. ročníku již často prošli touto adaptací a mívají tendenci se více soustředit na konkrétní studijní cíle i plány do budoucnosti. Mohou být více zapojeni do odborných oblastí svého studia, což by mohlo zkreslit výsledky výzkumu, který se zaměřuje na širší spektrum.

Z těchto důvodů se zaměřujeme právě na žáky 2. a 3. ročníků středních škol a studenty 2. a 3. ročníků vysokých škol, aby bylo dosaženo co největší relevantnosti a reprezentativnosti výsledků.

Výběrový soubor tvoří respondenti, kteří byli vybíráni na základě náhodného výběru. Jako první proběhlo losování ze 14 krajů České republiky, z čehož bylo vylosováno pět krajů: Zlínský, Jihočeský, Jihomoravský, Olomoucký a Ústecký kraj. V každém kraji poté bylo losováno pět středních škol a pět vysokých škol. Celkem tedy bylo osloveno 25 středních škol a 25 vysokých škol. Se spoluprací souhlasilo sedm středních škol a šest vysokých škol. Sběr dat probíhal v měsících lednu až březnu roku 2024. Na středních školách byl vždy přístup k výzkumnému souboru organizován prostřednictvím ředitelů škol, kde komunikace probíhala na základě e-mailové a telefonické domluvy. Školám byly poskytnuty možnosti vyplnění dotazníku, a to buď tištěnou formou, nebo online formou prostřednictvím Google Forms. Všichni ředitelé zvolili variantu online, kterou následně rozeslali žákům pomocí školních e-mailů. Na vysokých školách byli většinou osloveni přímo určití studenti, kteří poté dotazník rozeslali online formou dále mezi své spolužáky. Ve dvou případech byla oslovena škola emailem a jejich studijní oddělení dotazníky, opět online formou, poslalo mezi studenty. V jednom případě vysoké školy byly dotazníky podány tištěnou formou.

Výběrový soubor tvoří žáci středních škol ze 2. nebo 3. ročníku a studenti vysokých škol ze 2. nebo 3. ročníku ze Zlínského, Jihočeského, Jihomoravského, Olomouckého

a Ústeckého kraje. Výzkum se uskutečnil na vzorku 270 žáků středních škol a 209 studentů vysokých škol. Z toho bylo 184 respondentek (žen) a 86 respondentů (mužů) ze středních škol, a dále 138 respondentek (žen) a 71 respondentů (mužů) z vysokých škol. Dohromady se tedy výzkumného šetření zúčastnilo 479 respondentů.

Z výzkumu muselo být vyřazeno celkem 15 odpovědí respondentů z důvodu neplatných odpovědí.

Dále jsou znázorněny tabulky, kde můžeme vidět jednotlivé počty respondentů. Tabulky jsou rozděleny na tabulku se středními školami (tabulka č. 1) a na tabulku s vysokými školami (tabulka č. 2).

Tabulka 1 Rozdělení respondentů – střední školy

Kraj	Střední školy	Muž	Žena	Celkem žáků
Zlínský	Střední škola č. 1	6	27	33
	Střední škola č. 2	3	8	11 (4 vyřazení)
	Střední škola č. 3	18	52	70
Jihočeský	Střední škola č. 1	7	20	27 (1 vyřazen)
Jihomoravský	Střední škola č. 1	7	16	23
Olomoucký	Střední škola č. 1	41	55	96 (2 vyřazení)
Ústecký	Střední škola č. 1	4	6	10

(zdroj: vlastní)

Tabulka 2 Rozdělení respondentů – vysoké školy

Kraj	Vysoké školy	Muž	Žena	Celkem studentů
Zlínský	Vysoká škola č. 1	8	54	62 (3 vyřazení)
	Vysoká škola č. 2	4	20	24
Jihočeský	Vysoká škola č. 1	4	37	41
Jihomoravský	Vysoká škola č. 1	19	50	69 (2 vyřazení)
Olomoucký	Vysoká škola č. 1	1	4	5 (3 vyřazení)
Ústecký	Vysoká škola č. 1	2	6	8

(zdroj: vlastní)

3.5 Výzkumný nástroj

Ke sběru dat byla v souvislosti s kvantitativním výzkumem zvolena metoda dotazníkového šetření. Forma dotazníku patří k nejpoužívanějším technikám. Dotazník se skládá z předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které respondenti písemně odpovídají (Chráska, 2016).

Jako kvantitativní forma výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Použit byl standardizovaný dotazník DAUS1 (příloha PI). Na začátku dotazníku se zjišťují faktografické údaje, jako jsou věk, pohlaví, ročník, forma studia a obor. Dále se pomocí 40 otázek, kdy respondent označí stupeň svého souhlasu/nesouhlasu na hodnoticí škále, zjišťují plánování a organizace učení, sledování a hodnocení pokroku, stanovení cílů a překonávání překážek. To za pomoci Likertovy škály, kdy se jedná o postojové škály v rozmezí 1–7 (od nejméně výstižné po nejvíce výstižné).

Dotazník se člení na několik oblastí, přičemž každá se zajímá o jiný osobnostní faktor:

F1. Motivační přesvědčení (otázky 1–8).

F2. Osobní zdatnosti (otázky 9–24).

F3. Metakognitivní strategie (otázky 25–32).

F4. Smysluplnost studia (otázky 32–40) (Hrbáčková, 2011).

Při zpracování dat bylo nutné překódovat položky č. 1, 2 a 23, aby tak nabyly opačné hodnoty, jinak by nebyly správně vyhodnoceny.

K dotazníku byla v programu MS Excel zjišťována vnitřní konzistence dotazníku, která činí Cronbachovo $\alpha = 0,917$.

Nutno podotknout, že v našem výzkumu nevyužíváme zmíněné oblasti z daného dotazníku, ale zaměřujeme se pouze na měření celkové míry autoregulace učení a její rozdíly mezi určitými skupinami.

3.6 Způsob zpracování dat

Sběr dat byl prováděn pomocí dotazníků, které byly získány jak online pomocí Google Forms, tak v tištěné podobě z jedné vysoké školy. Po dokončení sběru dat byla všechna data přenesena do softwaru MS Excel, kde byly provedeny potřebné úpravy a připravena data pro další statistickou analýzu.

Online dotazníky byly exportovány do formátu Excel z Google Forms. Data z papírové formy bylo nutné ručně zadat do excelové tabulky, aby byla zajištěna jednotná podoba všech dat. Jakmile byla data přenesena, bylo potřeba provést další úpravy, aby byla data připravena pro analýzu. Konkrétně se jednalo o reverzní položky v otázkách č. 1, 2 a 23. Tyto položky byly formulovány tak, že odpovědi na ně měly opačný význam, a proto bylo nutné je překódovat, aby odrážely správný směr hodnocení. Po dokončení tohoto postupu byla provedena důkladná kontrola všech údajů, a to jak z hlediska správnosti zápisu, tak konzistence jednotlivých položek.

Po úpravě dat byla provedena jejich analýza v programu JASP, softwarové aplikaci pro statistické zpracování dat.

Pro analýzu míry autoregulace učení zvlášť u žáků středních škol a zvlášť u studentů vysokých škol byla pro jednotlivé skupiny respondentů v kategoriích podle školy (SŠ, VŠ) použita deskriptivní statistika, včetně následného výpočtu kvartilů. Kvartily byly použity k podrobnější analýze rozložení míry autoregulace jak u žáků středních škol, tak u studentů vysokých škol. Deskriptivní statistika byla také využita při podrobnější analýze rozdílu mezi pohlavími na střední škole a mezi pohlavími na vysoké škole. Zároveň byla provedena i za účelem podrobnějšího zjištění míry autoregulace žáků středních škol a studentů vysokých škol. Dále byl nejprve v jednom ze srovnání proveden t-test, po němž analýza ukázala, že data nesplňují jeho předpoklady. Bylo tedy rozhodnuto pro všechna

srovnání použít neparametrický Mann-Whitneyho U test. Tento test byl proveden za účelem srovnání úrovně autoregulace mezi muži a ženami na střední škole a na vysoké škole. Taktéž byl použit pro porovnání autoregulace mezi žáky středních škol a studenty vysokých škol.

Celý proces zpracování dat zahrnoval ruční korekce i automatické statistické analýzy pro zajištění správnosti a relevance výsledků.

4 VÝSLEDEK VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE

V této kapitole se pozornost zaměřuje na prezentaci a interpretaci dat získaných z odpovědí respondentů v rámci našeho dotazníku. Získaná data jsou přehledně znázorněna pomocí tabulek a jsou doprovázena slovními popisy. Na základě těchto výsledků je zodpovězena naše hlavní výzkumná otázka, soustředíme se na výzkumné cíle stanovené v úvodu praktické části práce a zaměřujeme se na hypotézy.

4.1 Míra autoregulace učení u žáků středních škol

Tato kapitola se zaměřuje na výzkumný cíl č. 1, a sice: zjistit celkovou míru autoregulace učení žáků na střední škole.

Pro zjištění této informace byla provedena analýza dat získaných dotazníkovým šetřením mezi žáky druhých a třetích ročníků středních škol. Celkový počet respondentů ze středních škol činil 270.

Tabulka 3 Statistické hodnoty autoregulace učení žáků středních škol

Počet respondentů	Průměr (M)	Medián	Směrodatná odchylka (SD)	Průměr – minimum	Průměr – maximum
270	4.013	4.025	0.801	2.100	6.100

(zdroj: vlastní)

Z výsledků analýzy v tabulce 3 vyplývá, že průměrná hodnota autoregulace učení (na škále 1–7) mezi žáky středních škol dosáhla hodnoty 4.013 s mediánem, který činí 4.025, což ukazuje, že polovina žáků vykazuje hodnoty vyšší než tento medián, zatímco druhá polovina má hodnoty nižší. Směrodatná odchylka činila 0.801. Průměrná nejnížší naměřená hodnota byla 2.100, zatímco průměrná nejvyšší dosáhla 6.100.

Medián (4.025) se od průměru téměř neliší, což naznačuje poměrně symetrické rozložení dat. Směrodatná odchylka (0.801) ukazuje, že odpovědi se sice lišily, ale v rámci přijatelných mezí. Hodnoty průměrného minima (2.100) a průměrného maxima (6.100) ukazují, že se mezi žáky nacházely jak osoby s podprůměrnou, tak nadprůměrnou úrovní autoregulace.

Pro podrobnější analýzu jsme zahrnuli výpočty kvartilů, které poskytují další přehled o rozložení dat.

Tabulka 4 Kvartily míry autoregulace učení žáků středních škol

Kvartily	Hodnota	Popis
Q1	3.456	25 % žáků středních škol mělo průměrnou úroveň autoregulace nižší než 3.456
Q2	4.025	50 % žáků mělo průměrnou úroveň autoregulace nižší než 4.025
Q3	4.544	75 % žáků mělo průměrnou úroveň autoregulace nižší než 4.544
Q4	6.1	nejvyšších 25 % žáků dosáhlo průměrné úrovně autoregulace vyšší než 4.544, přičemž nejvyšší hodnota byla 6.1

(zdroj: vlastní)

Výpočty kvartilů v tabulce 4 poskytují podrobnější pohled na rozložení úrovně autoregulace u studentů středních škol. První kvartil ($Q1 = 3.456$) ukazuje, že 25 % studentů dosáhlo hodnoty autoregulace nižší než 3.456, což naznačuje nižší schopnost autoregulace učení. Druhý kvartil ($Q2 = 4.025$) představuje bod, kdy polovina studentů vykazuje nižší úroveň autoregulace než 4.025 a druhá polovina vyšší. Třetí kvartil ($Q3 = 4.544$) pak ukazuje, že 75 % studentů mělo úroveň autoregulace pod touto hodnotou, zatímco zbývajících 25 % dosáhlo lepších výsledků. Poslední kvartil ($Q4 = 6.1$) odhaluje nejvyšší úroveň autoregulace, přičemž studenti v této skupině dosáhli výsledků nad 4.544, což naznačuje vyšší míru autoregulace učení.

Výsledky tedy celkově ukazují, že průměrná hodnota autoregulace učení žáků středních škol činí 4.013, což je přibližně střední hodnota na sedmistupňové Likertově škále (1 = nejméně souhlasím, 7 = nejvíce souhlasím). To tedy naznačuje, že většina žáků vykazuje průměrnou úroveň autoregulace. Medián a směrodatná odchylka potvrzují, že rozložení odpovědí je vyvážené a data nejsou extrémně rozptýlená. Celkově lze tedy říct, že žáci středních škol mají tendenci vykazovat střední úroveň autoregulace.

4.2 Míra autoregulace učení u studentů vysokých škol

Tato kapitola se zaměřuje na druhý výzkumný cíl, tedy zjistit celkovou míru autoregulace učení studentů na vysoké škole.

Pro zjištění této informace byla provedena analýza dat z dotazníkového šetření mezi studenty druhých a třetích ročníků vysokých škol. Celkový počet respondentů z vysokých škol činil 209.

Tabulka 5 Statistické hodnoty autoregulace učení studentů vysokých škol

Počet respondentů	Průměr (M)	Medián	Směrodatná odchylka (SD)	Průměr – minimum	Průměr – maximum
209	4.286	4.350	0.799	1.275	6.350

(zdroj: vlastní)

V tabulce 5 můžeme pozorovat, že průměrná hodnota autoregulace učení (na hodnotící škále 1–7) mezi studenty vysokých škol dosáhla hodnoty 4.286. Medián 4.350, který je velmi blízký průměru, potvrzuje, že většina studentů se nachází poblíž této hodnoty, což znamená, že většina odpovědí je soustředěna kolem průměru. Směrodatná odchylka činí 0.799. Průměrná nejnižší naměřená hodnota činí 1.275, zatímco průměrná nejvyšší dosáhla hodnoty 6.350.

Rozdíl mezi minimální a maximální hodnotou ukazuje, že mezi studenty existuje určitý rozptyl v úrovni autoregulace. Průměrná minimální hodnota dosáhla 1.275, což poukazuje na studenty s velmi nízkou úrovní autoregulace, zatímco průměrná maximální hodnota 6.350 naznačuje přítomnost studentů s výrazně vysokou úrovní autoregulace. To ukazuje, že i když většina studentů se nachází kolem průměrné hodnoty, existují zde i jedinci s extrémně nízkými nebo vysokými hodnotami autoregulace. Směrodatná odchylka potvrzuje tuto variabilitu, ukazující na rozptyl mezi odpověďmi, který však není extrémní.

Pro lepší pochopení rozložení hodnot byly vypočítány kvartily, které ukazují, jak se hodnoty autoregulace rozděluje mezi studenty vysokých škol.

Tabulka 6 Kvartily míry autoregulace učení studentů vysokých škol

Kvartily	Hodnota	Popis
Q1	3.75	25 % studentů vysokých škol mělo průměrnou úroveň autoregulace nižší než 3.75
Q2	4.35	50 % studentů mělo průměrnou úroveň autoregulace nižší než 4.35
Q3	4.8	75 % studentů mělo průměrnou úroveň autoregulace nižší než 4.8
Q4	6.35	nejvyšších 25 % studentů dosáhlo průměrné úrovně autoregulace vyšší než 4.8, přičemž nejvyšší hodnota byla 6.35

(zdroj: vlastní)

V tabulce 6 jsou uvedeny hodnoty kvartilů, které ukazují na další rozdělení hodnot autoregulace mezi studenty vysokých škol. První kvartil ($Q1 = 3.75$) ukazuje, že 25 % studentů dosáhlo hodnoty autoregulace nižší než 3.75, což naznačuje nižší schopnost autoregulace učení. Druhý kvartil ($Q2 = 4.35$) představuje bod, kdy polovina studentů vykazuje nižší úroveň autoregulace než 4.35 a druhá polovina vyšší. Třetí kvartil ($Q3 = 4.8$) signalizuje, že 75 % studentů mělo úroveň autoregulace pod touto hodnotou, zatímco zbývajících 25 % dosáhlo lepších výsledků. Poslední kvartil ($Q4 = 6.35$) ukazuje nejvyšší úroveň autoregulace, přičemž studenti v této skupině dosáhli výsledků nad 4.8, což značí vyšší schopnost autoregulace učení

Výsledky analýzy tedy ukazují, že průměrná hodnota autoregulace studentů vysokých škol je 4.286, což je hodnota blízká střední úrovni na sedmistupňové Likertově škále. To ukazuje, že studenti vysokých škol dosahují střední, průměrné úrovně autoregulace, přičemž mezi jednotlivými studenty je pozorována mírná variabilita hodnot, od studentů s velmi nízkou úrovní až po studenty s výrazně vysokou úrovní autoregulace.

4.3 Analýza rozdílu míry autoregulace učení žáků středních škol a studentů vysokých škol

V této kapitole je analyzována hlavní výzkumná otázka: Jaký je rozdíl mezi autoregulací učení žáků na střední škole a studentů na vysoké škole?

Výzkum probíhal na vzorku 270 respondentů ze středních škol a 209 respondentů z vysokých škol.

V tabulce 7 můžeme vidět, že z provedeného Mann-Whitneyho U testu jasně vyplývá, že výsledky jsou statisticky významné ($U = 22623.500$, $p < .001$). Což naznačuje, že existuje statisticky významný rozdíl mezi žáky středních škol a studenty vysokých škol.

Tabulka 7 Mann-Whitneyho U test pro rozdíl míry autoregulace žáků středních škol a studentů vysokých škol

U	p
22623.500	<.001

(zdroj: vlastní)

Abychom lépe pochopili povahu tohoto rozdílu, byly následně provedeny deskriptivní statistiky pro obě skupiny.

Tabulka 8 Deskriptivní statistiky rozdílu autoregulace učení podle škol

Skupina	N platných	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)	Průměr – minimum	Průměr – maximum
Střední škola	270	4.013	0.801	2.100	6.100
Vysoká škola	209	4.286	0.799	1.275	6.350

(zdroj: vlastní)

Výsledky v tabulce 8 ukázaly, že průměrná hodnota autoregulace učení (na škále 1 až 7) byla vyšší u vysokoškolských studentů ($M = 4.286$) ve srovnání se žáky středních škol ($M = 4.013$). To naznačuje mírně vyšší úroveň autoregulace učení na vysokých školách.

Směrodatná odchylka poukazuje na to, že rozptyl odpovědí byl velmi podobný u žáků středních škol ($SD = 0.801$) a u studentů vysokých škol ($SD = 0.799$). Minimální a maximální hodnoty ukazují variabilitu odpovědí v rámci sedmibodové škály dotazníku. U žáků středních škol se pohybovaly v rozmezí 2.100 až 6.110, zatímco u studentů vysokých škol bylo rozpětí 1.275 až 6.350. Průměrná minimální hodnota byla tedy nižší u vysokoškolských studentů, což naznačuje přítomnost studentů s velmi nízkou autoregulací. Na druhé straně průměrná maximální hodnota byla vyšší u studentů vysokých škol, což naopak poukazuje na to, že v této skupině byli studenti s nejvyšší úrovní autoregulace. Tento rozdíl v rozsahu hodnot tedy poukazuje na větší rozptyl v míře autoregulace u vysokoškolských studentů ve srovnání s žáky středních škol.

H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi žáky středních škol a studenty vysokých škol v míře autoregulace učení.

- H01: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky středních škol a studenty vysokých škol v míře autoregulace učení.
- HA1: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl mezi žáky středních škol a studenty vysokých škol v míře autoregulace učení.

Vzhledem k tomu, že p-hodnota byla menší než hladina významnosti ($\alpha = 0.05$), byla nulová hypotéza zamítnuta a alternativní hypotéza přijata.

4.4 Analýza rozdílu míry autoregulace učení žáků středních škol podle pohlaví

V této kapitole jsme použili opět Mann-Whitneyho U test, který jsme zaměřili na 3. výzkumný cíl, to znamená zjistit, zda existuje rozdíl v autoregulaci učení žáků středních škol v závislosti na pohlaví.

V následující tabulce 9 výsledky testu ukazují, že mezi skupinami nedošlo ke statisticky významnému rozdílu v úrovni autoregulace učení, což dokazuje hodnota $U = 8411.500$ a $p = 0.404$.

Tabulka 9 Mann-Whitneyho U test pro rozdíl mezi pohlavími (střední škola)

U	p
8411.500	0.404

(zdroj: vlastní)

Můžeme tedy vidět, že hodnota $p > 0.05$, takže rozdíly nejsou statisticky významné, a nelze tedy prokázat, že by pohlaví mělo v tomto případě významný vliv na autoregulaci učení na středních školách.

Pro lepší interpretaci rozdílů mezi pohlavími byla provedena deskriptivní analýza, jejíž výsledky jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 10 Deskriptivní statistiky autoregulace učení podle pohlaví (střední škola)

Skupina	N platných	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)	Průměr – minimum	Průměr – maximum
Ženy	184	4.053	0.776	2.150	6.100
Muži	86	3.926	0.848	2.100	5.775

(zdroj: vlastní)

Z výsledků deskriptivní statistiky v tabulce 10 vyplývá, že průměrná hodnota autoregulace učení (na škále 1–7) je mírně vyšší u žen ($M = 4.053$) než u mužů ($M = 3.926$). Nicméně tento rozdíl není statisticky významný, což potvrzuje výsledek provedeného Mann-Whitneyho U testu ($p = 0.404$).

Pokud jde o rozpětí hodnot, ženy dosahovaly průměrných minimálních výsledků 2.150, zatímco u mužů byla průměrná nejnižší naměřená hodnota 2.100, tedy velmi podobná. Průměrná maximální hodnota byla však u žen mírně vyšší (6.100 oproti 5.775 u mužů), což ukazuje, že v ženské skupině se vyskytovaly studentky s o něco vyšší úrovní autoregulace. Směrodatná odchylka ukazuje, že u žen byl rozptyl odpovědí menší ($SD = 0.776$) než u mužů, kde byl rozptyl větší ($SD = 0.848$). Celkově však rozdíly v hodnotách nebyly příliš výrazné.

H2: Mezi žáky středních škol existují statisticky významné rozdíly v autoregulaci učení v závislosti na pohlaví.

- H02: Předpokládáme, že mezi žáky středních škol neexistují statisticky významné rozdíly v autoregulaci učení v závislosti na pohlaví.
- HA2: Předpokládáme, že mezi žáky středních škol existují statisticky významné rozdíly v autoregulaci v závislosti na pohlaví.

Vzhledem k tomu, že hodnota p-hodnoty přesahuje hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nulová hypotéza nebyla zamítnuta. To znamená, že nelze prokázat statisticky významný rozdíl v autoregulaci učení mezi žáky a žákyněmi středních škol.

4.5 Analýza rozdílu míry autoregulace učení studentů vysokých škol podle pohlaví

Abychom zjistili, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře autoregulace učení mezi studenty a studentkami vysokých škol, byl znovu proveden Mann-Whitneyho U test, který

byl zaměřen na 4. výzkumný cíl, a to zjistit, zda existuje rozdíl v autoregulaci učení studentů vysokých škol v závislosti na pohlaví.

Výsledky provedeného testu v tabulce 11 naznačují, že rozdíl mezi skupinami nedosahuje statistické významnosti, přestože se p-hodnota blíží k hraniční hodnotě. Získané hodnoty jsou $U = 5.614$, $p = 0.084$.

Tabulka 11 Mann-Whitneyho U test pro rozdíl mezi pohlavími (vysoká škola)

U	p
5614.500	0.084

(zdroj: vlastní)

Hodnota $p > 0.05$ dokazuje, že rozdíl mezi muži a ženami není statisticky významný, i když lze pozorovat náznak mírně vyšší autoregulace učení u žen.

Pro bližší pohled byla provedena deskriptivní analýza, jejíž výsledky jsou shrnuty v tabulce.

Tabulka 12 Deskriptivní statistiky autoregulace učení podle pohlaví (vysoká škola)

Skupina	N platných	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)	Průměr – minimum	Průměr – maximum
Ženy	138	4.373	0.773	2.550	6.350
Muži	71	4.116	0.826	1.275	5.600

(zdroj: vlastní)

Na základě znázorněných v tabulce 12 je patrné, že průměrná hodnota autoregulace učení (na škále 1–7) byla vyšší u žen ($M = 4.373$) než u mužů ($M = 4.116$). Tento rozdíl však není statisticky významný, jak ostatně ukázaly předešlé výsledky, kdy hodnota $p = 0.084$.

Rozpětí výsledků bylo u mužů širší než u žen. Zatímco průměrná minimální hodnota u žen činila 2.550, u mužů byla výrazně nižší (1.275), což naznačuje přítomnost studentů s poměrně nízkou mírou autoregulace. Průměrná maximální hodnota byla vyšší u žen (6.350 oproti 5.600 u mužů). To poukazuje na to, že některé studentky dosahovaly nejvyšší úrovně autoregulace v celém vzorku. Směrodatná odchylka ukazuje, že rozptyl odpovědí byl velmi

podobný u žen ($SD = 0.773$) i u mužů ($SD = 0.826$), což naznačuje, že rozdíly ve variabilitě mezi oběma skupinami nejsou příliš výrazné.

H3: Mezi studenty vysokých škol existují statisticky významné rozdíly v autoregulaci učení v závislosti na pohlaví.

- H03: Předpokládáme, že mezi studenty vysokých škol neexistují statisticky významné rozdíly v autoregulaci učení v závislosti na pohlaví.
- HA3: Předpokládáme, že mezi studenty vysokých škol existují statisticky významné rozdíly v autoregulaci učení v závislosti na pohlaví.

Jelikož p -hodnota ($p = 0.084$) nepřekračuje stanovenou hladinu významnosti ($\alpha = 0.05$), nulová hypotéza nebyla zamítnuta. To tedy ukazuje, že rozdíly v autoregulaci učení mezi muži a ženami na vysoké škole nelze považovat za statisticky významné.

5 DISKUSE

Výsledky této práce přinesly cenné poznatky o míře autoregulace učení u středoškolských žáků i vysokoškolských studentů a umožnily jejich srovnání s předchozími výzkumy. Diskuse se zaměřuje na interpretaci těchto výsledků a jejich zasazení do širšího kontextu poznatků v oblasti autoregulace učení.

Výzkum prokázal, že studenti vysokých škol vykazují vyšší míru autoregulace učení než žáci středních škol. Tento výsledek je v souladu se studiemi, které potvrzují, že s vyšším věkem a rostoucí akademickou autonomií se zvyšuje také schopnost autoregulace (Hrbáčková et al., 2010). Podobné závěry přinesla studie Vermunta (2005, in Šteh & Šarić, 2020), která zjistila, že starší studenti si více osvojili strategie autoregulovaného učení a přikládají větší důležitost smysluplnému učení. Tento výsledek podporují i další výzkumy, které ukázaly, že přechod na vysokou školu vyžaduje adaptaci na samostatnější způsob učení (Geduld, 2016; Vosniadou, 2020; Davis & Hadwin, 2021). Zajímavé zjištění, které se objevilo v jiných studiích, představuje souvislost mezi mírou autoregulace a akademickou úspěšností. Výsledky výzkumu ukazují, že žáci a studenti s vyšší mírou autoregulace dosahují lepších studijních výsledků, což potvrzují Wang et al. (2011) a Higgins et al. (2021) ve svých pracích. Oba tyto výzkumy shodně uvádějí, že studenti s lepšími autoregulačními dovednostmi lépe zvládají náročné akademické prostředí. Na druhé straně některé studie upozorňují, že již na úrovni středních škol mohou žáci rozvíjet autoregulační strategie, pokud jim k tomu škola poskytne vhodnou podporu (Tang, 2013). Tím se zdůrazňuje význam prostředí a role učitelů při rozvoji těchto dovedností, což koresponduje i s teoriemi autoregulace, které vyzdvihují vliv vnějších faktorů na vnitřní procesy učení (Zimmerman, 2015; Perry et al., 2008). Zároveň Cleary a Callan (2014) ve své studii zdůraznili, že úroveň autoregulace u středoškolských studentů může být ukazatelem budoucí akademické úspěšnosti.

Dalším sledovaným aspektem výzkumu byly rozdíly v autoregulaci učení mezi pohlavími. Výsledky ukázaly, že ženy vykazovaly mírně vyšší úroveň autoregulace učení než muži, avšak tento rozdíl nebyl statisticky významný. Tento výsledek souhlasí se závěry studie provedené na středoškolských žácích v Indii (Kumar & Singh, 2019), která také neprokázala statisticky významný rozdíl mezi pohlavími. Podobně i Susilowati et al. (2020) dospěli k závěru, že rozdíly mezi muži a ženami v autoregulaci učení na univerzitní úrovni nejsou statisticky významné.

Naopak jiné výzkumy, například ty, jež uskutečnili Zimmerman a Martinez-Pons (1990, in Alghamdi et al., 2020), uvádějí, že ženy častěji využívají strategie plánování, stanovování cílů a sebekontroly, což jim umožňuje efektivněji řídit své učení. Zajímavý pohled přináší i Caprara et al. (2008, in Alghamdi et al., 2020), který poznamenal, že s věkem se rozdíl mezi pohlavími v autoregulaci ještě více prohlubuje ve prospěch žen. Tyto odlišné výsledky mohou být vysvětleny například vzdělávacími kontexty jednotlivých studií.

Přestože tato studie přinesla cenné poznatky, je důležité zmínit určitá omezení. Vzorek respondentů mohl být ovlivněn specifickými faktory, jako je jejich motivace k účasti na výzkumu. Budoucí výzkumy by mohly zahrnout záměrnější vzorek žáků a studentů z konkrétních typů škol, aby bylo možné ještě více specifikovat výzkumná zjištění. Další výzkumy by se mohly zaměřit na longitudinální studie soustředěné na vývoj autoregulace učení v průběhu studia nebo provést intervenční výzkumy, které by ověřily, jak konkrétní strategie rozvoje autoregulace ovlivňují úspěšnost studentů na různých stupních vzdělávání.

Diskuse potvrzuje, že výsledky této práce jsou v souladu s mnoha existujícími studiemi o autoregulaci učení. Byly identifikovány významné rozdíly v autoregulaci mezi středoškolskými žáky a vysokoškolskými studenty. Práce zároveň poukazuje na potřebu dalšího zkoumání rozdílů mezi jednotlivými skupinami žáků i studentů a významu vnější podpory při rozvoji autoregulačních dovedností.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou autoregulace učení a jejími specifiky ve vzdělávacím procesu na středních a vysokých školách. Na základě teoretické analýzy bylo prokázáno, že autoregulace představuje zásadní složku efektivního učení, která zahrnuje plánování, realizaci a hodnocení učebního procesu. Důraz byl kladen na rozdíly v míře autoregulace mezi středoškolskými a vysokoškolskými studenty i na faktory, které tento proces ovlivňují.

Teoretická část nám poskytla porozumění pojmům autoregulace a autoregulace učení. Zavedla nás k fázím a teoretickým modelům, které ještě více přiblížily tuto problematiku. Dále bylo poukázáno na specifika učení na středních a vysokých školách i na rozdíly v autoregulaci učení mezi těmito etapami jedincova života. Také jsme se zabývali rozvojem autoregulace učení a faktory, které ovlivňují tento proces, ať už pozitivně, nebo negativně.

Praktická část práce odhalila výsledky výzkumu, které ukázaly, že míra autoregulace se výrazně liší mezi žáky středních škol a studenty vysokých škol, přičemž vysokoškolští studenti obecně vykazují vyšší míru této schopnosti. Toto zjištění lze přisuzovat jejich větší samostatnosti, odpovědnosti za vlastní vzdělávací proces a vyšší potřebě plánování učebních aktivit. Také bylo prokázáno, že v autoregulaci učení mezi pohlavími neexistují statisticky významné rozdíly, i když ženy vykazovaly o něco vyšší míru autoregulace učení než muži.

Tato práce poskytla ucelený pohled na význam autoregulace učení a její vývoj ve vzdělávacím procesu. Získané poznatky mohou sloužit jako východisko pro další výzkum zaměřený na hlubší pochopení jednotlivých složek autoregulace a jejich vliv na akademický úspěch studentů. Autoregulace se tak jeví jako zásadní dovednost, která nejenže podporuje efektivní učení, ale také rozvíjí klíčové kompetence potřebné pro celoživotní vzdělávání a profesní rozvoj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Parkinson, M. M., & Winters, F. I. (2011). Self-regulated learning in academic domains. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 393–407). Routledge.
- 2) Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214–222. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.018>
- 3) Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2017). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439–453. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>
- 4) Bembenuitty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. Springer
- 5) Bergamin, P. B., Ziska, S., Werlen, E., & Siegenthaler, E. (2012). The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 101–123. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1124>
- 6) Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589–604. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00010-5)
- 7) Cleary, T. J., & Callan, G. L. (2014). Student self-regulated learning in an urban high school: Predictive validity and relations between teacher ratings and student self-

- reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(4), 295–305.
<https://doi.org/10.1177/0734282913507653>
- 8) Cornell, D. (June 14, 2024). *21 Self-Regulation Examples*. Helpful Professor. <https://helpfulprofessor.com/self-regulation-examples/>
- 9) Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- 10) Davis, S. K., & Hadwin, A. F. (2021). Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Research*, 9(1), 30–43. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i1.581>
- 11) De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155–172). Routledge.
- 12) De la Fuente, J., Sander, P., Kauffman, D. F. & Yilmaz Soylu, M. (2020). Differential Effects of Self- vs. External-Regulation on Learning Approaches, Academic Achievement, and Satisfaction in Undergraduate Students. *Frontiers in psychology*, 11, 543884. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543884>
- 13) Downing, K., & Leung, H. T. (2018). Development of metacognition and its relationship to academic performance and learning experience. In East Asian students studying in Hong Kong. In M. C. W. Yip (Ed.), *Cognition, metacognition and academic performance: An East Asian perspective* (pp. 53–69). Routledge.
- 14) Geduld, B. (2016). Exploring differences between self-regulated learning strategies of high and low achievers in open distance learning. *Africa Education Review*, 13(1), 164–181. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1182739>
- 15) Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). Self-regulated learning. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.) *Emotion, motivation, and self-regulation: a handbook for teachers* (pp. 123–166). Emerald.

- 16) Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- 17) Helus Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42(2), 197–208.
<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3600&lang=cs>
- 18) Higgins, N., Frankland, S., & Rathner, J. (2021). Self-regulated learning in undergraduate science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 29(1), 5–15. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.005>
- 19) Hladík, J., & Vávrová, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/18672>
- 20) Hrbáčková, K. (2004). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj autoregulace učení. *Pedagogická orientace*, 14(1), 81–88.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7949>
- 21) Hrbáčková, K. a kol. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Paido.
- 22) Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Hnutí R.
- 23) Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada.
- 24) Kumar, V., & Singh, V. (2019). Self-regulated learning among secondary school students of Patna. *Journal of Research in Education*, 7(2), 68–80.
http://www.sxcepatna.edu.in/b_jrearc.html
- 25) Martínez Priego, C., Nocito Muñoz, G., & Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a tool for the development of self-regulated learning skills: A project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38–42.
<https://pubs.sciepub.com/education/3/1/8/index.html>

- 26) Massachusetts Institute of Technology. (n.d.). *Self-regulation*. Teaching + Learning Lab. <https://tll.mit.edu/teaching-resources/how-people-learn/self-regulation/>
- 27) Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L. (2010). Self-Determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169–191). Wiley-Blackwell.
- 28) Nilson, L. B. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Stylus.
- 29) Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- 30) Pedrosa, D., Cravino, J., Morgado, L., & Barreira, C. (2017). Self-regulated learning in higher education: Strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach. *Production*, 27(spe), e20162255. <https://doi.org/10.1590/0103-6513.225516>
- 31) Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- 32) Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>
- 33) Shirdel, K., Fakhri, M. K., & Mirzaeyan, B. (2018). The structural model of educational self-regulation based on learning strategies and attributional styles by the

- mediator of achievement motivation among secondary high school students in Sari in 2017–2018. *International Clinical Neuroscience Journal*, 5(3), 92–97.
<https://journals.sbmu.ac.ir/neuroscience/issue/view/1603>
- 34) Sudirman, M., Fatimah, S., & Jupri, A. (2017). Improving problem-solving skill and self-regulated learning of senior high school students through scientific approach using Quantum Learning strategy. *International Journal of Science and Applied Science: Conference Series*, 2(1), 249–255.
<https://doi.org/10.20961/ijsascs.v2i1.16720>
- 35) Sui, C.-J., Yen, M.-H., & Chang, C.-Y. (2024). Investigating effects of perceived technology-enhanced environment on self-regulated learning. *Education and Information Technologies*, 29, 161–183. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12270-x>
- 36) Susilowati, N., Lestari, S., Yuniarsi, D., & Maharani, D.H. (2020). Investigating Self-Regulated Learning Differences Based on Gender, Scholarship, and Student's Housing. *Jurnal Pendidikan Ekonomi & Bisnis*, 8(1), 25–33.
<http://doi.org/10.21009/JPEB>
- 37) Šteh, B., & Šarić, M. (2020). Enhancing self-regulated learning in higher education. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(special issue), 123–134.
<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-C4LI09WX>
- 38) Tang E. L. (2013). Self-regulated learning of pre-university students in mathematics classrooms. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 3(2), 40–47.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2556677
- 39) Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective on self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19–35). Routledge.

- 40) Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- 41) Vosniadou, S. (2020). Bridging Secondary and Higher Education. The Importance of Self-regulated Learning. *European Review*, 28(S1), S94–S103.
<https://www.cambridge.org/core/journals/european-review/article/bridging-secondary-and-higher-education-the-importance-of-selfregulated-learning/6AD1A013FF1BF5A501F3C2D17EFCDFDC>
- 42) Wang, J.-q., Zhu, Z.-d., & Zhang, W. (2011). The current status of self-regulated learning of college students. *Journal of Sichuan College of Education*, 11, 47–52.
https://caod.oriprobe.com/articles/28791779/The_Current_Status_of_Self_regulated_Learning_of_College_Students.htm
- 43) Zimmerman, B. J. (2013). Foreword. In L. B. Nilson, *Creating self-regulated learners: strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills* (pp. xxi–xxiii). Stylus.
- 44) Zimmerman, B. J. (2015). Foreword II. In H. Bembenutty, M. C. White, & M. R. Vélez, *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates* (pp. vii–viii). Springer.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Srovnání klíčových aspektů modelů	20
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdělení respondentů – střední školy	34
Tabulka 2 Rozdělení respondentů – vysoké školy.....	35
Tabulka 3 Statistické hodnoty autoregulace učení žáků středních škol.....	38
Tabulka 4 Kvartily míry autoregulace učení žáků středních škol.....	39
Tabulka 5 Statistické hodnoty autoregulace učení studentů vysokých škol	40
Tabulka 6 Kvartily míry autoregulace učení studentů vysokých škol	41
Tabulka 7 Mann-Whitneyho U test pro rozdíl míry autoregulace žáků středních škol a studentů vysokých škol	42
Tabulka 8 Deskriptivní statistiky rozdílu autoregulace učení podle škol	42
Tabulka 9 Mann-Whitneyho U test pro rozdíl mezi pohlavími (střední škola)	43
Tabulka 10 Deskriptivní statistiky autoregulace učení podle pohlaví (střední škola)	44
Tabulka 11 Mann-Whitneyho U test pro rozdíl mezi pohlavími (vysoká škola).....	45
Tabulka 12 Deskriptivní statistiky autoregulace učení podle pohlaví (vysoká škola).....	45

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AERA	American Educational Research Association (Americká asociace pro výzkum ve vzdělávání)
Cronbachovo α	vnitřní konzistence dotazníku
č.	číslo
et al.	a kolektiv
H	hypotéza
H ₀	nulová hypotéza
H _A	alternativní hypotéza
JASP	statistický software
M	průměr
MS	Microsoft
N	počet respondentů
p	p-hodnota
Q	kvartil
SD	směrodatná odchylka
SŠ	střední škola
U	statistika Mann-Whitneyho U testu
VŠ	vysoká škola
α	hladina významnosti

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník DAUS1

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK DAUSI

Dobrý den, jmenuji se Zuzana Ondová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění dotazníku níže. Jeho výsledky budou použity výhradně pro zpracování mé bakalářské práce. Každé tvrzení si nejprve pečlivě přečtěte. Poté zakřížkujte jednu z možných odpovědí, jak pravdivé je dané tvrzení. Ujišťuji Vás, že dotazník je anonymní a žádná otázka se nehodnotí jako správná či špatná. Předem mnohokrát děkuji za ochotu a spolupráci.

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

Věk:

Pohlaví:

Ročník:

Druh studia:

Obor:

		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	1	2	3	4	5	6	7

	kontroluji, jestli všemu rozumím.							
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

(zdroj: vlastní, podle Hrbáčková, 2011)