

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

MOŽNÉ SOUVISLOSTI MEZI IMPLICITNÍMI MOTIVY,  
ORIENTACÍ NA STAV ČI JEDNÁNÍ A PREFEROVANÝMI  
UČEBNÍMI CÍLI

POSSIBLE CONNECTIONS AMONG IMPLICIT MOTIVES,  
ACTION OR STATE ORIENTATION AND PREFERRED  
LEARNING GOALS



Magisterská diplomová práce

**Autor:** Bc. Pavel Kozelka

**Vedoucí práce:** prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

**Olomouc  
2012**

**Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Možné souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V .....dne .....

Podpis .....

### **Poděkování**

Tyto řádky bych v první řadě rád využil k poděkování paní prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za trpělivost, ochotu a vstřícnost při vedení práce.

Dále děkuji také prof. PhDr. Františku Manovi, CSc., Ing. Michalu Šerému, Kláře Kováčové, Mgr. Vladimíře Markové, PaedDr. Aleně Heršálkové, Mgr. Janě Rychlíkové, Mgr. Petru Zamrzlovi, Mgr. Václavu Křišťálovi, Mgr. Vladimíru Čunátovi, Mgr. Janě Polčákové, Mgr. Jaroslavě Veberové, Mgr. Pavlu Kocovi, Mgr. Miroslavě Polidarové a Mgr. Miroslavu Poláčkovi.

# Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část diplomové práce .....	7
1. Akční a stavová orientace .....	7
1.1. Teorie PSI .....	7
1.2. Akční versus stavová orientace.....	9
1.2.1. Zaujetí .....	10
1.2.2. Váhání .....	10
1.2.3. Nerealistické intence a přesvědčení .....	11
1.3. Vývoj .....	12
1.4. Projevy stavové orientace .....	12
1.5. Integrita self .....	13
1.6. Akční kontrola .....	15
1.6.1. Procedurální úroveň.....	16
1.6.2. Hodnotící úroveň .....	17
1.6.3. Reprezentační úroveň .....	18
1.6.4. Meta-kontrola.....	18
1.7. Stavová orientace jako adaptivní projev .....	19
1.8. Náročné životní situace.....	22
1.9. Naučená bezmocnost .....	23
1.10. Rozhodování .....	23
1.11. Kognitivní kontrola.....	25
2. Implicitní motivy .....	26
2.1. Základní charakteristika implicitních motivů.....	26
2.2. Murrayho teorie .....	29
2.3. Motiv výkonu.....	30
2.3.1. McClellandovo pojetí .....	30
2.3.2. Atkinsonovo pojetí.....	31
2.3.3. Skórovací systémy .....	33
2.4. Motiv vyhnutí se úspěchu .....	34
2.5. Motiv moci.....	35
2.6. Afiliační motiv .....	38
2.7. Motiv intimity .....	40
2.7.1. Motiv afiliace/intimity .....	40
3. Cíle.....	41
3.1. Vhled do problematiky .....	41
3.2. Rozdělení cílů .....	43
3.3. Cílové struktury .....	43
3.4. MG vs. PG .....	44
3.5. Vyhýbací složka.....	46
3.5.2. Konkrétní projevy .....	47
3.6. Formování cílů – rodina, škola a okolí .....	48
3.7. Sociální cíle.....	50
3.7.2. Vybrané sociální cíle .....	50
3.8. Cíle z hlediska kompetence .....	51
3.8.1. Model 3x2 .....	52
Výzkumná část.....	54

4. Výzkumný problém a cíl práce .....	54
4.1. Hypotézy .....	55
5. Popis zvoleného metodologického rámce a metod:.....	56
5.1. Typ výzkumu .....	56
5.2. Metody získávání dat .....	56
5.2.1. Hakemp – 90 .....	57
5.2.2. MMG-S .....	60
5.2.3. PALS .....	67
5.3. Metody zpracování a analýzy dat .....	70
6. Výzkumný soubor .....	73
6.1. Výběr vzorku .....	73
6.2. Popis vzorku .....	75
7. Realizace .....	77
8. Výsledky výzkumu .....	78
8.1. Výsledky - Hakemp .....	78
8.2. Výsledky – MMG-S.....	79
8.3. Výsledky – PALS .....	82
8.4. Celkové výsledky – souvislosti.....	87
8.4.1. Souvislosti Hakemp – MMG-S.....	89
8.4.2. Souvislosti Hakemp-PALS .....	89
8.4.3. Souvislosti PALS-MMG-S .....	90
9. K platnosti hypotéz .....	91
10. Diskuse.....	92
11. Závěr .....	98
12. Souhrn.....	99
Literatura:.....	102
Přílohy.....	111

## Úvod

Tato diplomová práce je sondou do oblasti motivačního výzkumu. Pokud se ohlédneme ve směru našeho bádání do minulosti, můžeme se opřít o více než sto let práce, na které se podílela takřka armáda vědců. Ostatně snaha identifikovat příčiny chování a jednání je s člověkem spojena snad již od úsvitu věků. Dnes je slovo motivace standartní výbavou každého z nás. Podobně máme všichni poměrně ucelené představy o tom, proč se kdo chová tak, jak se chová.

Motivační výzkum je jedna z nejčistších a také nejatraktivnějších forem psychologické vědy: popisujeme, třídíme, vysvětlujeme, předvídáme a potažmo měníme či pomáháme měnit. V centru zájmu je zde neuchopitelná esence s obrovským silovým potenciálem, koneckonců všichni studenti psychologie vědí, že původ pojmu motivace je v latinském *movere*, hýbat. Pro psychologa-praktika je obvyklé stranění se toho, aby použil jednu zcela jednoduchou, konkrétní otázku: Proč? Na teoretické úrovni je nicméně otázka Proč? jednou z nejvyšších met. V této práci na její zodpovězení v žádném případě neaspírujeme, neboť jsme si plně vědomi, jak dlouhá cesta k ní vede. Naším úsilím se nicméně pokusíme tuto cestu o několik kroků zkrátit. Vybrali jsme tři silné konstrukty: implicitní motivy, akční a stavovou orientaci a teorii cílů. Budeme se snažit naleznout spojení mezi těmito konstrukty a přispět tak k lepšímu porozumění toho, o čem vlastně pojednávají.

V teoretické části nejprve představíme jednotlivé koncepty, abychom se ve výzkumné části mohli věnovat hledání možných souvislostí. Pokud budou nalezeny, popíšeme je a následně se je pokusíme teoreticky zakotvit v rozměrech jejich původních rovin.

Tato práce byla z důvodu efektivity spojena s naším dalším výzkumným úsilím, které je realizováno v rámci projektu GAJU nazvaného „Podpora zdravého psychického vývoje – dítě a učitel“, jehož hlavním řešitelem je prof. PhDr. František Man, CSc. Naš konkrétní zájem v tomto projektu je situován do oblasti učební motivace dětí a mládeže. Po pečlivém uvážení jsme se rozhodli k formálnímu sloučení těchto bádání, praktickým spojujícím prvkem je společný výzkumný soubor. Z projektu GAJU jsme byli finančně podpořeni.

# Teoretická část diplomové práce

## 1. Akční a stavová orientace

### 1.1. Teorie PSI

Nahlédněme předem stručně do teorie interakce osobnostních systémů (*Personality Systems Interaction*), ze které konstrukt akční versus stavové orientace vychází. Tato teorie postuluje sedmero úrovní osobnostního fungování (Kaschel & Kuhl, 2004):

- 1) jednoduché kognitivní operace,
- 2) temperament,
- 3) pozitivní a negativní afekt,
- 4) emocionální coping,
- 5) motivy,
- 6) složité kognitivní operace,
- 7) sebe-regulace.

Tato stratifikace je vcelku ucelenou reprezentací poměrně stabilních charakteristik každého z nás: chování, emocí a kognice. Jak vidno, disponuje tato teorie dvěma kognitivními systémy. Tyto jsou dále strukturovány a tak v rámci složitých kognitivních operací rozlišujeme intencionální (IM – *intention memory*) a extenzionální paměť (EM – *extension memory*), zatímco v jednoduchých kognitivních operacích pak nacházíme intuitivní kontrolu chování (IBC – *intuitive behavioral control*) a rozpoznání objektu (OR – *object recognition*).

Extenzionální paměť je rozuměna sémantická síť, která je implicitně schopna současně poskytnout dostupné významy slov, emocí či jednání. Kromě toho funguje také jako zásobník možností naší aktivity s provázaností na emočně-motivační procesy. Intencionální paměť je na druhou stranu systém formující intence, udržující cíle a regulující systém IBC. Důležité je také zmínit fakt, který přispívá k rozdílnosti IM a EM: self-systém je součástí EM. To v důsledku znamená, že IM produkuje poměrně úzce vymezené intence s algoritmickým postupem, kterou mohou, ale nemusí být kongruentní s vlastním self. Jednou z hlavních charakteristik IM je také zaměřenost na cíl, která je v silném spojení se sebekontrolou. Naproti tomu, pokud je jedinec veden pomocí EM, znamená to vysokou míru kongruence, efektivnější motivaci a flexibilitu při řešení problémů. EM totiž není rozšířený systém jen tak pro nic za nic, a tudíž – jak již bylo

ostatně řečeno – simultánně disponuje možnými alternativami, pokud se objeví překážka. Self systém coby součást EM tak funguje jako udržovatel osobních preferencí. Pokud se ocitneme v nějaké situaci, je to právě EM, která nám poskytne *sui generis* empirické vědění toho, co vlastně sami chceme, případně mimořádně širokou paletu možností a vědomostí, na jejichž základě je možné uskutečnit rychlé rozhodnutí. Zdůrazňujeme, že EM je implicitní systém. IM je ve své jasné a velmi úzké specifikaci imunní vůči produkci jakýchkoliv kompromisů, to je doménou EM. Zde může docházet ke kompromisům, např. mezi implicitními a explicitními motivy (Kaschel & Kuhl, 2004).

Na úrovni sebe-regulace je zase rozlišováno mezi sebe-kontrolou a sebe-regulací (resp. sebe-udržováním v užším slova smyslu). Do akčního pole sebe-kontroly patří jasné a „čisté“ intence, jejich prosazování a potlačování alternativ, kdežto sebe-regulace zahrnuje i integrační tendence často neslučitelných podmínek vedoucích k různým cílům.

Centrálním dynamickým prvkem v teorii PSI jsou dva modulační předpoklady. První z nich popisuje účinky pozitivního afektu a jeho tlumení: pokud je nutno zformovat intenci, u které je patrné, že její naplnění bude trvat dlouhou dobu, nebo že k jejímu naplnění bude zapotřebí překonávat jisté obtíže, způsobí vpravení této intence do IM inhibici pozitivního afektu. Pokud dojde k povzbuzení z vnějšku či k přehodnocení situace, pak je tato inhibice zrušena a otevírá se cesta k činnosti IBC. Vzhledem k náročnosti terminologie je vhodné podotknout, že pozitivní a negativní afekt jsou v podstatě paralelou k systémům odměny a trestu. Druhý modulační předpoklad předkládá nutnost inhibice negativního afektu, je-li záhodno přenést nové vjemy z OR do EM, resp. do self-systému, kde může dojít k jejich integraci. Pokud by nemohlo dojít k redukci negativního afektu, nemohl by self-systém efektivně fungovat.

Aktivité jedince nutně předchází zformování příslušné intence. To však samo o sobě nestačí, tato intence musí být uznána za vhodnou z hlediska investice energie. Systém, který rozhoduje o této vhodnosti je IBC, který, pokud shledá intenci za vhodnou, připojuje vlastní požadavek pozitivního afektu (Kaschel & Kuhl, 2004). Zde se konečně dostáváme k souvislosti s akční versus stavovou orientací: konkrétně v situaci, kdy pozitivní afekt nemůže být poskytnut z vnějšku a jedinec ho není schopen svými silami vygenerovat sám, resp. zrušit jeho inhibici. To se děje v situaci, kdy stojíme před obtížnými situacemi s nejrůznějšími překážkami a při frustraci. Znamená to konec veškeré činnosti? Tato situace je plodnou půdou pro vznik nerealistických intencí či pro přejímání intencí druhých lidí. Jejich provedení však není nikterak snažší, neboť zde chybí (nebo je stále inhibován) pozitivní afekt, který by uvedl do chodu spojení mezi systémy IM a IBC.



Zcela logicky se tedy nabízí otázka zaměřená jednak na: za prvé odstranění inhibice pozitivního afektu, za druhé na produkci pozitivního afektu vlastními silami ( v této situaci a u stavově orientovaného jedince) a za třetí na možnost suplování spojení IM a IBC.

Pokud jedinec není schopen redukovat svépomocí negativní afekt, narušuje to transfer a integraci informací z OR do EM. Vystihujícím jevem je zde stavově orientovaný člověk po zážitku selhání, jehož problémem je lpění na negativním afektu, takže nové zkušenosti a zážitky zůstávají izolovány bez možnosti integrace v EM. Pokud je toto lpění časté a intenzivní, může dojít dokonce k narušení integrity samotné osobnosti.

Na základě výše popsané teorie PSI byl vytvořen (Kaschel & Kuhl, 2004) také tzv. STAR model osobnostních stylů a poruch. Uvedme pro zajímavost některé druhy osobnostních stylů a poruch, které tento model popisuje: např. styl svědomitý, sebekritický, ambiciózní, intuitivní atd., poruchy: hraniční, kompulzivní, agresivní, narcistický, paranoidní apod. Přínosem tohoto modelu je nový úhel pohledu na tuto problematiku, to vše na základě teorie PSI. Za zmínku také stojí fakt, že teorie PSI je z určité části poněkud laděna do oblasti neurověd (Quirin & Kuhl, 2009).

## **1.2. Akční versus stavová orientace**

Již z nadpisu je patrna jistá dávka rivality. Tato rivalita zde do jisté míry skutečně existuje, ani ne tak v rovině funkčnosti tohoto konstruktů, jako spíše v teoretickém pojetí. Pokládáme za vhodné úvodem avizovat, že v obecném slova smyslu bývá akční orientace považována jako ta „dobrá“ a žádoucí, kdežto stavová je brána spíše jako ta méně vhodná, i přesto, že i ona má svoje výhody. Jelikož má stavová orientace spíše negativnější dopad na lidské chování, je jí věnována o něco větší pozornost. Koneckonců je jaksí atraktivnějším tématem. Tento trend bude zjevný i v naší práci. Nelze ovšem uvažovat o „dobré“ akční orientaci a „špatné“ stavové orientaci. Za neadaptivnější způsob je považována schopnost flexibilního přepínání mezi těmito dvěma charakteristikami.

Akční orientace je schopnost jedince usnadnit provedení intence. Za tímto účelem je aktivován buďto metastatický způsob kontroly nebo tzv. motivační udržovací systém (MMS). Aktivace jednoho či druhého systému je podmíněna potřebností, jež odpovídá kontextu situace, ve které se v tu danou chvíli jedinec nachází. Stavová orientace je katastatického charakteru, použití motivačního udržovacího systému v celé šíři jeho

možností je zde nemožné. Hlavní činitelé, kteří za to nesou odpovědnost, jsou konstrukty, které Kuhl (1994) označuje jako zaujetí (*preoccupation*) a váhání (*hesitation*).

### 1.2.1. Zaujetí

Zaujetí je v podstatě důsledek nabídky snadněji dostupných alternativ. Spadá sem nicméně i nekontrolovatelná kognitivní aktivita, která je vzhledem k aktuální intenci inkoherentní. Seberegulační tendence se obvykle pokouší zapojit do soustředění se na danou intenci co největší část dostupné mentální kapacity, kam spadají i různé automatické kognitivní aktivity; pokud jsou tyto v rozporu s intencí - jak již bylo naznačeno - může tento stav, co do vnějšího pozorovatelného projevu jedince, vyústit v neschopnost zahájit aktivitu vedoucí k naplnění intence.

Podobně funguje také systém kontroly, který vyřazuje ze hry procesy a informace, které nesouvisí s aktuálním zaměřením. Na první pohled by se mohlo zdát, že tento systém je jednoznačně rigidní. Při bližším zkoumání se ale na světlo vynořuje blíže nespécifikovaná míra flexibility, jenž v konkrétních důsledcích propůjčuje citlivost vůči možným důležitým informacím. Jejich hodnota se může podílet na směřování vlastní aktivity jedince. Intence tak může být naplněna, ale jinými způsoby, než bylo původně zamýšleno. Než tento systém opustíme, musíme se ovšem vrátit zpět na začátek, totiž k prvnímu dojmu z tohoto systému. Jak bylo poznamenáno, hrozil zde v určité míře rigidní styl fungování. Nedomníváme se však, že by šlo o konstruktovou chybu, ba právě naopak. Nejlépe tento jev podtrhuje Kuhlův (1994) příklad se studentem, který si, zjednodušeně řečeno, při potlačování úzkostných myšlenek před zkouškou znesnadní i přístup ke svým znalostem. Inhibiční tendence tohoto systému je velmi silná a může postihnout i ty části psychiky, které jsou pro naplnění intence nutné. V rámci zaujetí se také mohou objevovat narušovací procesy, které po určitou dobu suplují původní intenci, takže se jedinec může soustředit odlišným směrem, neprospěšným původnímu závěru.

### 1.2.2. Váhání

Váháním jsou pak označovány proměnné takové kognitivní a emocionální aktivity, které nepodléhají kontrole jedince, a které nemají žádné spojení s aktuálními intencemi. Na principu setrvačnosti a prodloužení emočních procesů pak nabourávají činnost MMS.

Z hlediska sémantiky bychom anglický termín „*hesitation*“ v tomto pojetí snad nejlépe vystihli spojením dvou slov: váhání a okolky.

Pokud tedy hovoříme o akční orientaci, máme tím na mysli především dva jevy související s aktivitou, totiž její zahájení a udržení. Stavovou orientaci snadno vymezujeme vůči akční: uvažujeme-li o jednání jako takovém, objeví se nám fáze jako příprava, uskutečnění – začátek činnosti, plnění intence – výkon a ukončení aktivity. Akčně orientovaný člověk v přípravné fázi plánuje. Když činnost začíná vykonávat, je zase nutné působení volných mechanismů, které pak během výkonu samotného označujeme jako seberegulační činnost, a ve fázi ukončení aktivity by se zákonitě mělo dostavit uvolnění. Stavově orientovaný člověk je v pasivní těžkopádnoti svého stylu zabrán do řešení jevů popsaných výše, tj. zaujetí a váhání, při výkonu samotném pak pozorujeme vysokou míru ulpívavosti, která přechází i do poslední fáze se zaměřením k cíli.

### **1.2.3. Nerealistické intence a přesvědčení**

Dalšími důležitými prvky, které souvisí se stavovou orientací a - můžeme říci - do jisté míry ji i předznamenávají, jsou nerealistické intence a nerealistická přesvědčení. Jejich charakteristikou budiž poměrně značná stálost. Nerealistické intence jsou takové, které jedinec není schopen objektivně naplnit, takové, ke kterým vede cesta lemovaná takovými nároky, že jedinec není schopen tuto intenci udžet při životě. Nerealistická přesvědčení - oproti tomu - jsou takové názory, podporované značnou vírou jedince v ně, které jsou objektivně neudržitelné. Typickým příkladem by bylo přesvědčení, že se všemi jest záhodno být zadobře. Za méně stálé se považují intence, které neodpovídají kontextu, ve kterém se jedinec zrovna nachází. Vztáhneme-li tento příklad ke škole, pak si jistě všichni snadno představíme žáka, který se nemůže soustředit na zkoušení, protože myslí na svého nemocného domácího mazlíčka.

Lidé stavově orientovaní projevují tendence k vytváření představ či reprezentací nedokončených intencí, resp. k mentálnímu ztvárňování a imaginaci cíle jako takového. Tyto reprezentace jsou jimi následně poměrně často aktivovány a vyvolávány, pravděpodobně jakožto důsledek jejich snahy postupovat takovým způsobem, který by přinesl co nejmenší riziko nedosáhnutí kýženého cíle. Důsledkem pak je enormní soustředění na - obvykle - nejdůležitější aspekt cíle, což se může stát zdrojem pro typické omyly, jako např. chybování pod časovým tlakem, prodloužená reakční doba, obdobně

prodloužená rozhodovací doba, nereflektování kontextových změn spojené s rizikem setrvání u neadekvátní intence (Kuhl, 1994) apod.

Nerealistické intence, mohou souviset se strachem ze selhání a testové úzkosti, jak je popisují např. již Atkinson a Feather (1966); podobně pak s přílišnou mírou motivace (Atkinson, 1974): ty mohou stát za snižováním kapacity efektivně plnit úkol, díky přemíře zaobývání se intencemi vedoucími k dosažení úkolu.

### **1.3. Vývoj**

Akční či stavová orientace, coby poměrně rozsáhlá psychologická charakteristika člověka, není vrozená. Vyvíjí se v průběhu života. Jedním z nejvíce určujících období, jak to ostatně v psychologii bývá, je období dětství. Každý z nás disponuje schopností, která nám umožňuje odprostit se od nerealistických intencí. Tato schopnost může být vystavena značné redukci v podobě kupř. autoritářského výchovného stylu, přehnanému důrazu na řád, vynucování poslušnosti či přehnaného výkonového zaměření. V našich očích je vůbec jednou z těchto nejzajímavějších proměnných přemrštěné vynucování konzistentních projevů v chování, zejména v morálním smyslu, tedy co se slibů, závazků, zodpovědnosti a povinností týče. Abychom se nepohybovali pouze na obecné rovině, uvádíme i konkrétní příklady: dispozice k rozvoji stavové orientace měly v signifikantně zvýšené míře děti, jejichž rodiče jim často přerušovali jejich aktivity s nekompromisním požadavkem okamžitého vykonání, děti tak byly bez možnosti dokončit vlastní přerušovanou činnost (Kuhl, 1994). Obdobným příkladem budiž opakované a dlouhotrvající rozebírání, omílání a rozmazávání chyb a omylů, kterých se dítě dopustilo, stejně jako nadměrná zahlcující horlivost, která nedává dítěti žádný prostor pro sebe. Nemluvě o protekcijnistické výchově či naopak o zanedbávání či neuspokojování dětských potřeb v obvyklé míře.

### **1.4. Projevy stavové orientace**

Co se týče projevů stavové orientace v chování, pak jde o hlavní tři projevy:

- hloubání nad nepříjemným zážitky a zkušenostmi,
- nerozhodnost před zformováním intence a otálení po zformování intence,
- odstup až odcizení, které ztěžují uvědomování si vlastních emočních preferencí a ponoření se do příjemných činností.

Za zmínku stojí, že tyto tři kategorie, coby předpokládané typické projevy v chování stavově orientovaných lidí, jsou základem pro tři škály Kuhlova dotazníku Hakemp (Kuhl, 1994).

Stavová orientace je tedy způsob jednání, pro který je charakteristický deficit v oblasti zahájení a udržení vlastní intence. Tento nedostatek se projeví i v menší kvalitě vzhledem k adekvátnosti kontextu a schopnosti flexibilní reakce na kontextové změny. Projevuje se zvýšeným výskytem pasivního stylu jednání, i v situacích, které vyžadují aktivní styl. Stavově orientovaný člověk často není schopen brát v potaz jednotlivé položky, které je nutno splnit, aby se tak hladce posunul směrem k naplnění cíle. Místo toho se fixuje na konečný bod celého procesu – vytoužený finální stav, kdy je cíl splněn. Chybí zde tedy směrodatný plán aktivity (či je výrazně neúplný) a dotyčný tak těžko může zaměřit svoji energii efektivním směrem. Výsledkem mohou být často zcela nerealistická přání, jejichž nereálnost způsobí jakési zabřednutí jedince ve smyslu aktivity, resp. pasivity. Objevuje se zde také neschopnost zahájit činnost - i když je již jasné, jaká intence byla zvolena, lpění na aktivitě, která se vzhledem ke změně okolních podmínek již jeví jako zcela bezúčelná apod.

## **1.5. Integrita self**

Celkově vzato mohou sebekontrolní a seberegulační systémy dle Kuhla (1994) fungovat na základě pozitivních přesvědčení o tom, že člověk je schopen dosáhnout toho, čeho si zamane (*self-efficacy*), pozitivním emočním obrazu sebe samotného (*self-esteem*) a jednoznačného sebepojetí, schopnému vymezit se ve smyslu pozitivní i negativní definice, tzn. „co jsem já“ a „co nejsem já“ (*self discrimination*). Je s podivem, jak je tyto umělé konstrukty snadné pozorovat ve skutečnosti. Diskrepance mezi vlastním pojetím a pojetím, které jsme si o sobě vytvořili na základě přání a představ druhých lidí (obvykle to jsou lidé pro nás nějakým způsobem či v nějaké oblasti důležité a významní), nám může způsobovat právě tyto problémy, které rozepisujeme výše, např. v rámci zaujetí jako nejrůznější automatismy či narušující procesy. Ty nám pak způsobují nesnáze při naplňování intencí. Domníváme se, že je s nimi spojen i pocit psychického diskomfortu, který lidé často více či méně dlouho poněkud obchází a který často nemusí být ani schopni náležitě identifikovat.

Neschopnost jednoznačného vymezení a sebepojetí pak vytváří plodnou půdu pro internalizaci myšlenek či intencí zvenčí. Protože člověk není schopen jasného rozlišení, může např. pod vlivem někoho jiného pojmout jeho postoje, hodnoty apod. za své, a na těchto základech se pak vynořují intence, jejichž charakter je dán právě prostředím, ze kterého vzešly. Kontrolními a seberegulačními mechanismy prochází snadno, neboť jsou považovány za vlastní. A jak že to souvisí s akční a stavovou orientací? Lidé, kteří jsou akčně orientováni, obvykle jakékoliv takovéto cizí podněty podrobují pečlivému posouzení. Mohli bychom to vyjádřit tak, že zkoumají, zda tyto podněty jsou pro ně ego-syntonní. Pokud ano, pak jsou jim otevřeni. Na druhou stranu lidé, kteří jsou silně stavově orientováni, obvykle proces posuzování souladu podnětu s vlastními vnitřními strukturami neuskutečňují a místo toho snadno přijmou cizí podněty z vnějšku za své.

Samotný motivačně udržovací systém (MMS) je pak konstruktem, jehož hlavním posláním je, jak již ostatně sám jeho název napovídá, zajistit udržení intence. To má význam zejména tehdy, pokud se ve stejné době objeví silné alternativy nabízející odlišnou cestu k jednání. O tomto systému lze říci, že spojuje a vyzdvihuje přednosti toho, co obvykle nazýváme seberegulace a vůle. Regulační hodnota MMS je velmi vysoká, neboť zajišťuje setrvání u předem vytyčené intence i v situaci, kdy přiblížení se k cíli vyžaduje složitější plánování. Stejně tak působí i ve chvílích, kdy nastává odklon od cesty vedoucí k dosažení cíle. Přestože např. vnější okolnosti mohou způsobit překážky, jejichž důsledky si interpretujeme jako aktuální nedosažitelnost cíle, MMS stále udržuje „tah na branku“.

MMS systém bývá tradičně srovnáván s SAS systémem (*Supervisory Attentional System* – supervizní pozornostní systém), se kterým přišli Norman a Shallice (1986). SAS systém se jeví konstrukčně používanější, zejména v klinické oblasti. Bouquet, Bonnaud a Gil (2003) mimojiné referují např. o deficitu exekutivních funkcí, resp. o poškození jistých komponent SAS systému u pacientů trpících Parkinsonovou chorobou. Při této chorobě je v souvislosti s SAS narušena zejména schopnost plánování aktivity a vůbec celková její iniciace. Dislokace SAS systému vzhledem k jeho předpokládaným funkcím náleží tradičně (od dob Lurii) frontálnímu kortexu, tento předpoklad byl podroben vcelku dlouholetému ověřování (např. Pilar & Van der Linden, 2001).

Přestože – nebo právě proto, že můžeme mezi těmito systémy nacházet výrazné podobnosti, se nabízí otázka, zda mechanismy, které tyto systémy vytvářejí, jsou skutečně sdruženy do jednoho velkého fungujícího celku anebo zda existují v menších navzájem propojených subsystémech. Připojme, že tato propojenost je vzhledem ke komplexnosti

výsledné reakce nutným předpokladem pro efektivitu. Nicméně sám Kuhl (1994) odkazuje na Allporta a Stylese (1990), s tím, že na základě experimentálních zjištění lze předpokládat existenci rozličných regulačních systémů o menší velikosti, které nemají nadřazené hlavní centrum. Pokud bychom měli být konkrétnější, pak se jedná o několik volných mechanismů, které Kuhl a Goschke (1994) označují jako:

- udržování aktuální intence,
- selektivita coby pozornostní kontrola,
- akční kontrola ve smyslu potlačení či útlumu podnětů potenciaálně nebezpečných pro danou intenci,
- kontrola regulující míru vzrušení (arousal),
- emočně motivační kontrola,
- kódování a plánování.

## **1.6. Akční kontrola**

Nyní pojednáme o mechanismech akční kontroly, jakožto výkonných mechanismech akční a stavové orientace. Akční kontrola je označení pro takové volní procesy, které zprostředkovávají realizaci intencí.

Lidé jako tací jsou obdařeni schopností reagovat. Tyto reakce probíhají dle určitých pravidel. Některá můžeme považovat za standartní, některá za méně obvyklá, některá napomáhají regulovat aktivitu v krizové situaci, zkrátka a dobře záleží na kritériu, které bychom na tato pravidla aplikovali. Reakce člověka může probíhat dle ustálených vzorců, jejichž otisk je zpravidla přítomen za jakéhokoliv jednání. Neaspírujeme tímto na všeodkrývající výklad zákonitostí lidské činnosti, nýbrž se snažíme poukázat na generalizovanou strukturu aktivity, jež je obmotávána nitkou motivačního usměrňování.

Pro lidskou psychiku je charakteristická výběrovost v obecném smyslu. Abychom mohli začít vykonávat nějakou činnost, je nejdříve zapotřebí nějakou zvolit. Činnost obvykle směřuje k cíli, pro který se rozhodneme. S jistou dávkou odlehčující metafory lze poznamenat, že život člověka je sled rozhodování. Pakliže jsme se zaměřili k nějaké metě, je důležité vytrvat po dostatečně dlouho dobu, abychom se k ní přiblížili. Člověk samozřejmě není bezduchý primitivní robot, a proto je schopen akceptovat kontextuální změny svého snažení a dle potřeby měnit zaměření svého úsilí. K tomu je zase nutností monitorování kontextu, porovnávání, vyhodnocování, rozhodování a volba z palety

aktuálních možností. V podstatě se jedná o takřka nekonečný cyklus. Na tomto principu funguje systém akční kontroly jedince. Intenci nepostačí pouze zformovat, je nutné ji udržet. Pokud změněme (nebo pokud je změněn) v průběhu našeho snažení cíl, je zde akční kontrola, aby tyto změny reflektovala a změnila tok našeho úsilí směrem k cíli, jenž je prioritně nejvýše. Pokud bychom měli tento systém lokalizovat, první volba by padla na prefrontální kortex.

V těchto souvislostech tedy hovoříme o vůli a volním jednání ve smyslu iniciace a udržení intence.

Akční kontrola je rozvrstvena do čtyř úrovní (Kuhl & Goschke, 1994):

- 1) procedurální,
- 2) hodnotící,
- 3) reprezentační,
- 4) meta-kontrola.

Toto dělení je uspořádáno vzestupně od repertoáru automatických schémat chování a vnímání, přes reakce na specifické problémy a jejich řešení až po nejvyšší systémy kontroly. Nikoliv ovšem tak, že by „vyšší“ systém byl schopen plně zastat funkce „nižšího“, přestože jsou vystavěné na základě mechanismů, které jsou doménou fungování „nižších“ úrovní.

### **1.6.1. Procedurální úroveň**

Procedurální úroveň je charakteristická tím, že umožňuje reakce tím nejjednoduším způsobem. Jedná se v podstatě o jakýsi zásobník navzájem propojených automatismů. Vysvětlení toho, jakým způsobem je vybírán odpovídající automatismus, mírně zjednodušíme: děje se tak za pomoci mechanismů vzájemného soutěžení a potlačení inkompatibilních automatismů, dokud nezůstává jeden, který následně reguluje motorickou aktivitu dle svého určení. Autoři poznamenávají (Kuhl & Goschke, 1994), že spojení mezi jednotlivými automatismy se může zlepšovat coby důsledek učení. S učením souvisí i samotná aktivita systému, ve smyslu výběru: ty vzorce jednání, které se v minulosti osvědčily, postupují v zásobníku vpřed a stávají se tak snadněji a rychleji dostupnými. Hlavní výhoda této úrovně je možnost rychlé reakce. Složitější úrovně nejsou zbytečně zahlcovány, je ušetřen čas, stejně jako energie. Dalo by se říci, že tento systém se vlastně zlepšuje – do určité míry – ve schopnosti poskytnutí vhodného vzorce na základě předchozí zkušenosti. Je schopen okamžitě poskytnout základní vodítka k tomu, aby se



jedinec zorientoval v dané situaci, čímž vlastně naplňuje i roli jakéhosi energetického rozcestníku. Můžeme podotknout, že svým založením je tedy spíše heuristický nežli algoritmický.

### 1.6.2. Hodnotící úroveň

Hodnotící úroveň je doménou emocí, které zajišťují sledování nepoměru jednak mezi vnitřním a vnějším prostředím a jednak ve vnitřním prostředí samotném. Tato evaluace přísluší emocím, které jsou většinou dynamického charakteru, jsou relativně nepřístupné pro vyšší kognitivní procesy a jsou na ně vázány specifické behaviorální reakční sety. Mohou ale samozřejmě nastávat případy, kdy evaluace proběhne díky srovnávání mentální reprezentace situace, ve které se daný jedinec aktuálně nachází a cíle, jež si vytyčil, resp. s představou jeho naplnění - zejména tehdy, pokud může takovouto či podobnou příjemnou představou disponovat na základě reálné dřívější zkušenosti. V tomto bodě je patrná jednoznačná návaznost jednotlivých úrovní, a sice na straně jedné směrem k zásobníku automatických behaviorálních schémat, na straně druhé pak směrem ke kognitivnímu zvažování vhodnosti a přiměřenosti reakce. Také je zde patrna stupňující se složitost působících principů. Na procedurální úrovni bylo možné regulovat kvalitu spojení automatismů za pomoci učení, na této úrovni se spojování podnětu a reakce zrychluje právě díky emocím (Kuhl & Goschke, 1994). Na hodnotící úrovni však budeme emoce považovat za kognitivním procesům spíše nepřístupné. Lze poznamenat, že z evolučního hlediska je tato úroveň obzvláště důležitá pro přežití jedince a potažmo i druhu. Nebezpečný podnět je spojen s konkrétní emocí, tedy např. strachem, čímž se aktivuje příslušná reakční dispozice, díky čemuž se jedinec může dostat z dosahu nebezpečí. V propojení do současného světa můžeme o této oblasti uvažovat při popisu vzniku fobií. Samotný edukativní výklad vzniku fobií v souvislostech s akční a stavovou orientací by mohl být použitelný jako vhodný začátek při terapii, nicméně to už bychom zbytečně zabíhali do spekulací, které nám nepřísluší. Některé souvislosti v problematice akční versus stavová orientace v psychoterapii však popsány byly (např. Hartung & Schulte, 1994).

Emoce mají vliv na posunování jednotlivých akčních schémat směrem k dostupnosti či naopak nedostupnosti. Nejsou zde tedy jako primárně působící, ale spíše jako zprostředkovatelé. Nepochybně také hrají svoji roli při zpracovávání informací i na

jiných úrovních. Kuhl a Goschke (1994) tak odkazují na klasické primární emoce např. v pojetí Izarda (1991).

### 1.6.3. Reprezentační úroveň

Třetí úroveň kontroly se nazývá reпреzentační, neboť její základní charakteristikou je způsobilost k vytváření reprezentací událostí a objektů, a to jak z vnějšího, tak z vnitřního prostředí. Toto je velmi zásadní změna oproti předchozím úrovním. Podnět nemusí být použit k přímé transformaci v konkrétní reakci, nýbrž se zde otevírá možnost na základě těchto podnětů vytvářet zcela jedinečný psychický prostor, který skýtá celou řadu zajímavých možností, ostatně vcelku snadno kategorizovatelných dle prvního, druhého, třetího až n-tého řádu (Plháková, 2007). Jedinec je takto schopen uvědomovat si vlastní potřeby, vlastní emoce, předvídat dopad podnětu na svoje emoce, je schopen plánovat a předjímat, na základě svých odhadů vytvářet nové vzorce jednání, „přehrát“ si možné dopady a důsledky své aktivity apod. Kuhl a Goschke (1994) upozorňují na korektní používání termínu intence, jenž může nabývat více dvou významů:

- 1) intence jako připravenost automatických schémat na úrovni procedurální úrovně,
- 2) intence jako označení záměru, plánu činnosti vztahujícímu se k aktuálnímu cíli, jako takový obsahuje informace o tom, jak vypadá naplnění cíle, náležitost, okolní podmínky atd., naopak jakýkoliv dlouhodobý cíl je to, co intence v tomto pojetí není.

Jelikož Kuhl podobně jako Heckhausen navazuje na Würzburgskou školu, resp. Acha (1910) nelze také nezmínit předpoklady vzniku tzv. závazku (*commitment*). Zmiňme kupř. dosažení určité blíže nespecifikované úrovně očekávání jedince, že dosáhne cíle; přesvědčení jedince, že cíl je a byl vybrán racionálně; či že do procesu výběru se promítlo ve vcelku libovolné formě jedincovo já. Heckhausen (1991) se pak k tomuto tématu vyjádřil i ve svém slavném Rubikon modelu.

### 1.6.4. Meta-kontrola

Poslední, meta-kontrolní úroveň zajišťuje adaptaci dosavadních dovedností takovým způsobem, aby odpovídaly situaci, ve které se jedinec momentálně nachází.

Typickým příkladem může být nejednoznačná situace. Základními mechanismy této úrovně jsou plánování a seberegulace. Plánování nastupuje ve chvíli, kdy je zapotřebí nově přeskládat disponibilní automatická schémata. Tato situace obvykle nastává ve chvíli, kdy procedurální úroveň není schopna poskytnout odpovídající schéma či ve chvíli, kdy obecně není dostatek informací. Seberegulace zase přijde na řadu tehdy, není-li dominantní schéma konzistentní s aktuální intencí. Je zapotřebí rozlišovat mezi seberegulací a sebekontrolou. Sebekontrolou je míněn modifikační styl, který je zaměřen na zvýraznění reprezentace intence na úkor ostatních reprezentací. Ty jsou systematicky potlačovány, neboť jsou brány jako rušivé - ve smyslu realizace intence. Seberegulace je pak zaměřena spíše na reprezentace já a akceptovatelné výstupy situace. Soustředí se spíše na podporování a modifikaci potencionálně využitelných procesů nežli na potlačování těch rušivých. Jako taková je považována za efektivnější a její výskyt je podmíněn např. výchovným stylem preferujícím úspěchy v kontrolování emocí, motivace atd. (Stuchlíková, 2007). Výchovný styl preferující ocenění výsledku samotné činnosti je tedy naopak pro rozvoj seberegulace nevhodný.

### **1.7. Stavová orientace jako adaptivní projev**

Mohlo by se zdát, že stavová orientace představuje pouze handicap. Přestože bývá spojována s narušenou funkčností akční kontroly, může pro svého nositele za určitých podmínek či situací představovat výhodu, zejména z dlouhodobého hlediska. Máme na mysli např. situace, kdy jedinec čelí opakující se situaci. Zde může být oproti člověku akčně orientovanému ve výhodě, neboť může být lépe připraven na potencionální překážky, před které byl již opakovaně stavěn.

Seligman (1975) ukázal, kterak negativní vliv nekontrolovatelnosti situace působí na výkon. Určující je zde provázanost deaktivačních tendencí s předchozí zkušeností. Stavově orientovaný jedinec, který ulpí na nepříjemném zážitku či situaci, ve které selhal apod., může být následně limitován v aktivitě, jež by měla vést k aktuálnímu cíli. Tito lidé jsou výrazně disponovaní k myšlení ve stylu tzv. funkční bezmocnosti, což zásadním způsobem negativně ovlivňuje jejich výkon. Neschopnost odpoutat se od nereálné intence pak má obdobný vliv. Takto ostatně víceméně uvažuje i Beckmann (1994), myšleno tedy o neschopnosti ukončit intenci. Je velmi zajímavé, kterak stavově orientovaní lidé setrvávají v hodnocení vlastního neúspěchu. Výsledek jejich činnosti, který je neuspokojivý či lépe

řečeno, výsledek, který neodpovídá představě naplněného cíle, se fixuje a je na něj soustředěna značná pozornost. Na hodnocení výsledku se pak obvykle naváže i hodnocení vlastní osoby. Pokud bychom si vypůjčili zaběhlou Weinerovu terminologii, pak by šlo o interní stabilní atribuci. Akčně orientovaní jedinci přecházejí od výsledku k hodnocení a analýze chyb a od toho dále k formování vlastních doporučení pro sebe samotné. Tato doporučení vyjadřují, co by se mělo v budoucnu zlepšit, aby byl výsledek příznivější.

Má se za to, že udržovat intenci má smysl tehdy, pokud se jedinec nachází v situaci, ve které ji může plnit. Je otázkou, zdali to má smysl pouze v tomto případě. Máme na mysli situaci, kdy je dotyčný např. pod vlivem nepříznivých okolností nucen aktuální intenci opustit. Abychom se nedopustili žádných nedorozumění, upozorňujeme, že se nejedná o příklad postakčního hodnocení a následného opuštění. Míníme intenci v průběhu jejího plnění. Podle našeho chápání akční versus stavové orientace tato intence v ideálním případě u akčně orientovaného člověka jednoduše končí. Stavově orientovaný jedinec však tuto intenci nemusí plně opustit. Jeho lpění na ní pak ovlivňuje jeho jednání dle zákonitostí již zde popsanych. To, co zde zůstává poněkud diskutabilní je intenční kapacita, resp. zda může být ona intence pouze zařazena níže v žebříčku aktuálnosti jako obnovitelná či zda je nutné ji se vším všudy ukončit a po čase ji nově zformovat od samého začátku. Máme tendenci se klonit k onomu zažitému názoru, jež v zásadě potvrzuje pravdivost našeho předpokladu, alespoň tehdy, pokud uvažujeme o smysluplnosti udržování intence, nikoliv pak o smyslu intence samotné. Ostatně intence samotná je z hlediska smyslu neohodnotitelná, neboť její hodnocení má smysl tehdy, bereme-li v potaz jakékoliv její souvislosti. Ačkoliv tedy může – v extrémním případě – neopuštění intence přinášet spíše praktické překážky v každodenním životě, míníme, že i přesto může mít smysl, nikoliv sama o sobě, nýbrž ve svých budoucích následcích. V konkrétním případě lze uvažovat např. o tom, co se obecně nazývá oddanost myšlence a setrvání ve svém přesvědčení, zejména v kontextu, kdy je tato myšlenka nepříznivě vnímána okolím.

Beckmann (1994) tvrdí, že z vnějšku vyvolaná nemožnost proběhnutí postakčního hodnocení znemožňuje deaktivaci intence. Pokud je však poskytnuto trochu času na toto hodnocení, proběhne u akčně orientovaných jedinců deaktivace (čím více času, tím úplnější deaktivace), což se o stavově orientovaných říci nedá – a zároveň je to (pouze v této naší úvaze) favorizuje. I oni jsou však schopni deaktivaci dokončit, pouze potřebují více času - a není jisté, že se jim to podaří.

Výhody stavové orientace tedy existují, avšak objevují se spíše jako epifenomén. Je to právě lpění a opakované zabývání se vybranými situacemi, ke kterému tito lidé tíhnou, a

keré může být zdrojem vyvarování se unáhleného jednání. Na druhou stranu lze s nadsázkou uvažovat o nebezpečí, že jejich jednání nebude nejen unáhlené, ale nebude vlastně žádné, protože potřebnou mentální kapacitu nutnou pro zahájení jednání, mají zahlcenou oním nekonečným přehráváním si situací atd. Z toho samého důvodu je na druhou stranu možné, že tito lidé dosáhnou lepšího porozumění některých problémů, jako protiklad zde však číhá nebezpečí planého mudrování. Dále je zde vhodné zmínit fakt, že stavově orientovaní lidé bývají obvykle depresivněji ladění, než jejich akčně orientovaní protějšci.

Také ve sportovním prostředí je stavová orientace využitelná coby výhoda, např. při zvládnání předstartovních stavů, za předpokladu, že přehrávání budoucích situací je spojeno se systematickým soustředěním se na daný úkol. Stavově orientovaný sportovec může být lépe připraven na promyšlené situace, neboť se dopředu zabýval různými alternativami, které je možné v nich použít. Jako všude i zde zdůrazníme stinnou stránku, totiž, že ačkoliv sportovec dopředu disponuje představou o např. potencionálních nebezpečích a zároveň použitelnými alternativními reakcemi na tyto, hrozí zde nebezpečí, že si v tu chvíli prostě nestihne vybrat. Také se, pokud v této situaci selže, může začít věnovat ruminaci o ní, namísto plného soustředění na pokračování ve výkonu, čímž se sníží efektivita jeho snažení. Stavově orientovaní sportovci v roli tvůrců hry také mohou disponovat širším strategickým portfoliem a mohou být méně předvídatelní, nežli akčně orientovaní tvůrci hry.

Vidíme jistou podobnost mezi Kuhlovými kontrolními a regulačními systémy a Bandurovým (1997) konstruktem vnímané osobní zdatnosti. Tato tzv. zdatnost je systém obecné schopnosti překonávat těžkosti, problémy, náročné situace atd. Jako takový je ve své komplexnosti složen z kognitivních, sociálních, emocionálních a behaviorálních dovedností, jejichž adekvátní využití je podřízeno společnému řídicímu prvku, tak, aby bylo dosaženo právě oné reakční celistvosti. Jako klíčová složka zde slouží přesvědčení jedince o vlastní zdatnosti, od čehož se odvíjí vše ostatní. Toto přesvědčení má lví podíl jednak na objektivním výkonu a jednak na subjektivně pocíťované úrovni kompetence, což se v důsledku odráží např. i ve volbě obtížnosti cílu (pro srovnání: McClelland, 1985 a experiment s „ring toss game“). Tak je možné, že lidé s přibližně stejnou úrovní určité dovednosti, mohou podat diametrálně odlišný výkon. Přesvědčení o vlastní zdatnosti zahrnuje také (a především – v úhlu našeho zájmu) předpokládanou úroveň vlastního výkonu v nepředvídatelné, měnící se situaci, situaci, kdy je člověk pod tlakem, ve stresu, mění se podmínky fungování apod. Lidé s vysokou mírou vnímané osobní zdatnosti tyto

situace zvládají lépe, nežli lidé s nízkou mírou vnímané osobní zdatnosti, kterým vyhovuje spíše rutinní činnost. Bandura (1997) zdůrazňuje, že tato přesvědčení ovšem nejsou jasné prediktory budoucího výkonu. Lidé s vysokou mírou přesvědčení o vlastní zdatnosti berou obtížné úkoly jako výzvy. Tyto výzvy sami také vyhledávají a je pro ně charakteristický silný závazek, kterým se tomu danému úkolu „upíší“. Pokud neuspějí, směřují jejich atribuce obvykle k nedostatku vlastní snahy. Preferují vlastní kontrolu nad situací, nežli pasivní determinismus. Naproti tomu lidé s nízkou mírou přesvědčení o vlastní zdatnosti chápou cíle jako hrozby, kterým je záhodno se vyhnout. Jejich zavázání se určitému záměru nebývá příliš silné.

### **1.8. Náročná životní situace**

Rozdíl mezi lidmi orientovanými akčně a stavově nacházíme také v oblasti zvládání náročných životních situací. Žádné překvapující zjištění se zde nekoná, neboť jak už z povahy věci vyplývá, akčně orientovaní lidé díky své flexibilitě tyto situace zvládají daleko lépe. Stavově orientovaní lidé nejsou schopni tak snadno vytvořit si nové zvyky, vytyčit si nové cíle, věnovat se novým aktivitám apod., takže se změnou, které tyto náročná životní situace obvykle přinášejí, se vyrovnávají o poznání hůře. To je samozřejmě uvažování o poněkud vyhraněném příkladu, nicméně podobné rozdíly nacházíme také v běžném každodenním životě. Akčně orientovaní lidé obvykle preferují aktivity vyžadující plánování, iniciaci, snadno se pouští do nových věcí atd., kdežto stavově orientovaní lidé dávají přednost rutinním aktivitám a stereotypu bez nutnosti vstupování do neznámých činností.

Vcelku zajímavou myšlenku rozvádějí Stiensmeier-Pelster & Schürmann (1994), říká, že nekontrolovatelná příčina činí selhání vnímané jako nekontrolovatelné a kontrolovatelná příčina jej činí kontrolovatelným. Přes obecné zákonitosti atribucí (viz Weiner, 1986) se dostávají k závěru, ve kterém spojují stavovou orientaci s nekontrolovatelným selháním (a tudíž – dle jejich logiky i s nekontrolovatelnou příčinou), přičemž toto má významnou osobní hodnotu.

## **1.9. Naučená bezmocnost**

Brunstein (1994) tvrdí, že akční orientace vede k ochraně jedince proti rozvoji naučené bezmocnosti. Zároveň však varuje, že je vhodné brát v potaz také intenzitu selhání. Jeho tvrzení tak získává na váze, neboť Brunstein zaměřuje pozornost nejenom k proměnné na straně jedince – totiž jeho dispozici k určitému stylu orientace, ale také přihlíží k proměnné na straně situace – totiž míře selhání. Může tedy nastat i taková situace, kdy se u jedince akčně orientovaného rozvinou obecné symptomy naučené bezmocnosti, a to zejména tehdy, dosáhne-li úroveň jeho frustrace (rep. selhání) určité úrovně. Neradi bychom však, aby pro nás podstatná informace, jako je ochranné působení akční orientace proti naučené bezmocnosti, v tomto popisu zapadla. Předpokládejme tedy, že akční orientace a míra selhání tvoří sevřenou navzájem se ovlivňující jednotku. Na generalizované závěry by však bylo zapotřebí zahrnout do působících proměnných další faktory. Co je však jisté je to, že akčně orientovaní jedinci jsou po zážitku selhání schopni snáze iniciovat novou činnost.

Další věcí je to, že akčně orientovaní jedinci po zážitku neúspěchu nejen že se nepustí do bezúčelného hloubání nad neúspěchem samotným a jeho okolnostmi, které již stejně nelze měnit, nýbrž projevují tendence napravit negativní důsledky selhání. To je svého druhu paradox, neboť tyto tendence se mohou stát překážkou v započetí úplně jiné aktivity. V souvislosti ve stavovou orientací to lze připodobnit k přílišné fixaci ještě v průběhu původní činnosti, která znemožňuje adekvátní reakce na změny okolních podmínek.

Stavově orientovaní jedinci vykazují tendenci k rozvoji klasických symptomů naučené bezmocnosti v daleko větší míře. Tento styl orientace je také zvláště dobře patrný, pokud jsou tito lidé nejprve vystaveni zážitku selhání, načež jsou postaveni před další úkol.

## **1.10. Rozhodování**

Nyní bychom krátce pojednali z bližší vzdálenosti o rozhodování v souvislostech akční a stavové orientace. Samotnému rozhodování předchází vždy selektivní procesy a třídění, takovým způsobem, abychom dostali ve svém psychickém prostoru na výběr z vhodných kandidátů, ať už se jedná o jakýkoliv problém. To je ostatně podstatou rozhodování – výběr. Samotné rozhodování je tedy již druhá vlna výběru. Existuje předpoklad, že volba rozhodovací strategie by nemohla fungovat bez analýzy poměru

objemu investovaných nákladů a očekávaných zisků. Paralelou je tedy očekávání a předvídání, v tomto konkrétním příkladu – budoucích benefitů, které vyplynou z našeho rozhodnutí, ale i míry nákladů. Pro demonstraci: tímto máme na mysli kupř. situaci, kdy jsme seznámeni s novým úkolem a rozmyšlíme se, kolik úsilí do něj hodláme vložit. Zcela automaticky se nabízí upozornění toho, že volba rozhodovací strategie nezávisí pouze na této analýze. Ve hře jsou samozřejmě výrazné proměnné na straně subjektu, co do kvality, tak do kvantity.

Akčně orientovaní lidé tedy již v úvodní selekci vyřazují takové informace, které jsou ve vztahu s úkolem irelevantní a vyhýbají se zbytečnému promyšlení nejrůznějších alternativ (Stiensmeier-Pelster, 1994). Stavově orientovaní lidé pak nabírají prodlevu díky zvažování i nepodstatných maličností či alternativních způsobů řešení, a to i tehdy, pokud je nejefektivnější cesta, jak dosáhnout cíle, nasnadě. Zajímavé je to, že tito lidé tíhnou k započítávání strachu z negativního hodnocení ostatními lidmi (v důsledku svého špatného rozhodnutí) do celkových očekávaných nákladů, čímž se jejich úroveň jaksi automaticky zvyšuje. Stiensmeier-Pelster (1994) tento jev odkazuje do souvislostí s tendencí stavově orientovaných lidí internalizovat cizí myšlenky, hodnoty a očekávání. Něco podobného je pak strach stavově orientovaných lidí ze špatného rozhodnutí, čímž se opět prodlužuje čas potřebný k rozhodnutí. Na druhou stranu je ale nutné říci, že když už u těchto jedinců dojde k rozhodnutí, lze zde pozorovat i mnohem složitější (a v konečném důsledku efektivnější) strategie, nežli je tomu u lidí akčně orientovaných, kteří preferují rychlá a jednoduchá řešení, bez toho, že by se příliš rozhlíželi po svém sociálním okolí se strachem z přijetí svého rozhodnutí. Jsou zkrátka schopni snáze a více riskovat.

Co se stane, pokud se stavově orientovaný člověk, kterému rozhodování trvá déle, dostane vlivem vnějších či vnitřních okolností pod časový tlak? Zcela logicky dojde ke zvýšení v sekci nákladů. A pokud dojde ke zvýšení v sekci zisků, pak je nutné, aby stoupl i objem zisků – tedy alespoň tehdy, má-li u jedince dojít k nějaké aktivitě směrem k cíli, jehož naplnění přináší dané zisky. Upozornujeme, že stále mluvíme o očekávaných nákladech a očekávaných ziscích. Má-li tedy dotyčný pod časovým tlakem začít jednat, je nutné, aby cíl dosáhl vyššího stupně atraktivity. Zde se zcela přirozeně nabízí srovnání s již zmiňovaným McClellandovým experimentem (1985).



## **1.11. Kognitivní kontrola**

Akční a stavová orientace je konstruktem, který moduluje fungování jedince po komplexní stránce. Za zmínku jistě stojí to, že bývá zkoumána v souvislostech s pracovní pamětí. Této části problematiky ovšem záměrně nevěnujeme v naší práci tolik pozornosti, neboť se soustředíme spíše na motivačně-regulační systémy.

Jostmann a Koole (2007) se ve třech studiích zabývali vlivem akční a stavové orientace na kognitivní kontrolu. Za kognitivní kontrolu se považuje vysoce vyspělý akceschopný systém, který zajišťuje inhibici takových akčních tendencí, jejichž projevení by bylo nepřiměřené či nevhodné. K účelu bádání jim posloužil Stroopův test, což je test, ve kterém je subjektu předkládán seznam slov – názvů barev, přičemž barva použitého písma je odlišná od významu daného slova – názvu barvy. Takže například slovo „červená“ je psáno modře, „žlutá“ je psáno červeně apod. (např. Kassin, 2007; Plháková, 2007). Test je využíván např. jako screening pro poruchy pozornosti (A. R. Jensen & Rohwer, 1966; Stroop, 1935; vše in Groth-Marnat, 2003), jako test percepční zátěže (Vágnerová, 2001) či jako test osobnosti (Svoboda, 2001).

Obecně vzato odpovídá úroveň kognitivní kontroly aktuálním požadavkům, které jsou na jedince kladeny. V zájmu autorů zmiňovaných studií byla zejména situace, kdy jsou na subjekt kladeny velmi vysoké nároky. Tím je rozuměno např. situace, kdy nedokončená intence zabírá místo v pracovní paměti či situace, ve které je dotyčný nucen řešit více úkolů najednou či ve vzájemně složité struktuře. Řešením je buď zvýšení celkového úsilí nebo zlepšení fungování pracovní paměti ve smyslu selektivnosti dle relevance položek, se kterými je operováno (Brehm & Self, 1989; Braver & Cohen, 2000; vše in Jostmann & Koole, 2007). Výsledná zjištění ukazují, že vliv akční a stavové orientace je velmi silně závislý na úrovni požadavků, které jsou na jedince kladeny. Tento vliv je jasně patrný i při krátkém vystavení. Byl zde naznačen problém přesouvání priority z neaktuálního úkolu na aktuální, kterýžto měl způsobovat nesnáze při plnění nynějších požadavků, kvůli setrvávání v zaujetí těmi minulými. To je vcelku klasický jev odpovídající stavově orientovaným lidem, poněkud zajímavější se již jeví jeho převrácení a doplnění právě o úroveň obtížnosti úkolu, resp. požadavků. Stavově orientovaní lidé kupř. podávali horší výkon při běžné náročnosti úkolu a naopak byli lepší při těžších úkolech, což bylo vysvětlováno v podstatě předsevzetím uspět v těžším úkolu, které bylo tak silné, že znemožňovalo podat standartní výkon při lehkém úkolu. V konkrétním životě lze toto vysvětlení poměrně snadno aplikovat na jakoukoliv oblast lidské činnosti, kde se potkává

výkon s kognitivní kontrolou. Vůbec toto paradigma se jeví jako inspirující pro otázky osvětlení výkonové oscilace.

Celkové zjištění ukázalo, že s rostoucími požadavky roste i kognitivní kontrola u akčně orientovaných jedinců oproti stavově orientovaným, a že naopak při klesajících požadavcích dosahují lepších (či srovnatelných) výsledků stavově orientovaní. Vysvětlení je takové, že akčně orientovaní jedinci jsou schopně efektivnějšího využití pracovní paměti, jsou-li vystaveni vysokým nárokům. To bylo vyvozeno (Jostmann & Koole, 2007) na základě tzv. opomíjení cíle, což značí právě nedostačivost pracovní paměti, před kterým jsou akčně orientovaní jedinci lépe chráněni. Dynamika výkonu člověka pod vnějším tlakem, resp. vysokými nároky, je ostatně Jostmannova (2010) parketa.

Pro zajímavost, srovnání v rámci dilematu, zda je Stroopův test (či Stroopova úloha, jak bývá také nazýván) zkouška osobnostní či kognitivní, přidejme Svobodovu (2001, str. 367) poznámku o nedatovaném Brovermanově zjištění, že: „... *nízká interference (odolnost vůči zátěži) se objevuje u osob s tendencemi k nezávislosti, osobní nonkonformnosti, k vyhýbání se submisivním úlohám a neuznávajících autoritu.*“

## **2. Implicitní motivy**

### **2.1. Základní charakteristika implicitních motivů**

Rozdělení motivů na explicitní a implicitní je prací McClellanda, Koestnera a Weinbergera (1992), kteří se o této diferenciaci jako první zmiňují v roce 1989. Toto rozdělení ostatně dávalo tušit svou existenci již v začátcích zkoumání výkonové motivace (deCharms, Morrison, Reitman & McClelland; in McClelland et al., 1992), a nejen to: zmínění autoři v čele s McClellandem vztahují tento výzkumný problém již k freudiánům, kteří za pomoci analýzy snů či asociačních experimentů pronikali právě k implicitním motivům. Disproporce se objevovaly také v diagnostice motivů, konkrétně mezi projektivními testy a sebehodnotícími dotazníky. Čtenáře jistě zarazí prodleva mezi začátkem zkoumání výkonového motivu od 50. let 20. století (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953), resp. od konce 30. let 20. století (Murray, 1938) a zmíněným rokem 1989, kdy se o rozdělení motivů poprvé začlo hovořit. Jednou z hlavních příčin je přesměrování zájmu ve výzkumu motivace směrem ke kognitivní psychologii ve smyslu

zpracování informací a transferu motivů v jednání (např. Heckhausen, 1991). Tato změna orientace přirozeně zanechala v pozadí přístup nevědomí.

Další věcí bylo také zavedení termínu „hodnota“. Tímto termínem se začala v rámci sobě připisovaných motivů označovat přesvědčení jedince jednak o cílech, které považuje za žádoucí a jednak o způsobech chování. McClelland et al. (1992) popisuje terminologickou konvenci, kdy se termín hodnota, sloužící k popisu sobě připisovaných motivů, vynechával a používal se pojem sobě atribuované motivy. Ten v podstatě popisuje explicitní potřeby, na druhé straně pak – s přihlédnutím k projektivní motivační diagnostice – bylo setrváno u tradičních pojmů Velké trojky *n Achievement*, *n Power*, *n Affiliation*, které jsou považovány právě za implicitní. Jelikož se na tomto místě zmiňujeme o terminologii, považujeme za vhodné a logicky správné zmínit se zde také krátce spíše o tuzemských terminologických rozporech v dualistické tendenční struktuře těchto motivů, resp. u nejvíce zkoumaného – *n Achievement*. I v souvislostech s vytvářením různých kódovacích systémů projektivní diagnostiky (Stuchlíková, 2010) jsou protichůdné tendence v McClellandově pojetí označovány jako naděje na úspěch a strach z neúspěchu (spíše překladatelská odlišnost: neúspěch – selhání), u Atkinsona jako tendence dosáhnout úspěchu a vyhnout se selhání a později u Heckhausena jako naděje na úspěch a strach ze selhání. Až na drobné nevýznamné odchylky se jedná o to samé, pro jednotnost se budeme držet označení naděje na úspěch a strach ze selhání.

Implicitní motivy umožňují předpovídat spontánní behaviorální tendence stabilního charakteru, na základě explicitních motivů lze pak předvídat konkrétní reakce v konkrétních situacích. Jak dává tušit výše popsany nástin historických okolností provázejících vznik dělení motivů na implicitní a explicitní, jsou implicitní motivy neuvědomované, rezistentní vůči sebereflexi, mající původ v emočních zážitcích v časném dětství – a co je zajímavé: v tzv. preverbálním období, což znamená, že děti pro tyto emoční zážitky nemají vhodná slova, kterými by je vyjádřily (McClelland et al., 1992) – a jejich funkce je spíše energetizující. Oproti nim pak tedy stavíme explicitní motivy, které jsme si schopni uvědomit a verbalizovat. Tyto motivy jsou významně propojeny či lépe řečeno navázány na představu, kterou máme sami o sobě, na náš sebeobraz nebo - chcete-li - mentální reprezentaci, a na naše preference, což se odráží ve volbě cílů, které si vytyčujeme (Stuchlíková, 2010). Jejich vývoj v průběhu života je postupný, založený na interakci s rodiči, či blízkými nebo pečujícími a dalšími významnými osobami ve smyslu pěstování a předávání hodnot. Co je velmi zajímavé, je zmíněná vazba mezi těmito motivy a vlastními preferencemi, jejichž vědomá reflexe jim *de facto* na jedné straně dává

vzniknout (explicitním motivům), na straně druhé jsou tyto preference výrazně ovlivněny neuvědomovanými implicitními motivy. Lze tedy říci, že implicitní motivy zprostředkovaně ovlivňují explicitní motivy, kdežto naopak se toto neděje. Implicitní motivy tak vytvářejí jakousi základnu, primárně vyměřují směr, ve kterém pak explicitní motivy orientují chování jedince ke specifickým cílům. Implicitní motivy se tak stávají jakýmsi směrodatným hybatelem určujícím pole působnosti a dodávajícím celému motivačnímu systému potřebnou bazální dynamiku. Implicitní motivy nemohou být měřeny za pomoci sebehodnotících dotazníků, jejich zjišťování je možné pouze za použití projektivního materiálu. Implicitní motivy jsou pervazivního charakteru a mohou dosahovat značné intenzity. K tomu se ostatně více než výstižně vyjádřil Madsen (1972), když o výkonovém motivu prohlásil, že se svou intenzitou může rovnat biologicky determinovaným motivům. Jako takové jsou tedy implicitní motivy naprosto nepřehlédnutelnými hráči v determinaci lidského chování, což je pro některé laiky stále těžko uvěřitelná skutečnost.

Implicitní motivy také ovlivňují operantní chování, např. v neznámé situaci, kdežto explicitní motivy odpovídají sociálním incentivám a mají vliv na chování, které je v té dané situaci dle společenského konsenzu očekáváno a zpravidla také vyžadováno (Schultheiss & Brunstein, 2010). Těmto autorům budiž přičteno k dobru jejich dokonalé jasné vymezení toho co je a co není implicitní motiv. Tato problematika je zkoumána již zhruba 65 let v širokém měřítku a tak lze celkem snadno pozorovat jistou dávku zmatenosti. Ostatně již Allport (1937) předpokládal existenci dvou rozdílných motivačních systémů: jeden v časném dětství a druhý pro dospělost, nevěřil ovšem, že by ten první mohl nějakým způsobem ovlivňovat jedince v dospělosti.

Můžeme říci, že implicitní motivy neovlivňují jednání člověka stejným dílem, např. u Velké trojky je zřejmé, že jeden z nich se stává dominantní a má tak největší vliv. Zbylé dva samozřejmě nejsou anulovány, ale sekundují dominantnímu motivu, zejména v konkrétních situacích nebo při specifických podnětech.

Existují samozřejmě i jiné implicitní motivy, nežli motivy Velké trojky, jako např. hlad či sex (Schultheiss & Brunstein, 2010), ovšem jelikož je 65 let zkoumání věnováno právě především těmto třem hlavním motivům, nepovažujeme za vhodné od nich odbíhat jen proto, že existují i další implicitní motivy - naopak z povahy naší práce vyplývá, že je přímo naší povinností věnovat jim co největší pozornost co do úměrnosti šířky a hloubky jejich předchozího prozkoumání.

Zdá se, že implicitní motivy jsou zprostředkovávány jednoduššími strukturami ve středním mozku, což by v důsledku značilo vyšší propojenost s neurohormony (v této souvislosti byl zkoumán např. noradrenalin a dopamin) a aktivitou autonomního nervového systému, nežli explicitní motivy, které jsou spojeny s kortexem (McClelland, 1987; in McClelland et al., 1992).

Schultheiss a Brunstein (2010) uvádí jako začátek výzkumu na poli implicitních motivů konec 40. let 20. století, jakožto dobu, kdy své síly spojili dva z nejznámějších badatelů v této oblasti McClelland a Atkinson – ke zkoumání dopadu hladovění na obsah TAT příběhů.

## **2.2. Murrayho teorie**

Pro ucelenost naší práce považujeme vhodné se krátce zmínit Murrayho teorii motivace, ježto tato teorie byla v podstatě jakýmsi odrazovým můstkem pro McClellanda a Atkinsona. Murray přistoupil k tématu motivace interakčním způsobem. Klíčovými proměnnými v jeho podání jsou jednak potřeby (základních dvacet), které určují předmět aktivity jedince a jednak tlaky, které určují průběh chování v konkrétní situaci (Stuchlíková, 2010). Kromě toho jsou zde ještě rysy, které určují způsob výkonu dané aktivity.

Potřebou Murray rozumí dynamický silový konstrukt regulující aktivitu, vnímání a myšlení, jež vzniká při narušení homeostázy. Tato síla je zaměřena do určité oblasti a jejím cílem je změna současného nevyhovujícího stavu, který nepřináší uspokojení (Plhánková, 2007). K dosažení uspokojení skrze změnu počátečních okolností je zapotřebí způsobilost organismu a překonatelnost vnějšího odporu (Murray, 1938).

Diferenciace potřeb je dvojitá: existují potřeby latentní a manifestní; a potřeby kladné (adientní) a záporné (abientní). Adientní a abientní potřeby odpovídají paradigmatu approach – avoidance, latentní potřeby jsou skryté, zjištělné za pomoci projektivních testů, manifestní potřeby se projevují v chování.

Rozdělení tlaků je pak následující: alfa tlak je obrazem objektivní reality, beta tlak označuje jedinečnost subjektivní interpretace reality jedincem.

A do třetice Murray hovoří o tzv. tématech, což jsou *de facto* kombinace obou předchozích prvků, tj. potřeby a tlaku. Témata mají funkci spíše ontogeneticko-popisnou.

Murray dále postuloval propojení každé potřeby s nějakým afektem či citem, které se projevují v rovině libosti či nelibosti. Rozdíl mezi afektem a citem navzdory podobné dislokaci (mezimozek) viděl v diferenciaci subjektivních pozorovatelných projevů, ovšem nijak zvláště tento rozdíl, ani jakýkoliv jiný další v této souvislosti nepopisoval. Příjemné srovnání Murrayho teorie s ostatními teoriemi motivace (sice dobovými, přesto inspirativními) nabízí Madsen (1972).

## **2.3. Motiv výkonu**

### **2.3.1. McClellandovo pojetí**

Potřeba úspěšného výkonu (výkonový motiv) je charakteristikou vlastní pouze člověku. Počátky jejího rozvoje lze spatřovat v období dětství, zejména pak v rodinném prostředí – jak ostatně jinak. Samozřejmě sekundární vliv mají také škola, zájmy dítěte, socioekonomické a kulturní činitele apod. Klíčovým faktorem je (alespoň v rámci sociální interakce) zpětná vazba, které se dítěti dostává ve specifických situacích, jako je např. obtížný úkol či úkol vyžadující kreativní řešení. Záleží na osobě poskytující zpětnou vazbu – zda dítě pochválí, povzbudí, podporuje u něj vytrvalost apod. Těmito osobami - abychom byli konkrétní - máme na mysli zejména rodiče. Určující jsou také jejich postoje a hodnoty, což vcelku trefně vystihuje klišé „vychovává se životem, nikoliv slovy“. Jako kruciólní období pro rozvoj výkonové motivace stanovil McClelland dobu mezi šesti až osmi roky věku dítěte. Komponenta pro rozvoj výkonové motivace jsou vrozena každému dítěti jinou měrou, u nás toto zjištění dokládá Langmeier a Krejčířová (2006).

Velmi známý je McClellandův počín (např. Atkinson, 2000) s tzv. *ring toss game*, kdy dal při hře, kde se hází kroužky na kolík, subjektům možnost libovolně si volit vzdálenost, ze které budou házet. Pozoroval přitom, že subjekti vysoce výkonově orientovaní volili vzdálenost takovým způsobem, aby si úkol ani příliš neulehčili ani příliš neztížili. McClelland to stavěl jako paralelu k tzv. principu biologické zátěže, což je v podstatě optimální zatížení vedoucí k nejeftektivnějším výsledkům. Tento jev souvisí s atraktivitou úkolu a s volbou obtížnosti.

Pakliže máme jedince, který je motivován směrem k vyhnutí se neúspěchu (selhání), můžeme u něho v oblasti volby obtížnosti úkolu pozorovat tendence volit spíše takové úkoly, které jsou na kontinuu obtížnosti spíše na okrajích. Při velmi lehkých

úkolech je pravděpodobnost neúspěchu nízká, při úkolech, které jsou velmi obtížné je zase všeobecně předpokládána velmi nízká pravděpodobnost úspěchu, což v důsledku nikterak tohoto člověka neohroží, protože neúspěch v těchto úkolech je automaticky předjímán v širších celospolečenských měřítkách (minimálně v západní společnosti – ovšem jedním z McClellandových přínosů, na které se velmi často zapomíná, je neustrnutí v jedné demografické oblasti a všeobecné generalizace, nýbrž snaha o multikulturní srovnání). Na první pohled je patrná souvislost výše popsaného problému volby člověka motivovaného k vyhnutí se neúspěchu a atribuční teorie. Stěžejní v této souvislosti je obava dotyčného jedince, že ostatní lidé budou jeho neúspěch připisovat jeho osobním vlastnostem. Otázkou ovšem je, zdali tato obava má vliv i při volbě obtížnosti úkolu v soukromí. Je zajímavé, jak náročnou práci mohou podstoupit lidé nikoliv z touhy po úspěchu, ale právě ze strachu z neúspěchu.

### 2.3.2. Atkinsonovo pojetí

Atkinson na rozdíl od McClellanda, který se později soustředil spíše na aplikace (např. McClelland, 1961; McClelland & Winter, 1969), rozpracovával původní teorii výkonové motivace do poměrně značné šíře. Samozřejmě přechod od dualistického paradigmatu nemohl nastat, proto je i v jeho podání motiv složen z tendencí. Tyto tendence jsou výsledkem interakce očekávání, incentive a motivu, coby stabilní a vždy přítomné charakteristiky osobnosti, zatímco incentive a očekávání se mění v závislosti na konkrétních situacích. Zapsáno rovnicí:

$$T_s = f(M_s \times E_s \times I_s),$$

kde T je tendence, M je motiv, E je očekávání, I je incentive a  $s$  značí úspěch. Podobně pak vypadá zápis tendence vyhnout se selhání:

$$T_{-f} = f(M_{AF} \times E_f \times I_f),$$

ve které  $f$  označuje selhání a  $AF$  pak vyhybání se selhání.

A do třetice, existuje zde také vztah pobídkové hodnoty, incentive, a očekávání, subjektivní pravděpodobnosti, na základě předpokládané korelace myšlení a chování, jež provázající preferenci chování:

$$I_S = 1 - P_S$$

Atkinson a Feather (1966) popsali vztah aspirační úrovně a zážitku selhání. Výkonově orientovaný jedinec, pokud zažije neúspěch, aspirační úroveň snižuje; pokud zažije úspěch, pak se jeho aspirační úroveň zvyšuje. Člověk orientovaný k vyhybání se neúspěchu to má přesně naopak. Kromě aspirace byla popsána i perzistence coby vytrvalost, s jakou člověk setrvává u výkonově orientovaného úkolu, v závislosti na míře počátečního očekávání úspěchu. Pokud je tento člověk motivován nadějí na úspěch, pak jeho setrvání u tohoto úkolu bude delší nežli u člověka motivovaného strachem ze selhání a naopak pokud se v těchto podmínkách změní pouze počáteční očekávání úspěchu z vysokého na nízké, důsledkem bude jeho kratší vytrvání v tomto úkolu.

Obtížný úkol je výzvou a proto je spojen s vysokou pobídkovou hodnotou pro úspěch, ale zároveň s větším rizikem neúspěchu. Lehký úkol přináší vysokou pravděpodobnost úspěchu, avšak nízkou pobídkovou hodnotu. U středně obtížného úkolu se pak logicky tyto extrémy v uvedených směrech srovnávají. Při rozhodování se o obtížnosti úkolu pak výkonově orientovaný člověk spíše volí právě tyto úkoly, člověk s nízkým výkonovým motivem volí obvykle buď lehké nebo těžké úkoly, jak ostatně naznačil výsledek McClellandova pokusu s *ring toss game*. Určitým paradoxem při této volbě, jak jej vidí Atkinson (2000), je maximalizace úzkosti u lidí s vysokým výkonovým motivem a minimalizace úzkosti u lidí s nízkým výkonovým motivem. Příčina může tkvět jak v reálně existujících motivačních mechanismech, tak v nepřesnostech v měření (Atkinson používal RAM – *Resultant Achievement Motivation* a TAQ – *Test Anxiety Questionnaire* pro měření úzkosti) či konstruktové teoretické chybě. Vidíme zde prostor na další zkoumání, ostatně de Charms a Dave (1965; in Pangová, 2010) narazili na výsledek (ovšem při použití jiných metod a při jiné situaci), kdy se probandi motivovaní nadějí na úspěch vyhybali volbě středně obtížného úkolu podobně jako ti, motivovaní strachem ze selhání, resp. směrem k vysoce obtížnému úkolu s extrémním rizikem neúspěchu.

Pangová (2010) upozorňuje na vcelku zásadní, dosud nedořešené otázky, totiž zda např. lidé motivovaní nadějí na úspěch zažívají po úspěšně podaném výkonu pozitivní emoce, ve všeobecné rovině absenci výzkumu používajícího fyziologicko-diagnostické metody a osvětlujícího emocionální změny po dokončení motivačního procesu samotného a do třetice oblast standardu znamenitosti – v podstatě tak, jak o něm hovoří kupř. Heckhausen (1991) – v souvislosti s poskytnutou zpětnou vazbou; dodávaje nade vše



nutnosti rozlišování implicitní a explicitní motivace. Obdobně zajímavá témata otevírají např. Boyatzis a Kelner, Jr. (2010), Bender a Woikeová (2010), Schultheiss a Brunstein (2005).

### 2.3.3. Skórovací systémy

V oblasti výkonové motivace je také vhodné zmínit Heckhausenovo jméno, kromě drobnějších teoretických dodatků, např. v problematice pobídek, přispěl Heckhausen zejména svými skórovacími klíči, jenž jsou konstruovány pro měření strachu ze selhání a naděje na úspěch. Značnou pozornost věnoval také očekávání, jeho model u nás popsali např. Hrabal, Man a Pavelková (1989). Tito autoři také uvádějí německý překlad Heckhausenových skórovacích klíčů, my se přidržíme našeho překladu z angličtiny (podle Heckhausen, 1991, p. 206; in Kozelka, 2010, pp. 44-45):

Tab. 1: Heckhausenův skórovací systém

naděje na úspěch (HS)	strach z neúspěchu (FF)	celková motivace (AM = HS + FF)	čistá naděje (NH= HS – FF)
potřeba výkonu a úspěchu	potřeba vyhnout se neúspěchu		
instrumentální aktivita vedoucí k cíli	instrumentální aktivita vedoucí k vyhnutí se neúspěchu		
očekávání úspěchu	očekávání neúspěchu nebo nejistota úspěchu		
pochvala po dobrém výkonu	kritika a pokárání		
pozitivní afektivní stav	negativní afektivní stav		
téma úspěchu	neúspěch		
	téma neúspěchu		

Přestože bychom mohli říci, že Heckhausenův přístup k měření je přesnější než např. McClellandův či Atkinsonův (srovnání v domácí literatuře např. v Niedobová, 2007; v zahraniční např. Pangová, 2010), nebyl využíván v takové míře, jak by se dalo předpokládat. Americká odborná veřejnost totiž používala jako doplňkovou metodu TAQ, a Heckhausenův manuál vyšel anglicky až v roce 2001 (Schultheiss, 2001). V současnosti je zřejmě nejmodernějším přístupem ke zjišťování naděje na úspěch a strachu ze selhání,

založeným na klasickém přístupu k výkonové motivaci, systém Pangové (2006; in 2010), kde stejně jako u Heckhausena uvádíme pro stručnost pouze hlavní kategorie:

Tab. 2: Skórovací systém Pangové

naděje na úspěch	strach ze selhání
- pozitivní výkonový cíl	- příprava a trénink
- silná posilující emoce	- základní instrumentální aktivita
- kontrola kvality	- těžká práce
- pochvala	- pozitivní afekt
- očekávání úspěchu	- silná inhibující emoce
- úsilí o kompenzaci	- kontrola kvality ostatními
- nedostatek pokroku	- rozptylování
- soutěžení	- překážka v okolí
- očekávání neúspěchu jinými	- překážka v sobě
- fyzické napětí	- očekávání selhání
- extrémní osobní oběť	- životní sen
- neúspěch či vzdání se ostatních	- následek selhání
- následek úspěchu	
- signifikantní výsledek	

#### **2.4. Motiv vyhnutí se úspěchu**

Ucelený konstrukt tzv. strachu z úspěchu spatřil světlo světa na konci 60. let 20. století (Hornerová, 1968; in Flemingová & Hornerová, 1992; Hornerová, 1974a). Ve svém pojetí navazovala jeho autorka na základní výzkum výkonového motivu (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953). Bylo to zejména u žen, kde se zjistila přítomnost úzkosti – při očekávání úspěchu ve výkonové situaci. Zkoumání této problematiky je spojeno s genderovými odlišnostmi. Vůbec, téma odlišností mezi pohlavími v oblasti výkonové motivace bylo velké téma Hornerové (dále např. Hornerová, 1974b). Vývoj motivu vyhnutí se úspěchu je řazen opět do raných fází života, konkrétně pak do období, kdy je dítě seznamováno se svojí sexuální rolí. Zvýraznění tohoto motivu pak má na svědomí právě situace soutěživého charakteru, situace která je chápána jako výkonová apod. Nicméně

tento motiv je pozorovatelný i v běžném životě, nejenom při vyhocených příležitostech. Má se za to, že je to právě vliv společenských norem, který stojí velkou měrou za rozvojem tohoto motivu u žen.

Ze zajímavých souvislostí, které byli zkoumány ve vztahu k motivu vyhnutí se úspěchu, zmíníme následující dvě: první je Stewartovo (1975; in Flemingová & Hornerová, 1992) zjištění o pasivním stylu chování v průběhu krize u žen s vysokým strachem z úspěchu; druhým je pak spojitost mezi vysokým strachem z úspěchu a mentální anorexií, o kterém referoval Gilbert (1986; in Flemingová & Hornerová, 1992).

## **2.5. Motiv moci**

Tento motiv dodává lidskému chování dynamiku za účelem naplnění tzv. potřeby moci, *n Power*. Ta se projevuje jako touha po získání sociálního vlivu, kontrole nebo také obdivu ostatních lidí. Jak dává tušit historický vývoj zkoumání implicitních motivů, je i motiv moci neodkladně spjat s diagnostikou a vývojem skórovacích klíčů obsahové analýzy (Veroff, 1957; Uleman, 1972; Winter, 1973). Motiv moci tak postupně pojmul i obranné chování proti ovlivňování druhými lidmi, obavy, rozhodnost či pomoc ostatním lidem. Podobně jako u motivu afiliace i na motiv moci lze nahlížet z pozitivnější (což je případ Winterova klíče), ale i z negativnější stránky (viz např. Rudin, 1965; in Veroff, 1992).

Moc rozlišujeme od časů McClellandových na osobní a sociální. Sociální moc se projeví tam, kde je zapotřebí organizace, skupinové práce či v podpoře ostatních, kdežto osobní moc slouží v podstatě jako prostředek k ukojení vlastní potřeby dominance a sebeprosazení. Díky tomu samému autorovi máme paralelní vývojové fáze motivu moci vzhledem k tradiční psychoanalytické teorii:

- orální fáze - stádium přijetí moci,
- anální fáze – stádium autonomie,
- falická fáze – stádium prosazování,
- genitální fáze – stádium generativity.

Schmalt (1987, in Stuchlíková, 2010) vyjádřil názor na motiv moci v optice porušení sociálně interakční homeostázy s příslibem zážitku kontroly pro jednu zúčastněnou stranu.

Původní měření tohoto motivu bylo koncipováno na základě TAT, v současnosti se používá spíše tzv. PSE (*Picture Story Excercise*), kde se také využívá vytváření příběhu na základě podnětového materiálu ve formě obrázků, ovšem odlišných než v TAT. Kritici této metody poukazují na nízkou test-retest reliabilitu. To je vysvětlováno snahou subjektů být kreativní a vytvořit jiný příběh nežli při prvním testování (Fodor, 2010).

Lidé s vysokým motivem moci se snaží vyhledávat situace, ve kterých mohou zažít prožitek sociální síly, rozhodného jednání, ráznosti a energičnosti. Na základě tohoto motivu jsou tedy stanovovány cíle ve stejném duchu, pakliže jsou naplněny, právě tehdy zažívá dotyčný jedinec libé pocity popsané výše. Pokud ovšem dojde z nějakého důvodu k zablokování dosažení tohoto cíle, odrazí se to samozřejmě i v rovině prožitkové: dotyčný se pak cítí slabý, vyčerpaný a rozmrzelý. McClelland (1976; in Fodor, 2010) pro to měl samostatný termín, tzv. *power stress*, kterým označoval takovou sociální situaci, která uvádí v chod mechanismy motivu moci, avšak zároveň tento motiv potlačuje. Typickým příkladem pro takovou situaci je nedostatečná či negativní reakce publika na řečníka (s dominantním motivem moci), řešení skupinového problému, kdy ostatní členové odmítnou následovat jím prosazovanou cestu, neúspěšný boj člověka s vysokým motivem moci o získání vůdčí role ve skupině apod. Obvyklým projevem, který je často u těchto lidí pozorovatelný, je jistá míra agresivity, soutěživost a v neposlední řadě kardiovaskulární choroby. Se sociální agresivitou a soutěživostí souvisí příslušná fyziologická aktivace. Její potlačování, spolu s potlačováním těchto vlastností (asertivita, vztek apod.), které jsou pro dotyčného jedince tou naprosto nejpřirozenější věcí, je jeden ze dvou způsobů, kterak se může projevit *power stress*. Druhým je blokáce tohoto motivu na základě sociálních okolností, kdy vyjádření tohoto motivu zkrátka není možné, vhodné apod. Domníváme se, že by mohlo souviset také s mírou sociální citlivosti, empatie a podobných vlastností, které umožňují člověku snadnou orientaci v sociálních situacích, jednak na základě společenského konsenzu – co se v jaké situaci od koho vyžaduje apod., a jednak na schopnosti číst a rozumět chování druhých lidí.

Pokud je jedinec s vysokým motivem moci trvale a opakovaně vystavován situacím, které McClelland nazývá jako *power stress*, nikoho zřejmě nepřekvapí riziko somatizace. Jednak je organismus podroben nadměrné aktivaci bez možnosti vybití energie, jednak se v těchto situacích dále zvyšuje psychická tenze. Pokud není dotyčný schopen tyto stavy regulovat např. ve smyslu následné abreakce či substitučního odreagování, lze počítat s maladaptivním projevem tohoto stavu. Podobně jako složitost systému lidské psychiky přináší lidem řadu výhod, lze pozorovat na stejném principu i

nevýhody. Jako příklad budiž anticipace situací, kdy je nemožno projevit motiv moci dle libosti a dle přirozenosti – tyto anticipace mají velmi podobný efekt jako samotné reálné prožívání takové situace.

Veroffova první studie (1957) na téma motiv moci se konala v prostředí studentských voleb. Bylo zjištěno, že motiv moci byl vyšší u těch studentských kandidátů, kteří měli starší sourozence. Ti, kteří měli pouze mladší sourozence, měli motiv moci nižší. To je dle našeho názoru dokonalý příklad spojení klasického psychodynamického smýšlení a - můžeme-li to tak říci - moderního konceptu implicitní motivace. Vezmeme-li v potaz předcházející zjištění a porovnáme ho kupř. s tím, co píše o sourozenecké dynamice Adler (1995), pak zde jasně vidíme zcela zřetelnou návaznost. Nižší míra motivu moci u jedinců, kteří měli mladší sourozence, by odpovídala ztrátě pozice jedináčka, naopak u druhého případu, totiž u jedinců s vysokou mírou motivu moci, by pak šlo uvažovat o snaze dohnat a předhonorovat staršího sourozence. Neuvědomovatelnost implicitních motivů se tak stává poněkud snadněji přístupnou. Pokud bychom se ještě na okamžik měli vrátit k Veroffovi, pak se kromě zjištění se sourozenci přišlo na to, že kandidáti, kteří se nebránili sporům a byli ochotni konfrontovat své názory v diskusi, měli opět vyšší motiv moci. V návaznosti na to byl později brán v potaz fakt, že – když už mluvíme o politickém charakteru Veroffovy studie – vysoký motiv moci neznamena automaticky úspěch politika, jako vodítko ho lze použít spíše na nižších úrovních politické scény.

Z dalších prací pro zajímavost uvedme, že motiv moci, resp. *n Power*, byl zkoumán také v souvislosti s fyzickým zneužíváním. Konkrétně např. Zurbriggenová (2000; in Fodor, 2010) zjistila jistou míru propojení motivu moci s prvky agresivního sexuálního chování.

Podobně jako McAdams u motivu intimity odkazuje na širší tradicionalistické souvislosti (např. humanismus, existencialismus) ve zkoumání motivu intimity, Winter (1992b) při úvaze nad motivem moci zmiňuje ze stejně široké perspektivy kupř. feminismus, tradiční asijské politické smýšlení či západní klasiky jako Machiavelliho (1980) aj. Odkaz do zdánlivě vzdálených oblastí na jedné straně a do minulosti na straně druhé není nutkavou snahou po zakotvení daného konceptu těchto konkrétních implicitních motivů. Naopak můžeme konstatovat, že jde o chválihodné přiblížení a odlehčení vědeckého konstruktů s tím, že široký úhel záběru není vůbec na škodu, což ostatně v těchto souvislostech dokázal právě sám Winter (1992a).

Lidé s vysokým motivem moci se s oblibou ukazují na veřejnosti, ve volném čase konají takové aktivity, při kterých mohou nějakým způsobem ovlivňovat chování a životy

ostatních, kupř. organizují charitu, zakládají či vedou činnost v zájmových sdruženích atd. Také utrácejí více peněz za hmotné statky nesoucí jistou prestiž. Často vykonávají povolání učitele, psychologa, novináře, manažera, duchovního atd. Pokud vykonávají vedoucí funkci, pak jsou často náchylní ke skupinovému myšlení, neboť mají sklon nebrat v potaz důležité, ale nepříjemné informace. Nejde jim totiž primárně o výkon, nýbrž o vliv, takže výsledek činnosti jejich skupiny není sám o sobě zase tak podstatný. Jejich životní partneři nejspíše nebudou mít vlastní úspěšnou kariéru.

## **2.6. Afiliční motiv**

Weinberger, Cotler a Fishman (2010) hovoří o tzv. dualitě afiličního motivu. Přestože do Velké trojky se počítají pouze tři motivy – výkon, moc a afiliace, je na místě rozlišovat mezi motivem afiliace a motivem intimity. Přestože základ je stejný, existují mezi nimi jisté rozdílnosti. Začátky afiličního motivu jsou spojeny s klasickými postavami motivační teorie, jako Heyns, Veroff a Atkinson. První systematické vymezení motivu spolu se skórovacím klíčem se objevuje na konci 60. let 20. století. Motiv intimity, opět se skórovacím klíčem, je prací McAdamse (1980) a konečně kombinací těchto dvou přístupů se díky Winterovi objevil na začátku 90. let 20. století tzv. motiv afiliace/intimity.

Motivem afiliace je rozuměna tendence člověka k vyhledávání, uváření a setrvávání ve vztazích s jinými lidmi či se skupinami lidí. Ti z nás, kteří jsou obdařeni vysokou mírou afiličního motivu, jsou charakterističtí senzitivitou k nejrůznějším projevům v sociálních interakcích, které také s oblibou zahajují. Takovéto lidi lze velice snadno zastihnout uprostřed nějaké sociální interakce nebo aktivity, kterýmžto věnují značnou část svého času. Jejich snění mívá afiliční témata a spíše nežli na činnost samotnou (což lze pozorovat u výkonově orientovaných jedinců) jsou orientováni na ostatní lidi. Jsou vedeni tužbou přiblížit se ostatním, preferují mír, vyhýbání se konfliktům a dokonce i situacím, u kterých předpokládají nutnost prokázat soutěživost. Když už se do takových situací dostávají, zpravidla si vedou velmi špatně. Dávají přednost dobrému kolektivu nežli úspěšnému výsledku a i co se týče kolektivu samotného, pak zde preferují okruh přátel, se kterými mohou pracovat, nežli výkonné experty. Tento popis poskytuje čtenáři vcelku různový dojem, máti vysoký afiliční motiv se jeví jako poměrně příjemná záležitost. Skrvnou na kráse – a řekněme, že skrvnou zásadní – je fakt, že tato orientace není ani tak důsledek libování si v příjemných prožitcích, které člověku přináší ta světlejší stránka

aristotelovského *zoón politikon*, nýbrž je spíše důsledkem strachu ze samoty či z odmítnutí. Koestner a McClelland (1992) uvažují o vysoké míře strachu z odmítnutí jako o výsledku selhání ve vytváření naplňujících vztahů. Tím dle našeho názoru nepřímo poukazují na implicitní charakter tohoto motivu a zákonitosti jeho vzniku, jak jsme je v obecné rovině nastínili výše. Skolnick (1966) objevil zvýšenou pravděpodobnost budoucího rozvoje afiliačního motivu v dominantní motiv u dospívajících dívek, které se projevovaly jako tiché, submisivní a neassertivní. V návaznosti na to stavíme spekulaci Masonové a Blankenshipové (1987), které na základě zjištění, že vysokoškolačky s vysokým afiliačním motivem, nízkým sebeovládáním a vysokou mírou prožitého stresu měli více tíhnout k fyzickému či psychickému zneužívání svých partnerů, pokládali tento sklon za zoufalý projev udržet jejich vztah v pořádku.

Již i z onoho „pozitivního“ popisu, který jsme předložili, je patrný náznak paradigmatu vyhýbání se (*avoid*). Je fascinující, kterak lidská psychika dokáže přetransformovat negativní energii v pozitivní projev. Pokud bychom měli pro ilustraci učinit úplnou odbočku od tématu, pak považme, že tato schopnost ostatně provází lidstvo od úsvitu věků – a to na všech možných úrovních. Typickým příkladem budiž rčení *de mortuis nil nisi bene*. Zde uložený imperativ je zde nikoliv z dobroty lidské duše a respektu k zemřelému či k smrti samotné, nýbrž ze strachu z potenciální škodlivé činnosti nebožtíka (např. Vondráček & Holub, 1972). Tento příklad funguje na stejném principu jako naznačovaná dynamika afiliačního motivu.

Abychom tedy uvedli na pravou míru první dojem z jedince s vysokým afiliačním motivem, domníváme se, že se k tomu přímo vybízí jeho připodobnění k Hrabalovu typu outsidera s nízkým vlivem, oblibou a s vysokou náklonností. Weinberger, Cotler a Fishman (2010) vidí původní konstrukt afiliačního motivu jako dvojsečnou zbraň. V těch samých oblastech může být prokazatelně užitečná vysoká míra afiliace, avšak stejně tak může být prokazatelně škodlivou.

Schultheiss a Haleová (2007, in Weinberger, Cotler & Fishman, 2010) zjistili, že lidé s vysokým afiliačním motivem zaregistrují mnohem rychleji emocionální výraz lidské tváře ve vzteku, nežli výraz neutrální či radostný. Podobně pak dospěli k názoru, že tito lidé jsou pozornější k náznakům odmítnutí ve výrazu ostatních lidí.

## **2.7. Motiv intimacy**

McAdams k motivu intimacy nepřišel ze dne na den, naopak, ve své práci se odkazuje na řadu předchozích autorů, jako např. na Maslowa (1968) a jeho potřebu lásky, ale neváhá zabrousit ani do spíše filozofických vod k Buberovu (1995) způsobu fungování ve stylu Já-Ty. Podobně jako je člověk s vysokým výkonovým motivem citlivým na výkonová témata nebo člověk s vysokým motivem moci je citlivý na témata moci, stejně tak se objevuje toto nastavení i u motivu intimacy. Člověk s vysokou mírou tohoto motivu je zase vnímavější k situacím, kdy je možné a vhodné sdílení myšlenek a pocitů s ostatními lidmi. Jako perličku uveďme, že McAdams svůj skórovací systém vytvořil na vzorku čítajícím 250 lidí. Vysoký motiv intimacy je také obvykle vázán na větší životní spokojenost, menší míru výskytu úzkosti a obav, vyšší sebejistotu, apod., s tím, že zde byly zjištěny jisté rozdílnosti u mužů a u žen. McAdams (1989, in 1992) je interpretoval v tom smyslu, že mužům je vysokým motivu intimacy nápomocen zejména v pocitu bezpečí při objevování sebe sama, kdežto ženám poskytuje větší pocit smysluplnosti vlastní existence. Obecně vzato pak tento motiv bývá častěji pozorován u žen – ve výše popsaných souvislostech. Odlišné projevy implicitních motivů mezi pohlavími jsou nejspíše důsledkem jejich socializační modifikace do takové podoby, která je společensky přijatelná, nežli různou měrou intenzity výskytu.

### **2.7.1. Motiv afiliace/intimity**

Pokud proti sobě položíme motiv afiliace a intimacy, jehož nositel by se ostatně jevil v mnohém velmi podobný člověku s dominantním afiliačním motivem, zjistíme rozdílnost např. v širí záběru: zatímco u afiliace je jedno zda bude navázán vztah s jednotlivcem či skupinou, u intimacy nalézáme preferenci jednotlivců, resp. vytváření dyadických vztahů. Nacházíme zde vzájemné svěřování a naslouchání. Zatímco lidé s vysokým afiliačním motivem nebývají mnohdy v kolektivu příliš oblíbení, lidé s vysokým motivem intimacy bývají přijímáni bez problémů, jsou hodnoceni jako upřímní, delší dobu setrvávají v očním kontaktu, více se usmívají, jsou spokojeni apod. Oproti afiliaci zde nenacházíme onu dvojsečnost či temnou stránku. Zdá se, že konstrukt afiliačního motivu je vhodnější pro zjišťování strachu z odmítnutí.

Za zmínku stojí Winterův (1991; in Weinberger, Cotler & Fishman, 2010) počín, kterým bylo ustanovení nového skórovacího systému v měření implicitních motivů, který



sice nedosahoval takvé přesnosti jako systém, který se používá u PSE (*Picture Story Exercise*), ovšem výsledky, které poskytuje se jeví natolik dostačující (ve srovnání s PSE), že mnozí psychologové jej raději používají i u PSE textů, navzdory faktu, že pro tyto texty nebyl primárně konstruován. Winter jej stvořil za účelem diagnostiky nejen právě z PSE textů, ale z jakýchkoliv jiných mluvených či psaných materiálů. Jedním z důvodů změny preference skórovacích systémů u PSE je i fakt, že tradiční systém je obtížné a zdlouhavé se naučit a krom toho vyžaduje k udržení reliability konzistentní praktikování. Podstatné je zde i právě ono spojení výhod obou popsanych konstruktů v jeden motiv afiliace/intimity. Winter (1992) viděl výhodu svého systému i v tom, že zkoumaný subjekt není vystaven testové situaci, což by mělo zvyšovat validitu a reliabilitu; jeho metoda umožňuje, expresivně řečeno, vyvést psychology z laboratoře na denní světlo do skutečného světa. Winter a jiní tak podrobili motivačnímu rozboru mnohé zajímavé historické osoby.

#### **2.7.1.1. Motiv jednoty**

Weinberger (1992; in Weinberger, Cotler & Fishman, 2010) popsal další implicitní motiv, který má opět některé znaky společné s motivem afiliace/intimity. Je jím tzv. motiv jednoty (*oneness*), který je charakterizován touhou někam patřit, být součástí něčeho.

Podobně jako se před lety objevil nový Winterův systém, se nyní objevil další systém, jenž je součástí naší práce, a sice MMG (Sokolowski, Schmalt, Langens & Puca, 2000). I zde je stejně jako ve Winterově systému spojení motivu afiliace/intimity. Porovnání těchto systémů či tradičního PSE zatím nebylo provedeno.

### **3. Cíle**

#### **3.1. Vhled do problematiky**

Systematický výzkum v oblasti cílů je nerozlučně spjat s výkonovým chováním ve škole. Tento výzkum se rozvíjí zhruba od konce 70. let 20. století, avšak lze zpětně pozorovat až k období kolem roku 1920. Předmětem zájmu bylo např. zjišťování různých přístupů studentů ke školní činnosti. Pokud máme dva studenty a oba působí dojem pilného snažení, můžeme u nich přesto odhalit jiné motivační komponenty – což zřejmě

nikoho nepřekvapí. Pro jednoho může být jeho současný úkol atraktivní výzvou, kterou je třeba zdolat, kdežto pro druhého je to pouze nutné zlo, jehož překonání je určujícím; takový student by se raději věnoval něčemu jinému atd.

Klasickými pracemi vzešlými z tohoto období např. jsou Nichollsův (1984) koncept zdatnosti či zjišťování odlišných reakcí na překážky a selhání (Dwecková & Leggettová, 1988). Historicky vzato na sebe koncepty Dweckové a Nichollse navazují v tom smyslu, že výkonové cíle jsou osvojovány na bázi implicitní zdatnosti (Elliot, 2005). Zdatnost (původní Nichollsův termín – dnes bychom jej nahradili termínem kompetence) jako taková je spojena se snahou - v průběhu vývoje nejsou tyto dva konstrukty dítětem rozlišovány, jedno je zkrátka spojeno s druhým. To trvá do věku přibližně 12 let, kdy již dítě rozlišuje zdatnost jako relativně trvalou charakteristiku a snahu jako více proměnnou. Výkonový cíl pak v tomto prostředí je z našeho pohledu klasickou tendencí teorie výkonové motivace v obecném slova smyslu - dosáhnout vysoké zdatnosti (či ji demonstrovat anebo se vyhnout demonstraci nízké zdatnosti). Při tom se zapojují jak mechanismy účasti: úkolové a ego. Ta první dostává prostor v dosahování dokonalosti či mistrovství, ta druhá pak zase přichází ke slovu, je-li na místě překonání výkonů ostatních lidí, to značí demonstrace zdatnosti.

S prací Nichollse (1984) bývají s časových ohlednutím spojeny dvě připomínky (Elliot, 2005), totiž, že Nicholls byl do jisté míry ovlivněn svou filozofií, ve které kladl důraz na rovnost motivačních příležitostí pro všechny. Druhou připomínkou je pak lehká výtka k Nichollsově poněkud neuspořádanému a místy chaotickému podání. Osobně se však s touto připomínkou příliš neztotožňujeme.

Vezměme v potaz fakt, že dítě, alespoň tedy v našich poměrech, stráví ve školním prostředí minimálně 9, spíše však 13 let, a to v období nejbouřlivějšího vývoje. Školní prostředí jako specifickum s sebou přináší také specifické situace, které formují motivační strukturu každého z nás. Toto formování má za výsledek vznik jedinečného motivačního modu ve vztahu ke školnímu fungování. Vzhledem k tvárnosti lidského jedince, zvláště pak ve školních letech, je tento modus poměrně stabilní charakteristikou i do budoucna. Bývá označován jako výkonový cíl a jako takový zahrnuje mentální reprezentace sebe samotného, úkolů, které je třeba plnit a v neposlední řadě důsledků, které plynou z jejich splnění.

### 3.2. Rozdělení cílů

Výkonový cíl je složen ze dvou částí: situační a osobní. Osobní část se jeví jako více trvalá. Celkově hovoříme o tzv. cílové orientaci. Fakt, že výkonový cíl sestává ze dvou odlišných komponent umožňuje osvětlit takové jevy, kdy dva lidé s odlišnou cílovou orientací (osobní složka) jsou schopni plnit stejný cíl v konkrétní situaci (situační složka). V průběhu let se diferencovaly dva druhy osobních cílů. Nesou označení, k nimž těžko hledáme přesný český překlad: *mastery goal* a *performance goal*. Výkladově vzato znamená ten první v podstatě snahu dosáhnout skrze výkonové chování patřičného stupně vývoje až dokonalého ovládnutí jisté schopnosti či - lépe řečeno - zcela úplné nabytí nějaké kompetence. Ten druhý bychom vyložili jako snahu o demonstrování vlastní kompetence či snahu o vyhnutí se prokázání nedostatku vlastní kompetence. Souvisí s vytvářením vlastního sebehodnocení, neboť ze jeho povahy plyne nutné srovnávání se s ostatními. Zatímco *mastery goal* (dále jen MG) bychom tedy mohli označit jako *sui generis* usilování o dokonalé zvládnutí, zatímco *performance goal* (dále jen PG) jako chování usilující o získání a udržení pozitivní zpětné vazby a zároveň o vyhnutí se negativní zpětné vazbě od ostatních.

### 3.3. Cílové struktury

Kaplan, Middleton, Urdan a Midgleyová (2002) v návaznosti na předchozí práce své i jiných (např. Ames & Amesová, 1984; Amesová & Ames, 1985; Amesová & Ames, 1989) rozvedli koncept cílových struktur. Těmi je rozuměn soubor nejrůznějších znaků, vodítek, sdělení, způsobů jednání a zavedených praktik ve školním prostředí, které více či méně podněcují MG či PG. Do školního prostředí v tomto případě zahrnujeme i učitele s veškerými jeho projevy. Tyto struktury mohou poskytovat žákům či studentům sdělení toho, co je žádoucí a co není, jaké chování a výkony jsou vhodné a jaké nikoliv apod. Na jejich základě se pak může dále formovat jednání a smýšlení studentů v souvislosti s modifikací jejich PG/MG, která je právě výsledkem působení cílových struktur. Co je tím vlastně míněno? Učitel kupř. upřednostňující žáky, kteří mají dobré známky, výstavka nejlepších prací či seznam hříšníků vyvěšený na nástěnce, „nadstandartní“ rozvíjení potenciálu žáka v určité oblasti (ze strany učitele), přístup učitele k některým tématům apod. Tyto znaky vnímají všichni žáci, nejen ti, kterých se to bezprostředně týká. Dostávají tak na srozuměnou, co je důležité, co se stane po odvedení určitého výkonu, jaké důsledky může mít takové a onaké chování apod. Tento vliv ostatně podobně formuje PG/MG; na

tomto místě je však vhodné podotknout, že cílové struktury jako takové jsou ryze subjektivní konstrukty, nikoliv objektivní. Proto nezáleží ani tak na nich samotných, jako spíše na tom, jak je žáci vnímají. Rozdíl v citlivosti ve vnímání vůči cílovým strukturám je určující v této problematice a odráží tak i samotné rozdíly mezi jednotlivými žáky. Celkově vzato však cílové struktury ovlivňují osobní cíle podobným způsobem u všech lidí, poněkud neprobádanou oblastí je právě rozdílnost interpretací znaků tvořících cílové struktury (Kaplan et al., 2002).

### **3.4. MG vs. PG**

Na základě výzkumné práce používající vcelku širokou paletu metod (rozhovory, experimenty, ankety) byla zjištěna souvislost mezi osobními cíly, resp. MG a adaptivními vzorci učení. MG byli spojováni s celkově pozitivním přístupem ke škole a školním úkolům, které byli vnímány jako výzvy, které je záhodno zdolat, neboť škola byla subjekty vnímána jako místo, kde je možné se naučit nové věci, zdokonalit se ve svých schopnostech a dovednostech a vůbec pracovat na svém osobním rozvoji. Ohledně PG již byla řada zjištění poněkud méně průhlednější. Zjistilo se např., že při výraznějších PG dochází u žáků k užívání méně efektivních učebních strategií, objevují se negativní emoce jako odpověď na úroveň obtížnosti daných úkolů a v neposlední řadě také připisování případného selhání vlastní nízké zdatnosti (Amesová, 1992). Některé studie ovšem žádná takováto negativní spojení neobjevila (částečný přehled např. Midgleyová, Kaplan, & Middleton, 2001). Obecný trend je nicméně takový, že z motivačního hlediska jsou PG méně výhodné, nežli MG.

Navzdory tomuto trendu nicméně neutuchá pátrání po příčině nekonzistentnosti výsledků studií o souvislosti PG s následnými projevy. Jeden z přístupů, který se tento problém snaží osvětlit, vidí příčinu v nemožnosti rozlišit přibližovací a vyhýbací složku PG (*approach-avoidance*). Negativní projevy PG jsou spojovány právě s vyhýbací složkou. Pokud bychom měli hovořit konkrétně, pak žák, jehož zájmem je vyhnout se demonstrování nízké úrovně vlastních schopností, je často zatížen vyšší mírou úzkosti a nezdědky má také horší známky. Zajímavé je, že samotná přibližovací složka nebývá spojována s pozitivními projevy – ty se objevují teprve tehdy, pokud dojde ke spojení obou složek. Proč tomu tak je, není stále zcela uspokojivě vysvětleno. Přibližovací složka je považována za poněkud obtížně udržitelnou, pokud dojde ke změně vnějších okolností.

Kaplan et al. (2002) zjistili dokonce u některých studentů úplný obrat od přibližovací k vyhýbací složce PG. Orientace k demonstraci vysoké úrovně schopností coby úspěchu je zřejmě v některých případech poněkud vrtkavá. Vysvětlením by mohlo být to, že tato orientace je založena pouze na předvedení výkonu, bez současného ovládnání dané problematiky, a tak, pokud se změní vnější rámec, nezbyde dotyčnému jiná možnost než vyhýbat se předvedení vlastní nekompetence a to právě z důvodu této kompetenční absence. Opět přejdeme ke konkrétnímu příkladu: uvažujme žáka, který vcelku ovládá základní kostru nějaké problematiky, určité látky apod., navíc nadprůměrně ovládne konkrétní výsek z této látky. K tomu je schopen jej ve vhodnou chvíli prezentovat a v tu chvíli se jeví jako vynikající student, zatímco jeho skutečné ovládnání látky je vcelku chatrné. Vnější změnou zde pak může být změna daného učitele, dostaví se jiný učitel s jinými nároky, požadavky, s jiným učebním stylem apod., zkrátka takový, na kterého předchozí strategie neplatí a tak je náš žák nucen přeorientovat se k vyhýbací složce.

Před zhruba dvanácti lety vzestala potřeba, že dle stejného vzoru by se mělo rozlišovat i u MG, což následně Elliot (2005) realizoval. Vyhýbací složka MG by tedy značila snahu vyhnout se ztráty dokonalého ovládnutí dané problematiky (např. strach z toho, že zapomeneme, co jsme se naučili). Otázkou je, zda by tato orientace přinesla pozitivní či negativní projevy. Na základě toho, co víme v těchto souvislostech o PG však lze uvažovat o kombinaci obou. Za pozitivní označil Elliot (1999) např. vytrvalost, za negativní pak frustraci a ztrátu zájmu.

Další přístup snažící se vnést světlo do problému nekonzistentnosti studií o PG a následných projevech v podstatě vychází z Nichollsova (1984) konceptu zdatnosti a tzv. inkrementálního a entitního pohledu na inteligenci (Dwecková, 1999; in Kaplan, et al., 2002). Inkrementální pohled ostatně provází teorii výkonových cílů již od počátku zkoumání. Jeho podstatou je předpoklad, že zdatnost (*ability*) a inteligence jsou tvárné a jako takové mohou být zdokonalovány a posilovány jedincovou snahou. Na stejném principu existuje spojení pro nás zajímavé – entitní pohled – totiž, že existuje souvislost mezi PG a vírou či přesvědčením, že zdatnost a inteligence jsou neměnné, trvalé kvality. Žáci orientovaní na PG tedy demonstrují fakt, že jsou více zdatnější či inteligentnější nežli ostatní, resp. že nejsou o nic méně zdatnější či inteligentnější nežli jiní. Nichollsovův nerozlišující koncept zdatnosti odpovídá inkrementálnímu pohledu na inteligenci a rozlišující koncept zdatnosti zase entitnímu pohledu na inteligenci.

Z výše uvedeného tedy plyne, že nezávisle na vnímané zdatnosti by žáci orientovaní k MG měli být přesvědčeni o tom, že pokud se budou více snažit, stanou se

více zdatnými. Kaplan et al. (2002) dodávají, že vliv toho, zda student vidí sebe samotného jako zdatného či ne, se může projevit ve vlivu PG na motivaci, snahu a výkon obecně.

Teorie výkonových cílů byla založena především na zkoumání bělošských severoamerických studentů. Postupem času, jak se teorie rozšiřovala, byla provedena zkoumání i v jiných etnicko-kulturních prostředích (namátkou Německo, Norsko, Japonsko, Čína, Francie atd.). Přestože se předpokládá v obecné míře zhruba stejné působení principiálních mechanismů této teorie, existuje také názor, že PG a jejich důsledky se mohou napříč kulturami odlišovat. Důvodem k tomuto přesvědčení je jednak sebe-vnímání komponenta PG, resp. fakt, jak se jevíme ostatním lidem; a jednak soutěživý charakter PG, dá-li se to tak nazvat. Markusová a Kitayama (1991) potvrzují fakt, že vnímání sebe samotného se napříč kulturami liší. Podobně je na tom i soutěžení s ostatními či jejich překonávání, což je významným rysem PG. Existují kultury, v nichž je školní uspořádání spíše soutěživé, na druhou stranu existují kultury, kde je preferována spíše spolupráce a kolektiv.

Obvykle bylo zkoumáno působení PG a MG zvlášť. Meeceová a Holtová (1993) potvrzují, že by PG a MG mohli ovlivňovat jedince současně a ve více úrovních. S negativními důsledky v emocích, kognici a chování se spojuje nízká úroveň PG a MG zároveň, podobně také nízké MG a vysoké PG. Kombinace nízkých PG a vysokých MG, přinášely obdobně jako vysoké MG a vysoké PG převážně pozitivní důsledky, nicméně výsledky jsou zde opět poněkud rozporuplné. Jaká kombinace je nejvýhodnější není stále jasné.

### **3.5. Vyhýbací složka**

Z charakteru paradigmatu *approach-avoidance* je zřejmé, že je to právě přibližovací složka, která je vnímána v lepším světle. Urdan, Ryanová, Anderman a Gheenová (2002) ovšem rozvedli do hlubšího popisu i vyhýbací složku v oblasti cílů a cílové struktury. Konkrétně se zaměřili na čtyři druhy tohoto vyhýbavého chování: sebe-znevýhodňování, vyhýbání se hledání pomoci, vyhýbání se výzvám a novinkám a konečně podvádění.

O vyhýbací složce motivace jsme se nicméně již zmiňovali, např. u motivu vyhnutí se selhání. Obecně vzato u vyhýbání bývá často přítomna stabilní interní atribuce selhání. Dotyčný tak připisuje své neúspěchy často svojí vlastní neschopnosti apod.

Ony čtyři způsoby vyhýbavého chování mají tedy společnou – jak sám název napovídá – onu vyhýbací složku, to za prvé, a za druhé jistý deaktivující potenciál.

### 3.5.2. Konkrétní projevy

Sebe-znevýhodňování je takové jednání, které umožňuje dotyčnému člověku zpravidla použití náležitých omluv a výmluv svého chabého výkonu. Je zde i zahrnuto vytváření náležitých podmínek, na jejichž základě bude onen výkon vpravdě chabý. To znamená např. zcela jednoduše, že se žák, má-li před testem či zkouškou, neučí. To má ostatně svůj důvod: tento žák totiž nechce vypadat jako hloupý, ztratil by tak v očích ostatních a následně i v očích svých, jeho trumfem je ona výmluva – jeho výkon byl špatný proto, protože se zkrátka neučil. Takových výmluv samozřejmě existuje povícero, namátkou se lze vymluvit na nemoc (začínající, probíhající, končící), rodinné problémy, stydlivost, mimoškolní aktivity apod. Sebe-znevýhodňování je pak strategie příbuzná atribucím. Rozdílem je zde záměrná manipulace s míněním ostatních. Záměrné „zapomenutí“ peněženky a nutnost vrácení se pro ní, čímž dotyčný zmešká autobus, je sebe-znevýhodňování. Atribucí by bylo přičtení špatného výkonu ve škole na vrub zmatkování kvůli zapomenuté peněženke ráno cestou na autobus. Další typickou strategií sebe-znevýhodnění je postoj „ve škole mi to nejde, protože se nesnažím – a nesnažím se proto, protože nechci.“

Vyhýbání se hledání pomoci je také poměrně častým jevem. V životě každého dospělého člověka zákonitě musí nastat situace, která je nad jeho síly či situace, pro jejíž řešení zkrátka onen člověk nedisponuje potřebnými znalostmi, dovednostmi, informacemi apod. Tím spíše se do takové situace dostane žák ve škole. V takové situaci se pak žák rozhoduje, že o pomoc nepožádá ani ji nepřijme v situaci, kdy je mu někým (učitelem, spolužáky, atd.) nabízena. Abychom opět přešli do konkrétní roviny, toto je případ žáka, který neporozuměl nově probírané látce. Přestože nerozumí, nezeptá se učitele na osvětlení daného problému. Učitelé samozřejmě nechávají prostor pro dotazy kvůli případným nedorozuměním, i k těmto dotazům obvykle sami vybízejí – náš žák se zde nejspíše zachová tak, že odkýve, že všemu rozuměl. Příčinu spatřujeme zcela jasně v jasné snaze vyhnout se situaci, kdy by se dotyčný jevil jako hloupý, nechápající apod., což je samo o sobě v postatě selhání. Jako takovému se mu pak touto strategií snaží vyhnout. Pokud je to nutné, snaží se následně nalézt odpovědi na svoje nevyřčené otázky v jiných, bezpečnějších zdrojích.

Vyhýbání se výzvám a novinkám – to, co je nové a neznámé, bylo lidmi mnohdy vnímáno jako nebezpečné a ohrožující. Stačí jenom nepatrně nahlédnout do historie. Stejně tak i ve školním prostředí může nový úkol, tím spíše je-li určitým způsobem obtížný, představovat pro žáka hrozbu. Při jeho nezdárném řešení (což je možné, neboť s podobným typem úkolů se ještě dotyčný třeba nesetkal a navíc není úplně snadný) zde hrozí nebezpečí demonstrace vlastní nekompetence, která je samozřejmě nežádoucí. U této vyhýbací strategie vidíme jistou komplexnost, minimálně tedy v tom smyslu, že žáci, kteří ji používají, jsou k ní nějakým způsobem implicitně nastaveni. Samozřejmě si uvědomujeme, že se s naší spekulací pohybujeme po tenkém ledě, nicméně vzhledem k podobnosti s volbou obtížnosti u výkonového motivu se domníváme, že stojí za to tuto skutečnost zmínit, i když pro ni nemáme patřičné podklady.

Podvádění je pak poměrně jasným fenoménem. Přesto bychom rádi zůstali střízliví a vyhnuli se přílišným generalizacím při odhalování jeho příčin. Máme za to, že podvádění může být realizováno z vícero důvodů; jedním z nich pak může být i snaha o vyhnutí se demonstrace selhání. Je zde možnost zlepšení výkonu, což je ovšem myšleno v rámci podvádění. Zatímco u předchozích vyhýbacích strategií se pracuje s již slabým výkonem, u podvádění existuje naděje, že za pomoci podvádění bude výkon vypadat lépe. Domníváme se, že tato strategie má nejbližší k preferenci přibližovací složky PG, nicméně Anderman, Griesenger a Westerfieldová (1998) našli souvislost podvádění i s MG.

I další výsledky jsou ostatně zajímavé: Midgleyová & Urdan (1995) nenalezli žádnou spojitost mezi vyhýbacími strategiemi a přibližovací složkou PG. Naopak zjistili výskyt sebe-znevýhodňování u vyhýbací složky PG. Kroskulturální odlišnosti byly nalezeny mezi afroameričany a euroameričany: u prvních byl zjištěn výskyt přibližovací složky PG a sebe-znevýhodňování, u druhých tomu tak nebylo.

Obecně vzato je možné konstatovat vyšší výskyt vyhýbacích strategií u PG nežli u MG, a to zejména u vyhýbací složky PG, nicméně v této oblasti je možná jistá variabilita.

### **3.6. Formování cílů – rodina, škola a okolí**

Vybrali jsme následující činitele, které je zejména zapotřebí zmínit: rodinu, školu a bezprostřední okolí. Na první pohled je zde patrné minimálně u dvou z těchto faktorů jasné cyklické pojetí. O co se nám konkrétně jedná? Výše jsme popsali strukturu a rozdělení cílů, víme již tedy, co to cíle jsou. Nyní bychom se rádi zaměřili na to, jak se teroretický



konstrukt cíle může pohybovat v čase. Ve středu našeho zájmu nalezneme mladého člověka, žáka či studenta, na kterém můžeme pozorovat právě ono formativní působení zmíněných faktorů. Rádi bychom připoměli, že se v této části teorie pohybujeme v nejasně propátrané oblasti, na což se v tomto případě na náš vkus příliš často zapomíná. Obvykle se pracuje v triádě: působící faktor – percepce – subjekt. Nemáme vůbec nic proti takovému pojetí, naopak je to logický rámec našeho pojetí problému. Přesto se ale nemůžeme ubránit dojmu, že percepce působícího faktoru bývá poněkud opomíjena či vágně konstatována.

V konkrétním důsledku tedy uvažujeme o člověku jako o subjektu, nositeli určitého uceleného dynamického systému, který nazýváme cílem či cíly. Předpokládáme, že formativní vliv tohoto systému je nesporný, vzhledem k jeho kosmopolitnímu charakteru. Naší prací bychom rádi podkryli roušku tajemství toho, jaké jsou mechanismy změny při působícím vlivu cílového systému jednoho člověka na člověka druhého. Na teoretické úrovni se jedná o přenos myšlenky v čase, v každodennosti reálného světa pak o konkrétní behaviorální projevy. Přirovnali bychom tento proces k ústní lidové slovesnosti, kde v průběhu času také dochází k jisté modifikaci původního znění. Vrátime-li se k našemu problému, vyvstává otázka, zda je takovouto modifikaci cílových systémů vůbec možné považovat za nutnou, resp. zda existuje absence této modifikace.

Na obecné úrovni jsou to rodiče, kdo je nám nejbližší. Jsou to lidé, se kterými žák obvykle sdílí domácnost a tráví s nimi kvantum času, ať už chtěně či nechtěně. Nejde pouze o pouhopouhý efekt vystavení, rodiče jsou významnou výchovnou silou. To je staví do pozice působícího faktoru na dvou úrovních: na vědomé a nevědomé. Konkrétním formativním projevem je pak jejich postoj k paradigmatu PG-MG: zda kladou důraz na dokonalé ovládnutí schopností či vědomostí apod., či zda preferují pouhou demonstraci. Rodiče tak působí jednak vědomě, snahou vštípit podobné postoje i svým dětem či nevědomě, každodenním chováním.

Svůj díl si zde ponechává samozřejmě i školní prostředí, konkrétně učitel, jako ztělesnění formální stránky školy. U něj jsou působící faktory obdobné jako u rodičů. Rozdíl je v tom, do jaké míry je přijímán žákem, do jaké míry projevuje vlastní cílový systém v prostředí, které je pro něj v podstatě prostředím pracovním a větší měrou postojů směrem k škole jako instituci. Učitel je zde oproti rodičům v jisté výhodě – školu můžeme přece jen snadněji považovat za prostředí, které bychom nazvali výkonovým. Předpokládáme zde vyšší výskyt PG orientace. Abychom se ale vrátili zpět - žák tedy má díky denní docházce do školy možnost konfrontovat vliv domácí s vlivem školním.

Kumarová, Gheenová a Kaplan (2002) pojednali o jevu, kdy děti vnímají domov a školu jako dva zcela rozdílné světy. Děti s tímto nastavením bývají vzteklejší a mají větší sklon ke kritice a odmítavosti. Také se cítí jako méně zdatné co do školní úspěšnosti a jejich sebeúcta je nižší.

Do třetice jsme vybrali i vliv bezprostředního okolí, zejména ve smyslu možnosti smysluplného trávení času a saturace afilační potřeby. Je to v podstatě alternativa k oběma předcházejícím činitelům – v případě potřeby, a krom toho jedinečná příležitost vlastního projevu. Žák si tak může bezpečně vyzkoušet „reálný“ život, ve kterém žijí rodiče i učitel.

### **3.7. Sociální cíle**

Motivace, kterou se zabýváme, je výrazně spojena s určitými sociálními jevy. Již ze základního popisu cílů a cílové struktury je zřejmé, že sociální okolí a konsekvence zde přítomné budou v roli významného činitele. Hovoříme tedy také o tzv. sociálních cílech. Zároveň tím máme na mysli kontext školního prostředí. Pro zvýšení ucelenosti problematiky cílů proto zmíníme tyto sociální cíle: zodpovědnost, intimitu a status (Patricková, Andermanová, & Ryanová, 2002). Při našem stručném výkladu těchto cílů budeme mít na zřeteli stále onen sociální kontext školního prostředí.

#### **3.7.2. Vybrané sociální cíle**

Zodpovědností rozumíme směřování k naplňování patřičných norem, požadavků a nařízení, které dotyčného dovede k úspěšnému naplnění role hodného žáka, který dodržuje pravidla. Tito žáci jsou obvykle ve školním prostředí také více zdatnější. Na zodpovědnost jako cíl je také vázán větší pocit spokojenosti a štěstí ve škole.

Intimitou je označováno zaměření na vytváření blízkých sociálních vztahů. Má se za to, že dívky si takovýchto vztahů cení více nežli chlapci. U intimity se nabízí předpoklad, že větší zaměření na vytváření sociálních vztahů, resp. setrávání v těchto vztazích mezi vrstevníky ve škole, spolužáky apod., by mělo snadněji evokovat porovnávání se s ostatními. Poměrně jasnou záležitostí by pak byl fakt, že tito žáci by měli vykazovat lepší kooperativní schopnosti, např. při úkolech, kde je vyžadována spolupráce.

Status jako cíl značí snahu vytvářet sociální vztahy, které umožní zviditelnění daného jedince. Spojením s nějakou populární skupinou je získána také prestiž, vázaná na

onu skupinu. Jedinec se stává jejím členem, benefitem je to, že se může těšit jisté vážnosti. Tak kupř. mladý atlet se stane členem sportovního družstva, jež je všeobecně mezi studenty ceněno.

U tohoto cílu nejde o vytváření blízkých vztahů umožňujících vzájemné sdílení apod., ani o afilaci těžící ze samotného kontaktu s ostatními. Výhoda afilace zde leží až v jejím náležitém důsledku. Jako ekvivalent této snahy spatřujeme do jisté míry motiv moci. Charakteristika tohoto cíle velkou měrou předurčuje jejího nositele k PG, neboť se i zde pracuje s vytvářením dojmu, s působením na ostatní apod. Také bývá obvykle výsadou spíše chlapců nežli dívek. Je samozřejmě otázkou proč tomu tak je, zdali se na tom nepodílí také podobné sociální tlaky jako u motivu vyhýbání se úspěchu.

### **3.8. Cíle z hlediska kompetence**

Amesová a Archerová (1988) ve své práci projevíly poměrně výraznou sjednocující tendenci. Výkonové cíle v rozdělení MG/PG chápali coby soubor přesvědčení, pocitů, zdatnosti, zpětnovazebných reakcí a hodnocení. V našich očích jde o přístup, který jasně předznamenával současný trend kompetenční motivace.

Nejvýznamnějším představitelem kompetenční motivace je Elliot (2005). Jasně vymezil nezávislost přibližovacího a vyhýbacího přístupu a definoval tři cíle: MG zaměřený na vývoj kompetence či rozvoj mistrovství a dokonalosti; PG-přibližovací cíl zaměřený na dosažení normativních kompetencí; PG-vyhýbací cíl zaměřený na vyhnutí se normativní inkompetence. Toto rozdělení neutralizuje pozitivní konotace spojené s MG a přibližovací složkou PG a zároveň negativní konotace PG.

U tohoto rozdělení je proklamována rozdílná schopnost osvojení přibližovacích cílů a tudíž pozdější behaviorální diference založené na individuálním vývoji. Pozornému čtenáři jistě neunikla vcelku zásadní diskrepance v Elliotově taxonomii, a sice absence další subdiferenciace MG. Elliot tuto skutečnost zohlednil ve svém 2x2 modelu, který již obsahuje jasné vymezení přibližování a vyhýbání v kontextu PG a MG. MG-vyhýbací cíl je tak poslední částí, jež byla do jisté míry opomenuta. Je zaměřen k neztrátě kompetence. Jako takový je vcelku dobře pozorovatelný v každodennosti a to nejen ve školním prostředí. Bývá typickou složkou motivační struktury starších lidí či sportovců.

Kompetence je tedy v současnosti pomyslným středem teorie výkonových cílů a teorie výkonové motivace coby přesnější ekvivalent. Jako taková je definována třemi standardy: rozeznáváme absolutní, intrapersonální a normativní standard. Kompetence tedy může být brána jako průsečík tří os, do kterého se promítají požadavky a náročnost úkolu samotného, intrapersonální oblast a výkon ostatních lidí. S přihlédnutím k tomuto připodobnění lze stále konstatovat, že normativní standard stále zůstává poněkud osamocen, kdežto absolutní a intrapersonální standard jsou dobře spojitelné. Není to ovšem chyba, nýbrž respektování drobných kvalitativních odlišností vyplývajících již se samotného paradigmatu přiblížení-vyhýbání. Elliot (2005) naznačil poměrně revoluční zjištění, že MG-vyhýbací cíl má blíže k PG-vyhýbacímu cíli nežli k MG-přibližovacímu cíli. Jím uváděná data tak jenom potvrzují nutnost vzniku sjednocujícího konceptu v oblasti výkonové motivace, jež by navzdory sjednocující tendenci neztratila na exaktnosti – a spíše by jí ještě zvýšila. Zdá se, že tímto konceptem je právě koncept kompetence. V tomto spočívá Elliotův přínos, v jeho konceptu je navíc poměrně systematická snaha o redefinice a zpřesnění některých obecně užívaných pojmů.

### 3.8.1. Model 3x2

Můžeme konstatovat, že model 3x2 (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011) je prací návaznou na model 2x2. Tato návaznost je řetězena nicméně až k začátkům zkoumání cílů vůbec, tak, jak jsme je popsali výše. Rozlišujeme tedy cíle na MG/PG a vyhýbací/přibližovací. Model 3x2 přidává zaměřenost na sebe a na úkol. Dostáváme tudíž cíle:

- MG – přibližovací zaměřený na úkol (z hlediska kompetence),
- MG – přibližovací zaměřený na sebe (z hlediska kompetence),
- MG – vyhýbací zaměřený na úkol (z hlediska nekompetence),
- MG – vyhýbací zaměřený na sebe (z hlediska nekompetence),
- PG – přibližovací zaměřený jiným směrem na dosažení kompetence,
- PG – vyhýbací zaměřený jiným směrem na vyhnutí se nekompetenci.

Osobně nepovažujeme toto dělení za příliš šťastné, resp. jeho prezentaci v rámci nového modelu. Dali bychom přednost ucelenější prezentaci s delší časovou prodlevou, nežli postupné: již v modelu 2x2 začíná být patrna jisté zdůrazňování MG, model 3x2 je pak již neskrytě zaměřen na otázku, zda předložené formy MG z hlediska nového dělení

jsou stále ještě součástí jednoho celku, nebo zda se jedná o svébytné samostatné cíle. Na druhou stranu respektujeme Elliota jako nejvýznamnější osobu v otázce problematiky kompetence, a tudíž s napětím pozorujeme jeho výzkumné počiny.

Cíle zaměřené na sebe a cíle zaměřené na vlastní osobu mají společnou hodnotící složku, která je soustředěna na úroveň kompetence. Je to právě každodennost, která dala vzniknout úvahám o potřebě přerozdělení a následně redefinice těchto cílů: člověk může jistou činnost vykonávat proto, aby cele splnil úkol – a na druhé straně proto, aby skrze tuto činnost v daném úkolu pracoval sám na sobě, usilující o dokonalost. Zdá se, že v obou případech je možné hledat prvky klasického *flow* (např. Csikszentmihalyi, 1997; Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamuraová, 2005). Obecně se nicméně má za to, že pokud je přítomen MG cíl zaměřený na sebe, je to pro subjekt kognitivně náročnější, nežli pokud je přítomen MG cíl zaměřený na úkol.

Pokud aplikujeme na model 3x2 kompetenční terminologii, můžeme si jej popsat z hlediska absolutního, intrapersonálního a interpersonálního v jedné rovině – a z hlediska tradičního v rovině přiblížení a vyhýbání. Tím dostáváme ono 3x2: 6 cílů popsaných výše.

Elliot et al. (2011) také prezentovali vlastní metodu pro zjišťování cílů dle modelu 3x2 – dotazník AGQ, který se jeví jako poměrně nenáročný a rychlý.

## Výzkumná část

### 4. Výzkumný problém a cíl práce

Představili jsme si koncepty implicitní motivace, akční versus stavové orientace a problematiku cílů. V teoretické části jsme věnovali kromě popisu jednotlivých specifik i prostor tomu, abychom jednotlivé konstrukty představili v širším pohledu, abychom mohli snáze přejít k jednotlivým konkrétním souvislostem, které jsou v našem hledáčku právě tím, co nás nejvíce zajímá. Museli jsme vzít v potaz i fakt, že všechny tři konstrukty jsou zkoumány již v řádu desítek let a za tu dobu bylo nashromážděno obrovské množství informací. Proto jsme při jejich popisu v teoretické části postupovali logicky dle základních principů a platných mechanismů, přes obecně přijímané dílčí souvislosti, po náznaky jemných nuancí. Není ostatně naším cílem vytvoření přehledové studie, nicméně i fragmenty vzdálenější od jádra teorie mohou obsahovat skrytý paralelní mechanismus, zrcadlící možnou souvislost jednotlivých inter-konstruktových podobností. Rozhodujícím faktorem ošetřujícím hloubku teorie byla snaha nepřekročit příliš optimální rozsah diplomové práce.

Soustředíme se tedy na následující cíle:

- Identifikovat možné souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli.
- Popsat tyto vztahy, pokud existují.
- Interpretovat je způsobem, který by přispěl k lepšímu pochopení jejich fungování.

Vzhledem k těmto cílům je náš výzkum ryze kvantitativní, s použitím tří konkrétních metod: Hakemp, MMG-S a PALS. Základními proměnnými, s nimiž budeme dále pracovat, jsou tedy: akční a stavová orientace, naděje a strach jako základní komponenta implicitních motivů Velké trojky a konečně preferované cíle v rovině MG a PG. Podrobná klasifikace proměnných je tedy následná:

- množina M1 s prvky tzv. *hopes* (nadějí) komponenty implicitních motivů moci, výkonu a afiliace,  $M1 = \{HS \text{ (naděje na úspěch)}, HP \text{ (naděje na moc)}, HA \text{ (naděje na afiliaci)}\}$ ,

- množina M2 s prvky tzv. *fears* (strachů) komponenty implicitních motivů výkonu, moci a afiliace,  $M2 = \{FF \text{ (strach ze selhání)}, FP \text{ (strach z moci)}, FR \text{ (strach z odmítnutí)}\}$ ,
- množina M3 s prvky MG (*mastery goal*) v rovině učitel (TM), žák (SM), rodič (PM),  $M3 = \{TM, SM, PM\}$ ,
- množina M4 s prvky PG (*performance goal*) v rovině učitel (TAp, TAv), žák (SAp, SAv), rodič (PP),  $M4 = \{TAp, TAv, SAp, SAv, PP\}$
- akční orientace
- stavová orientace

## 4.1. Hypotézy

Pro účely této práce jsme stanovili následující hypotézy:

H1: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M1 = \{HS, HP, HA\}$  a akční orientací.

H2: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M2 = \{FF, FP, FR\}$  a stavovou orientací.

H3: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M1 = \{HS, HP, HA\}$  a některým z prvků množiny  $M3 = \{TM, SM, PM\}$ .

H4: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M2 = \{FF, FP, FR\}$  a některým z prvků množiny  $M4 = \{TAp, TAv, SAp, SAv, PP\}$ .

H5: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M3 = \{TM, SM, PM\}$  a akční orientací.

H6: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M4 = \{TAp, TAv, SAp, SAv, PP\}$  a stavovou orientací.

## 5. Popis zvoleného metodologického rámce a metod:

### 5.1. Typ výzkumu

Tato práce je zaměřena na kvantitativní výzkum. Její charakter ji přímo předurčuje k tomu, aby byla prací korelační. Za tímto účelem používáme dotazník Hakemp pro zjišťování akční versus stavové orientace, semiprojektivní metodu MMG-S pro zachycení implicitních motivů a škály PALS k zjišťování učebních cílů.

### 5.2. Metody získávání dat

Výzkumný soubor byl podroben testování těmito metodami:

- OMQ (On-line Motivation Questionnaire),
- FKS (Flow-Kurzskala),
- AMS (Achievement Motivation Scale) – krátká verze,
- STAI-C (State-Trait Anxiety Inventory for Children),
- Hakemp – 90,
- PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales),
- MMG-S (Multi Motive Grid-Short).

První čtyři metody byly použity v rámci výzkumného úsilí, které není součástí této práce, přesto pro ucelenost stručně zmíníme některé základní informace o jejich povaze.

OMQ, který je prací Boekaertsové, má dvě části, hodnotící a atribuční. Obě se vztahují ke určitému úkolu, který je řešen probandem mezi těmito částmi, v našem případě šlo o krátký test z oblasti matematiky nebo českého jazyka a literatury. Obě části mají po 23 položkách, v první je zjišťován emoční stav, subjektivní kompetence, atraktivita úkolu, vnímaná důležitost úkolu a učební záměry. V druhé části je zjišťován emoční stav, hodnocení výsledku, hodnocení úsilí a atribuce.

STAI-C jehož autorem je Spielberger, je v podstatě modifikace dotazníku STAI (State-Trait Anxiety Inventory) od téhož autora pro děti od 10 do 15 let. Používá se k měření úzkosti, coby aktuálního stavu a úzkostnosti, jakožto trvalého osobnostního rysu. Za tímto účelem je dotazník složen ze dvou škál (A-state a A-trait), každá škála má dvacet položek. Jedná se o metodu sebezposuzovací.

AMS je dotazník pocházející z Norska od autorů Gjesmeho a Nygård. Je to opět sebezposuzovací dotazník, měřící naději na úspěch (HS) a strach ze selhání (FF). Použili jsme českou verzi od Mana, Nygård a Gjesmeho (1994), konkrétní její krátkou verzi, kde každá škála má 5 položek.

FKS je krátký dotazník Rheinberga a Meyerové (2001), který jsme použili k měření flow (10 položek) a obav (3 položky).



### 5.2.1. Hakemp – 90

Dotazník Hakemp – 90 je původním německým měřicím nástrojem, v anglicky mluvících zemích je znám pod názvem ACS – 90. Autorem této diagnostické metody je Kuhl (1994).

Hakemp – 90 je konečná verze dotazníku, která se skládá ze tří škál:

- HOM (v angl. AOF),
- HOP (v angl. AOD),
- HOT (v angl. AOP).

HOM značí akční orientaci následující po selhání vs. zaujetí, HOP je potenciační a na rozhodování závislá akční orientace vs. váhání a HOT znamená akční orientace během (úspěšného) výkonu činnosti vs. nestálost. Zaujetí, váhání a nestálost jsou tedy jakési protipóly. Důležité je to, že všechny tyto škály je zvykem interpretovat bipolárně, ale jde vlastně o rozdíl v míře akční orientace (její nedostatek, resp. neschopnost vzájemného přechodu je označen jako stavová orientace).

Dotazník se skládá z celkem 36 otázek, které jsou úzce navázány na krátké popisy nejrůznějších situací. U každé otázky může proband zvolit jednu ze dvou alternativ, které jsou v originále označeny písmeny A a B. V našem šetření jsme písmena nahradili prázdnými kolečky z důvodu strojového zpracování. Každý proband tak označil jím zvolenou odpověď plným začerněním kolečka u příslušné alternativy. U každé otázky tak alternativě A odpovídá horní kolečko a alternativě B dolní kolečko. Jedna z možností je vždy výrazem akční orientace a druhá z možností je výrazem stavové orientace.

Každá ze škál má tedy shodně po 12 položkách. Pro výpočet skóre jednotlivých škál se používají položky orientované na jednání. Tím pádem může proband v každé škále dosáhnout skóre v intervalu od 0 do 12.

Tabulka 5 názorně ukazuje rozložení jednotlivých škál a zároveň alternativy akční a stavové orientace:

Tab. 3: Rozložení škál dotazníku Hakemp - 90

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
						M		T	M	P	
M	P	T	M	P	T		P				T

13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
		T				M		T		P	
M	P		M	P	T		P		M		T
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
	P	T					P		M	P	T
M			M	P	T	M		T			

\*pro přehlednost HOM = M, HOP = P, HOT = T

Pokud by z nějakého důvodu, např. časového apod., nebylo možné administrovat celý dotazník najednou, doporučuje se (Kuhl, 1994) administrace dvou samostatných škál, raději než administrace všech tří škál najednou, ovšem ve zkrácené podobě. Pokud bychom měli hovořit konkrétně: škálu, kterou je možné vynechat, je HOT. HOM a HOP by měly být administrovány vždy pospolu. HOT škála je totiž méně rezistentní vůči vlivu jiných proměnných, nežli jsou akční a stavová orientace.

### 5.2.1.1. Česká verze

Pro účely testování jsme použili českou verzi dotazníku, jejíž autorem je Man, s tím, že jsme provedli drobné kosmetické jazykové korektury se zvláštním zřetelem na zachování sémantické stability. Také, jak jsme ostatně avizovali výše, jsme nahradili písmena A a B prázdnými kolečky. Z toho důvodu jsme také byli nuceni změnit instrukce. V původní Manově znění je konkrétní část instrukcí následující: „*Zaškrtněte, prosím, u každé otázky vždy jen jednu z možných alternativ v dotazníku, která se pro Vás nejvíce hodí.*“

Pro naše účely jsme tuto část změnili na: „*Začerněte, prosím, kroužek (O) u každé otázky – vždy jen u jedné možnosti, která se pro Vás nejvíce hodí.*“

Jak patrně, změna nastala i u slova „alternativa“. Záměrně jsme ji nahradili slovem „možnost“, neboť jsme i vzhledem k relativně nízkému věku probandů předpokládali možné jazykové problémy.

Další námi provedené úpravy jsou - jak již bylo řečeno - pouze drobné korekce slovosledu a sémanticky nevýznamné změny, jako např. z původního: „*Když jsem ztratil něco cenného a všechna hledání byla marná, pak: ...* na stávající: „*Když jsem ztratil něco cenného a všechna hledání byla marná, tak: ...*“ Cílem těchto kosmetických úprav bylo stejně jako u instrukcí jazykové zjednodušení pro lepší stravitelnost.

### **5.2.1.2. Vývoj metody**

Metoda jako taková prošla v průběhu let značným vývojem. Počet položek v každé škále byl značně redukován, z původních dvaceti na dnešních dvanáct. Verze Hakemp – 88, ze které byla vyvinuta konečná verze Hakemp – 90 měla položek 16. Kuhl (1994) upozorňuje na fakt, že charakter otázek je jiný, než bývá u dotazníků zvykem – naráží zde právě na ony situační popisy, které přes svoji relativní krátkost vcelku přehledně nastavují představu konkrétní situace. Je zde počítáno s jistou mírou implicitnosti v následných odpovědích. Lépe řečeno, fungování celého dotazníku je založeno na předpokladu, že pokud je člověk vystaven nespécifickému popisu určité situace, pak jeho odpověď bude nevědomě odrážet jeho implicitní představu o vlastním chování. Proband je díky charakteru otázek postaven před nutnost zapojit implicitní druh povědomosti o sobě samém – co by asi udělal?

Kuhl (1994) naznačuje, že nerealistická perzistence subjektů souvisí spíše se strachem ze selhání, ačkoliv oni sami tíhnou k chápání tohoto znaku jako k projevu silného výkonnového motivu. Tento názor vychází z prorovnění výsledků Hakempu a AMS.

### **5.2.1.3. HOM**

Tato škála měří akční orientaci po selhání, resp. tu komponentu stavové orientace, kterou nazýváme zaujetím. To, že je zde část „po selhání“ je logický důsledek charakteru konstruktů zaujetí. Pakliže nedošlo k naplnění intence, cíl byl zmařen apod., v tu chvíli nastupuje zaujetí, které vztahuje myšlenky, ruminace a chování člověka k určitému stavu – budoucímu, současnému či minulému. Tím je výrazně zatížena schopnost iniciace další akce. Sám Kuhl (1994) upozorňuje na poněkud zavádějící fakt, totiž že škála je sice nazvána „po selhání“, nicméně situacím věnovaným selhání je věnována zhruba polovina. To je z toho důvodu, že ačkoliv je prostředí výkonu vhodné pro situace selhání, není teorie akční versus stavové orientace, potažmo akční kontroly, primárně konstruovaná právě pro výkonové prostředí. To je rozdíl oproti konstruktům obav při testové úzkosti. Proto jsou položky zaměřeny směrem k neschopnosti inicializovat akci.

#### **5.2.1.4. HOP**

Škála HOP je zaměřena přímo na obtíže při zahajování činnosti. Je označena jako potencionální a na rozhodování závislá akční orientace vs. váhání, protože se zde počítá se situací, ve které se člověk již rozhodl či zrovna rozhoduje a iniciace intence tak není ještě zcela vyřešena. Jinými slovy – počítá se spíše se situací, kdy člověk není schopen rozhodnout se, nežli se situací kdy se má začít rozhodovat.

#### **5.2.1.5. HOT**

Škála HOT prodělala ze všech tří škál dotazníku Hakemp zřejmě největší redukci. Cílem této redukce bylo zejména zvýšení vnitřní konzistence. Je označována jako akční orientace během (úspěšného) výkonu činnosti vs. nestálost, to znamená že měří schopnost setrvání u zvolené aktivity bez jejího předčasného opuštění. Původním předpokladem bylo, že stavově orientovaní jedince nebudou schopni setrvat v dané aktivitě. Tento předpoklad se vzhledem k nulové korelaci k ostatním dvěma škálám nepotvrdil. Má se za to, že HOT škála odráží fakt, že akční kontrola zahrnuje obecně fungující výkonné mechanismy akční a stavové orientace. V konečném důsledku jde to setrvání označit jako jeden z těchto akčně-kontrolních mechanismů, který narušuje udržení a přijetí intence na základě přílišného fungování systému akční iniciace.

#### **5.2.2. MMG-S**

MMG-S je semiprojektivní diagnostická metoda původem také z Německa (Sokolowski, Schmalt, Langens & Pucaová, 2000). Jde o krátkou verzi metody MMG. Vznikala postupem času jako protiváha k tradičnímu zjišťování motivů Velké trojky, čímž máme na mysli zejména TAT, resp. PSE. Je to do jisté míry přelomová technika v daném odvětví. Důvodem pro takový superlativ je fakt, že stojí mezi sebehodnotícími a projektivními metodami. To je přesto – nebo právě proto – i příčinou toho, že tuto techniku nazýváme jako přelomovou, ovšem bez jakýchkoliv pozitivních či negativních konotací. K MMG-S nás nevážou žádné osobní vazby, sympatie ani antipatie. Vnímáme ji jako nový způsob měření implicitních motivů, která je svým založením a vzhledem k délce předchozího paradigmatu ve zjišťování této problematiky, do jisté míry revoluční. Nutně zde ale vyvstává otázka takové důležitosti, že je nutné ji vzpomenout hned na začátku: Měří MMG-S skutečně implicitní motivy?

Zjednodušeně řečeno: sebehodnotící metody jsou obecně vzato konstruovány k získávání explicitních dat - proband v nich hodnotí sám sebe. Projektivní metody jsou druhý pól tohoto kontinua, neboť jsou uzpůsobeny k získávání implicitních dat. Mělo by v nich být poodhalováno to, co je samotnému probandovi vědomě nepřístupné.

První takováto semiprojektivní metoda byla Schmaltoovým dílem a nesla název LMG (v angl. AMG). Fungovala na stejném principu jako MMG-S, totiž na setu výroků spojených s obrázkem a měřila pouze výkonový motiv. Podobně pak vznikly ekvivalentní metody v režii Schmalta a Sokolowského, které měřili zvláště motiv moci a afiliční motiv. Všechny tyto metody, stejně jako MMG-S, zachovávají tradici paradigmatu *approach – avoidance* a rozdělují tak příslušný motiv vždy na dvě části – naděje a strach.

Jednoznačná výhoda MMG-S spočívá v tom, že administrátor je v krátkém čase schopen získat data o všech třech motivech Velké trojky najednou. TAT, resp. PSE procedury jsou ve srovnání s MMG-S mnohem časově náročnější.

### 5.2.2.1. Česká verze

Jelikož jsme neměli žádné informace o tom, že by existovala česká verze MMG-S, uchýlili jsme se k vlastnímu překladu. Vycházeli jsme z originálu a zčásti také z předběžného překladu Stuchlíkové.

Zde je originální znění instrukcí z testu modifikovaného pro použití na počítači, proto je předposlední věta našeho překladu odlišná:

*„On the following pages, you will see 14 pictures depicting all kind of everyday situations. We did not choose very clear and detailed pictures because we want you to use imagination in guessing what might be going on these pictures. Please try to put yourself in the position of one of the persons who are shown in these pictures.*

*Next to each picture, you will also find a set of statements describing the way people could think and feel in this situation. Please decide for each statement whether it describes this situation. If it does, click on the "YES" box; if it does not, click on the "NO" box. Please do not think about a single statement too long and try to follow your spontaneous impression.“*

„Na následujících stránkách naleznete 14 obrázků, které vykreslují různé druhy každodenních situací. Nevybrali jsme příliš jasné a detailní situace, protože chceme, abyste

při odhadování toho, co se asi na obrázcích děje, používali svoji představivost. Zkuste se prosím vžít do role libovolné osoby na obrázku.

Pod každým obrázkem jsou uvedeny krátké výpovědi popisující, jak by se lidé mohli cítit a co by si mohli myslet v dané situaci. Rozhodněte prosím u každé výpovědi, zda situaci popisuje či nikoliv. Pokud ano, začerněte prosím kroužek pro „ano“; pokud ne, začerněte prosím kroužek pro „ne“. Nepřemýšlejte dlouho, pokuste se o spontánní odpověď.“

Zde je znění originálních výroků, pod nimi se nachází náš překlad:

S1: „*Feeling good about meeting other people.*“

S1: „Člověka potěší, když potká druhé lidi.“

S2: „*Anticipating a loss of status.*“

S2: „Tady by člověk mohl ztratit vlastní tvář.“

S3: „*Feeling confident to succeed at this task.*“

S3: „Člověk se cítí natolik sebejistě, že v tomto úkolu uspěje.“

S4: „*Being afraid of being rejected by others.*“

S4: „Člověk má strach, že bude druhými odmítnut.“

S5: „*Thinking about lacking abilities at this task.*“

S5: „Při tomto úkolu člověk myslí na své nedostatečné schopnosti.“

S6: „*Being afraid of being overpowered by other people.*“

S6: „Člověk má strach, že bude přemožen druhými lidmi.“

S7: „*Feeling good about one's competence.*“

S7: „Člověk může být hrdý, protože něco umí.“

S8: „*Being afraid of being boring to others.*“

S8: „Člověk se obává, že bude druhé nudit.“

S9: „*Wanting to postpone a difficult task for a while.*“

S9: „Člověk by chtěl obtížný úkol na chvíli odložit.“

S10: „*Trying to influence other people.*“

S10: „Člověk zkouší ovlivnit druhé lidi.“

S11: „*Hoping to get in touch with other people.*“

S11: „Člověk doufá, že naváže kontakt s druhými lidmi.“

S12: „*Hoping to acquire a good standing.*“

S12: „Zde má člověk naději k získání dobrého postavení ve společnosti.“

#### **5.2.2.2. Struktura testu**

MMG-S se skládá ze 14 podnětových obrázků. Pracuje se s 12 výše popsanými výroky, na které proband odpovídá ano či ne. Je zde obsaženo 6 škál, které měří tři motivy. Každý motiv je skládán ze škály přibližovací a vyhýbací, přičemž každé škále náleží dva výroky. Do konečné nezkrácené podoby testu je navíc zakomponováno 22 volných položek, jde o tzv. tmel. K tomu byly použity:

- z HS škály 4 položky,
- z FF škály 5 položek,
- z HA škály 4 položky,
- z FR škály 1 položka,
- z HP škály 4 položky,
- z FP škály 4 položky.

Celková počet množných odpovědních alternativ je tedy 188 (proband se rozhoduje u 94 výroků, zda výrok platí nebo neplatí:  $94 \times 2 = 188$ ).

Nyní ještě krátce k samotným obrázkům. Jak již bylo zmiňováno, jejich celkový počet je 14. Dva obrázky slouží jako podnětový materiál pro všechny tři motivy, šest obrázků zjišťuje najednou dva motivy a zbývajících 6 vždy pouze jeden. Pro lepší porozumění uvádíme Tabulku 4, 5, 6 a 7:

Tab. 4: Struktura podnětového materiálu v MMG-S

Pořadí obrázku	téma	Motiv		
1.	Šplh po laně	výkon		
2.	Diskuze	výkon	afiliace	moc
3.	Spor			moc
4.	V baru		afiliace	moc
5.	Vojáci - nástup			moc
6.	Vězení		afiliace	moc
7.	Učení	výkon		moc
8.	Disco		afiliace	
9.	Test	výkon		
10.	Pláž		afiliace	
11.	Badminton	výkon	afiliace	
12.	Manažer/zaměstnanec	výkon		moc
13.	Pracovní pauza	výkon	afiliace	
14.	Týmová práce	výkon	afiliace	moc

Tab. 5: Škály MMG-S a jim náležící výroky

výrok	výkon		afiliace		moc	
	HS	FF	HA	FR	HP	FP
S1			X			
S2						X
S3	X					
S4				X		
S5		X				
S6						X
S7	X					
S8				X		
S9		X				
S10					X	
S11			X			
S12					X	



Tab. 6: Rozložení škál MMG-S

Obr. 1		Obr. 7		Obr. 12	
1	HA	1		1	HS
2	FP	2	HS	2	FF
3		3	FF	3	HS
4	FP	4	HS	4	FF
5		5	FF	5	HP
6	HA	6	HP	6	
7		7		7	HP
Obr. 2		8	HP	Obr. 13	
1	FP	Obr. 8		1	HA
2		1	HA	2	
3	FR	2		3	HP
4		3	HS	4	HA
5	FP	4	FR	5	HP
6	FR	5		Obr. 14	
Obr. 3		6	HS	1	FP
1	HA	7	FR	2	FR
2	FP	8	HP	3	FP
3	FF	9	HA	4	
4	FP	10	HP	5	FR
5	FF	Obr. 9		6	
6	HA	1	FP		
Obr. 4		2			
1	HS	3	FP		
2	FR	4			
3	FF	Obr. 10			
4	HS	1			
5	FR	2	HS		
6	FF	3	FR		
7		4	HS		
Obr. 5		5	FR		
1	HA	6	HP		
2	FP	7	HP		
3		Obr. 11			
4	FF	1	HA		
5	FP	2			
6	FF	3			
7	HA	4			
Obr. 6		5	HP		
1	HS	6	HA		
2	FR	7	HP		
3	FF				
4	HS				
5	FR				
6	FF				
7					

Tab. 7: Rozložení výroků v MMG-S

Obr. 1		Obr. 7		Obr. 12	
1	S1	1		1	S3
2	S2	2	S3	2	S5
3		3	S5	3	S7
4	S6	4	S7	4	S9
5		5	S9	5	S10
6	S11	6	S10	6	
7		7		7	S12
Obr. 2		8	S12	Obr. 13	
1	S2	Obr. 8		1	S1
2		1	S1	2	
3	S4	2		3	S10
4		3	S3	4	S11
5	S6	4	S4	5	S12
6	S8	5		Obr. 14	
Obr. 3		6	S7	1	S2
1	S1	7	S8	2	S4
2	S2	8	S10	3	S6
3	S5	9	S11	4	
4	S6	10	S12	5	S8
5	S9	Obr. 9		6	
6	S11	1	S2		
Obr. 4		2			
1	S3	3	S6		
2	S4	4			
3	S5	Obr. 10			
4	S7	1			
5	S8	2	S3		
6	S9	3	S4		
7		4	S7		
Obr. 5		5	S8		
1	S1	6	S10		
2	S2	7	S12		
3		Obr. 11			
4	S5	1	S1		
5	S6	2			
6	S9	3			
7	S11	4			
Obr. 6		5	S10		
1	S3	6	S11		
2	S4	7	S12		
3	S5				
4	S7				
5	S8				
6	S9				
7	S10				

V originální verzi MMG-S se zaškrťává vybraná odpověď hned pod daný obrázek. My jsme však z důvodu úspor (finančních a ekologických) zvolili variantu se zadáním a záznamovým archem. Jelikož jsme však zároveň chtěli dosáhnout reliabilních podmínek pro testování, připravili jsme zadání o délce 14 stran, v původní podobě, s výroky a možnostmi stejně jako u originálu, s tím rozdílem, že odpovědi se zaznamenávali pouze do záznamového archu. Jeden obrázek tak vyšel na jednu stránku a tak nebyli probandi zbytečně rozptylováni dvěma či více podnětovými materiály najednou.

### 5.2.3. PALS

Tato diagnostická metoda byla vyvinuta odborníky z oblasti problematiky cílů (Midgleyová et al., 2000). Obsahuje jednak škály pro učitele, jednak škály pro studenty. Studentské škály měří osobní výkonové cíle, resp. cílovou orientaci, vnímání cílů učitele, vnímání cílových struktur ve třídě, s výkonem spojené postoje, přesvědčení a strategie, vnímání rodičů a vnímání domova, resp. žití v něm. V naší práci jsme používali pouze škály studentské.

PALS nicméně obsahuje i škály učitelské, které zjišťují vnímání cílových struktur ve škole učitelem, postoj učitele k instrukcím z hlediska cílů a také osobní učitelskou zdatnost.

Veškeré škály jsou Likertova typu, označené jako „zcela nepravdivé“ (1), „částečně pravdivé“ (3) a „zcela pravdivé“ (5).

#### 5.2.3.1. Česká verze

Česká verze je prací Kováčové (in prep.). Pro naše účely jsme použili deset studentských škál:

- TAp (*Teacher performance-approach goal*),
- TA<sub>v</sub> (*Teacher performance-avoid goal*),
- TM (*Teacher mastery goal*),
- SA<sub>v</sub> (*Student Performance-avoid goal orientation*),
- SA<sub>p</sub> (*Student Performance-approach goal orientation*),
- SM (*Student Mastery goal orientation*),
- PP (*Parents performance goal*),

- N (*Neighborhood space*),
- PM (*Parents mastery goal*),
- HS (*Home and school dissonance*).

Rozložení škál v dotazníku ukazuje Tabulka 8:

Tab. 8: Rozložení škál v dotazníku PALS

položka	škála	položka	škála	položka	škála	položka	škála
1	TAp	13	TM	25	SAv	37	HS
2	TA <sub>v</sub>	14	SAP	26	SA <sub>v</sub>	38	N
3	TM	15	SM	27	PP	39	HS
4	TAp	16	SM	28	N	40	N
5	TA <sub>v</sub>	17	SAP	29	PM	41	PM
6	TM	18	SM	30	HS	42	HS
7	SA <sub>v</sub>	19	SA <sub>v</sub>	31	N	43	PM
8	TAp	20	SM	32	PP	44	PP
9	TA <sub>v</sub>	21	SAP	33	N	45	PM
10	TM	22	SAP	34	PM	46	PP
11	TA <sub>v</sub>	23	SAP	35	HS	47	N
12	TM	24	SM	36	PM	48	PP

Bohužel došlo ke zjištění překladové chyby u jedné položky škály SA<sub>v</sub>, přestože všechny škály byly podrobeny opakované kontrole a zpětnému překladu. Jedná se konkrétně o položku 25 (v originále 51), která zní:

*„It's important to me that my teacher doesn't think that I know less than others in class.“*

Český chybný překlad, který byl použit zní následovně:

„Je pro mě důležité, aby si vyučující myslel/a, že vím méně než ostatní.“

Správný překlad, již tedy plně vyhovující je:

„Je pro mě důležité, aby si vyučující nemyslel/a, že vím méně než ostatní.“

Z výše popsaného důvodu byla položka č. 25 (51 SA<sub>v</sub>) při vyhodnocování testů ignorována a škála SA<sub>v</sub>, je tak v naší práci redukována ze čtyř na tři položky. Očekáváme zmenšení validity této škály, pokud je náš předpoklad správný či ne, by měl v budoucnu odhalit re-test alespoň části vzorku.

Škály SA<sub>v</sub>, SA<sub>p</sub> a SM jsme používali revidované, nikoliv původní z roku 1997. Revidované škály jsou více orientované přímo na cílovou problematiku.

Škály PALS jsou libovolně kombinovatelné. Autoři (Midgleyová, et al., 2000) doporučují, aby administrátor testu přečetl na začátku žákům nahlas jednak instrukce a jednak všechny položky, jednu po druhé. V našem prostředí a konkrétně u našeho vzorku jsme předpokládali, že by se podobné praktiky spíše mýjeli účinkem či hůře, měly by kontraproduktivní efekt. Z toho důvodu jsme se k hlasitému předčítávání neuchylovali.

### 5.2.3.2. Škály PALS

Jednotlivé škály tedy v důsledku zjišťují:

- TA<sub>p</sub>: žákovo vnímání toho, zda učitel zdůrazňuje demonstraci kompetence
- TA<sub>v</sub>: žákovo vnímání toho, zda učitel zdůrazňuje vyhnutí se demonstraci nekompetence
- TM: žákovo vnímání toho, zda učitel klade důraz na rozvoj kompetence
- SA<sub>v</sub>: PG – vyhýbací, orientace na vyhnutí se demonstraci vlastní nekompetence, pozornost je zaměřena na sebe.
- SA<sub>p</sub>: PG – přibližovací, orientace na demonstraci vlastní kompetence, pozornost je zaměřena na sebe.
- SM: MG, rozvíjení schopnosti k dokonalosti, prohlubování dovedností a vědomostí, pozornost je zaměřena na úkol.
- PP: žákovo vnímání rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence
- N: žákovo vnímání toho, zda v okolí existuje bezpečné a příjemné místo, kde by se mohl setkávat s kamarády a dělat smysluplné věci
- PM: žákovo vnímání rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel vlastní kompetenci
- HS: znepokojení, obavy žáků z rozdílnosti jejich života doma a ve škole

Originální podoba PALS je taková, že pod otázkou následuje její zodpovězení na stupnici od 1 do 5. My jsme podobně jako u MMG zvolili variantu se zadáním a záznamovým archem.

### **5.3. Metody zpracování a analýzy dat**

Získaná data bylo zapotřebí nejdříve ručně protřídit. Žáci pracovali na jednotlivých testech dle vlastního tempa a to se projevilo při odevzdávání testů. Vždy již na místě jsme utřídili vybrané testy dle druhu. V rámci jednoho druhu však takto sebrané testy zůstaly v různě přeházeném pořadí. Testy vybíral administrátor od žáků dle předem domluveného signálu, tj. odložení vyplněného testu na kraj lavice, a zároveň rozdával další testy dle tempa žáků. Tomuto postupu jsme dali přednost raději než takovému, při kterém by žáci hromadili vyplněné testy u sebe v lavicích. Především proto, aby měli žáci dostatek volného prostoru na aktuální práci a proto, aby jejich pozornost od úkolu nebyla odváděna k hromadění vyplněných testů.

Takto získaná data jsme třídili postupem času do složek podle kritéria třída-škola. Po ukončení sběru dat jsme třídili testy v jednotlivých složkách tak, aby byli žáci v jednotlivých testech setříděni dle náhodně zvoleného pořadí. Jako identifikační údaj bylo použito datum narození, které bylo vyplňováno vždy na každém testu zvlášť. Do některých testů jsme pro případné neshody zařadili i hlavičku, kde žáci vyplnili z jaké jsou školy a třídy. Pokud některý ze žáků zapomněl vyplnit své datum narození či pohlaví, byl jeho příslušný test většinou bez problému doplněn a zařazen dle pořadí jeho či ostatních v předcházejících či následujících testech.

Poté, co byli žáci utříděni ve složkách třída-škola jsme testy prošli znovu, abychom zkontrolovali špatné odpovědi. Žáci byli instruováni, aby v případě zvolení špatné odpovědi tuto vodorovně přeškrtnli a začernili jiné kolečko u definitivní odpovědi. Při této kontrole, kterou zde popisujeme, jsme zabělovali všechny omyly v odpovědích žáků. To si vyžádalo následné technické zpracovávání.

Ze stejného důvodu jsme takto utříděné a zabělené testy prošli ještě jednou, abychom testy s více listy zbavili sponek ze sešíváčky.

Po této proceduře přišla ke slovu digitalizace testů. Klasický stolní scanner se nám neosvědčil jako příliš efektivní a proto jsme přešli k použití multifunkčního tiskového zařízení bizhub 282. Scanování dat probíhalo dle roztříděných složek s tím, že jsme pro

utříděnost posílali zdigitalizovaná data jednoho testu z jedné třídy v příloze jednoho mailu na naši mailovou schránku. Veškerá data z jedné třídy jsme v mailové schránce opět zasložkovali dle reálného papírového vzoru. Sluší se také podotknout, že pro tento mezikrok jsme zvolili formát .pdf. Práce se zařízením bizhub 282 je snadná a rychlá, digitalizace veškerých dat (8 000 listů) trvala pouhé tři dny. Bohužel se vyskytl problém, neboť provozovatel serveru naší mailové adresy nám zablokoval část dat. Vzhledem k jejich velkému množství se totiž domníval, že jde o spam. Někerá data proto dorazila v opět v neutříděném stavu. Část zadržovaných dat totiž byla poslána následující den, bohužel najednou – proto byla v neutříděném stavu, část dat nedorazila vůbec. Po proběhlé komunikaci se zástupci serveru jsme měli dvě možnosti: buď dohledat přístupová data k odesílateli v přesných časech nebo chybějící data znovu zdigitalizovat. Vzhledem k tomu, že přesné časy odeslání jsme měli k dispozici v rámci výpisu činnosti používaného zařízení, avšak z těchto záznamů nebylo možné rozeznat, o která naše data se jedná, uchýlili jsme se k druhé možnosti. K tomu však bylo nejprve nutné utřídít již zdárně zdigitalizovaná data stejným způsobem jako na začátku ručně, s tím rozdílem, že se již třídily pouze složky na úrovni tříd. Samozřejmě i zde došlo k několika chybám spočítatelným na prstech jedné ruky, kdy jsme museli doscanovat i konkrétní test konkrétního žáka. Bohužel, dva testy byly takto ztraceny nenávratně. Poté, co byla utříděná data v digitální podobě utříděna, započali jsme s vyhledáváním těch chybějících. Ty jsme následně vyhledali v papírové podobě a opětovně nascanovali, již s pozitivním výsledkem. Upozorňujeme, že přestože jsme se primárně zabývali tou částí výzkumu, který popisujeme v této práci, přesto nás toto zdržení poněkud vychýlilo z časového harmonogramu.

Chybějící zdigitalizované testy jsme zařadili dle jejich určení do správných tříd ve správných školách. Nyní mohl nastat další krok, totiž převod dat z formátu .pdf do formátu .jpg. Byla zvažována i možnost zprostředkovaného transferu přes formát .tif, nicméně jsme ve výsledku upřednostnili přímou cestu, abyhom zbytečně neztratili kvalitu dat nutnou pro další adekvátní programové zpracovávání. Poté, co byla data převedena do vhodného formátu bylo ještě nutné některé soubory otočit. A nakonec, všechny soubory byly přejmenovány do pětímístného formátu: první dva znaky jsou písmena označující název testu, následující tři znaky jsou čísla označující pořadí testu v dané složce, resp. třídě. Byla zde i možnost hromadného zpracování, tzn. že např. při zpracovávání MMG-S bychom pracovali se soubory MM001 až MM452, nicméně touto cestou jsme se nevydali, neboť jsme si chtěli být zcela jisti, že získané výsledky budou odpovídat reálnému pořadí.

Programové zpracovávání mělo totiž charakter poměrně nezajímavé zdlouhavé mechanické práce, při které však bylo nutné udržovat pozornost na relativně vysoké úrovni. Kromě toho, dodržení provedeného rozložkování významně usnadnilo následnou kontrolu vyhodnocených dat.

Pro vyhodnocení všech testů byl použit program OCR, jehož autorem je Šerý. Programové vyhodnocování bylo součástí plánu výzkumu, měli jsme opět na výběr z několika variant. Zvolili jsme OCR zejména kvůli jeho adaptibilitě. Přesto jsme v této fázi narazili na několik nečekaných problémů. Tyto problémy a výše popsaná ztráta dat nás vedla k tomu, že jsme z obav o udržení adekvátní kvality naší práce požádali FF UP o posunutí termínu odevzdání této práce o 14 dní.

Konkrétně se jednalo o dvě věci. V první řadě nebylo nakonec možné použít plánovaný způsob zaměření odpovědí. OCR totiž vyhledává příslušný počet tmavých pixelů kolem konkrétní oblasti. Tyto oblasti měly odpovídat u všech testů kolečkám u daných odpovědních alternativ. K zaměření těchto oblastí OCR používá 4 body, každý bod je zjednodušeně řečeno umístěn k jednomu rohu listu. Pokud tyto body spojíme pomyslnými přímkami, dostaneme obdélník, uvnitř kterého se nachází veškeré informace a odpovědi. Tento způsob je však nepoužitelný, pokud je mimo tuto oblast cokoliv dalšího zaznamenáno. Proto jsme přešli k dalšímu způsobu: dané oblasti byly ručně zaměřeny a zaneseny do struktury programu. Tento způsob se ovšem také ukázal jako nepřilíživě nevyhovující a tak došlo na finální verzi řešení: u každého testu byly zvoleny dva referenční body. Ty bylo nutné u každého testu ručně označit a podle těchto bodů byly zaměřeny všechny ostatní.

Původní nastavení počítalo se standartním způsobem začernování zvolených odpovědních koleček, ke kterému byly také všichni žáci instruováni: testy bylo potřeba vyplnit černým fixem. Předpokládali jsme samozřejmě, že ne všichni žáci budou tento fix mít, a proto jsme vždy měli připravenou dostatečnou zásobu vlastních černých fixů. I přes tuto skutečnost a opakované instrukce vyplnila značná část žáků test jinými psacími potřebami. To nám ztížilo, resp. znemožnilo použití standartního nastavení programu, které v této situaci dosahovalo 14% chybovosti. Značnou část času nám tedy zabralo dodatečné přenastavení a vyladění programu na přijatelnou chybovost u konkrétního testu. Chybovost se po korekci programu pohybovala obvykle v rozmezí 0,06 – 0,18%. Případné chyby byly ručně opraveny, což by ovšem ve standartním nastavení nebylo únosné.

Výsledné hodnoty jsme získávali v binární soustavě, ze které byly v programu MS Excel exportovány pomocí náležitých vzorců do výsledné podoby. Tento program jsme



také použili k některým statistickým výpočtům, převážně jsme ale pracovali s programem STATISTICA.

Byly použity tyto statistické metody:

- průměr,
- směrodatná chyba průměru,
- medián,
- modus,
- směrodatná odchylka,
- rozptyl,
- špičatost,
- šikmost,
- horní a dolní kvartil,
- kvartilové rozpětí,
- variační koeficient,
- Kolmogorovův-Smirnovův test normality,
- Pearsonův korelační koeficient,
- Spearmanův korelační koeficient.

## 6. Výzkumný soubor

### 6.1. Výběr vzorku

Základní charakteristikou výběru našeho výzkumného souboru byla v první řadě kvótovost. Bazálním kritériem se pro nás konkrétně stala příslušnost k 8. či 9. třídě základní školy. Zvažovali jsme také věkové kritérium, tedy probandy spadající do skupiny 14 – 15 let, nicméně pro jsme dali přednost pouze zařazení do 8. – 9. třídy základní školy.

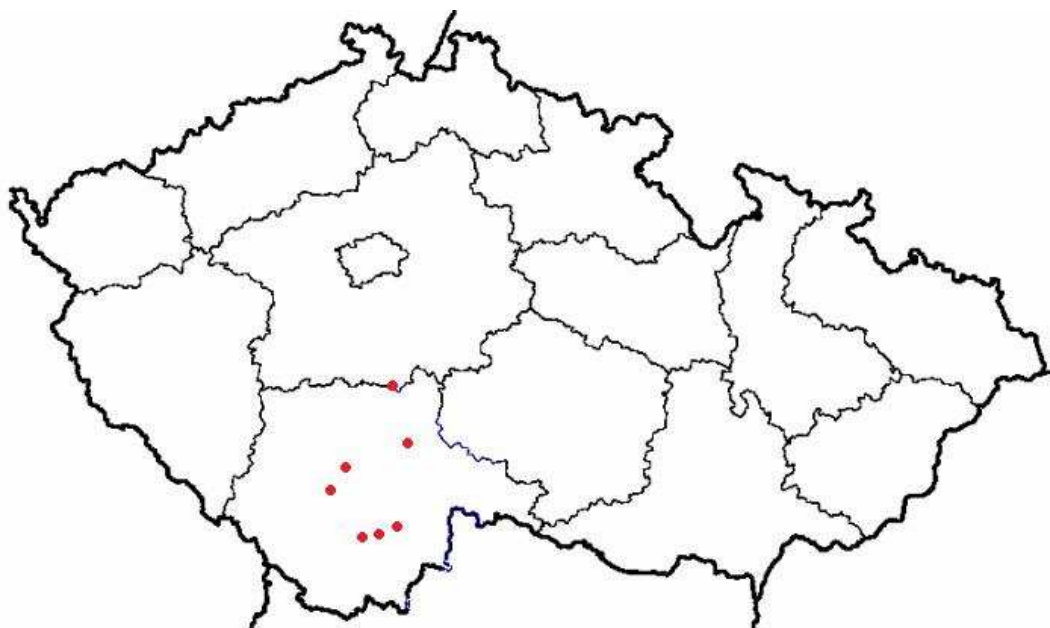
Metody výběru byly rozličné: zvolili jsme si geograficky oblast zhruba 4000 km<sup>2</sup>, ze které jsme zamýšleli sebrat veškerá data. Ona oblast byla zvolena s ohledem na naše možnosti, zejména finanční a časové, proto se pomyslným centrem této oblasti staly České Budějovice. Naše oblast byla zvolena s vědomím reálné dostupnosti. Českobudějovické školy se vybraly v podstatě samy, neboť z oslovených 25 škol z ČB a nejbližšího okolí byly tyto ochotny k navázání spolupráce. Vzhledem k časovým souvislostem (srpen 2011) jsme s takovou mírou návratnosti předem počítali a proto jsme libost daných škol ke

spolupráci položili jako alternativu losu. Zde je výsledek potěšující, neboť se jedná o tři různě velké školy lokalizované ve zcela odlišném prostředí. Potud považujeme náš výběr za náhodný. Nezakrýváme, že školy z ostatních měst byly voleny příležitostně, na druhou stranu zdůrazňujeme, že při jejich volbě byl kladen značný důraz na zachování heterogenosti, což se ostatně v našich očích podařilo. Celkově byl náš výběr clusterový, jako jednotka byla zvolena škola a následně třída. Následně proto, protože jsme tímto způsobem získali data z celkem 36 tříd, které jsme posléze vzhledem k výše popsaným souvislostem v naší práci zredukovali náhodným tříděním dle osmých a devátých tříd na konečné číslo 24. Města, ve kterých se nachází školy, které s námi spolupracovali jsou tyto:

- Protivín,
- České Budějovice,
- Třeboň,
- Lišov,
- Tábor,
- Sedlec-Prčice,
- Písek.

Názorné geografické zobrazení poskytuje Obrázek 1, přehled velikostí měst pak Tabulka 9.

Obr. 1: Geografické znázornění vybraných měst



Tab. 9: Přehled velikostí měst

Protivín	České Budějovice	Třeboň	Lišov	Tábor	Sedlec- Prčice	Písek
5*	95	9	4	35	3	30

\*počet obyvatel je zaokrouhlen na tisíce

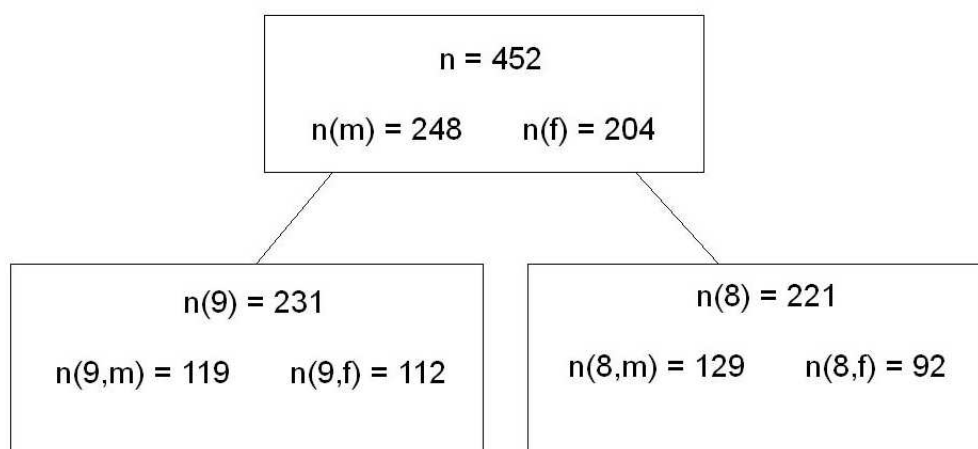
Konkrétní základní školy, jejichž žáci se zúčastnili našeho výzkumu, jsou pak následující:

- ZŠ a MŠ Tábor, Helsinská
- ZŠ Matice školské, České Budějovice
- ZŠ a MŠ Husova, Tábor
- ZŠ Protivín
- ZŠ J. Š. Baara, České Budějovice
- ZŠ Třeboň, Na Sadech
- ZŠ a MŠ Lišov
- ZŠ J. K. Tyl a MŠ Písek
- ZŠ Sedlec-Prčice
- ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice

## 6.2. Popis vzorku

Náš vzorek je složen ze žáků a žákyň z 24 tříd. Devátých a osmých tříd je shodně po dvanácti. Celkový finální počet vzorku činí 452 probandů, z toho 248 mužů a 204 žen. Deváté třídy čítají celkem 231 probandů, z toho 119 mužů a 112 žen. Osmé třídy pak dávají 221 probandů, z toho 129 mužů a 92 žen. Pro názornost uvádíme Obrázek 2

Obr. 2: Schéma počtu žáků



Původní celkový počet probandů činil 454, bohužel dva testy Hakemp ze třídy Písek 9B byly v průběhu digitalizace zničeny a proto jsme vyřadili celé dva testové sety těchto žáků. Tímto jsme se dostali na výše znázorněné schéma počtu žáků. Tabulka 10 uvádí konkrétní počty žáků s ohledem na pohlaví a příslušnost ke třídě.

Tab. 10: Počet žáků s ohledem na pohlaví a třídu

Třída	Muži	Ženy	Celkem
Třeboň 9B	14	7	21
Třeboň 8A	12	8	20
Tábor Helsinská 9A	11	12	23
Tábor Helsinská 8B	6	7	13
Protivín 9B	12	8	20
Protivín 8A	11	4	15
Prčice 9B	9	4	13
Prčice 8A	14	5	19
Písek 9C	14	7	21
Lišov 8B	11	8	19
Oskara Nedbala 9C	8	10	18
Oskara Nedbala 8A	10	13	23

Matice 9B	7	9	16
Matice 8A	9	8	17
Lišov 9A	7	11	18
Lišov 8A	9	8	17
Baarova 8C	15	5	20
Baarova 9A	9	11	20
Tábor Husova 9B	6	17	23
Třeboň 8B	12	9	21
Tábor Helsinská 9B	9	7	16
Protivín 8B	9	10	19
Písek 9B	13	9	22
Baarova 8A	11	7	18
Celkem:	248	204	452

Nakonec uvádíme počty dále vyřazených jednotlivých testů (Tabulka 11). Důvodem pro jejich vyřazení bylo buď nevhodné anebo nedostatečné vyplnění testu.

Tab. 11: Vyřazené testy

test	Muži	ženy	celkem
Hakemp	3	2	5
PALS	0	2	2
MMG	3	3	6

## 7. Realizace

V červnu 2011 byly provedeny dvě nezávislé zkoušky, které měly některé náležitosti pre-testu. Každá z nich byla provedena na dvou děvčatech a dvou chlapcích ve věku 14 – 15 let. Šlo nám o orientační zkoušku obsahové a časové náročnosti, neboť jsme doposud vycházeli pouze z obecně známých vědomostí, jako např. průměrná doba nutná k použití určité metody apod., a z výsledků pre-orientační zkoušky na čtyřčlenném souboru vysokoškolských studentů a studentek. Obsahová náročnost se ukázala jako přiměřená, v časových výsledcích bylo dosaženo uspokojivých výsledků ve formě krátké časové rezervy (5 – 10 min.).

Od srpna do září 2011 probíhala komunikace mezi námi a jednotlivými školami, načež mohlo být již v polovině září 2011 zahájeno první ostré testování. Celkově probíhal sběr dat od poloviny září do poloviny prosince 2011.

Roli administrátora jsme sehráli ve většině případů my (20 tříd), potažmo dvě naše kolegyně, studentky psychologie (13+3 třídy).

Sběru dat byli ve všech případech přítomni vyučující z dané školy a třídy. Žáci byli informováni o tom, že testování je dobrovolné a že pokud si nepřejí být testováni, nemusí se této proceduře podrobit. Také bylo vždy jasně sděleno, že výsledky nebudou zpřístupněny žádným nepovolaným osobám a že testování je anonymní s tím, že je uváděno pouze datum narození coby identifikační prvek mezi jednotlivými testy. Bylo avizováno, že jde o motivační výzkum a toto sdělení bylo doplněno několika prostými a stručnými charakteristikami onoho výzkumu. Zároveň byla nabídnuta zpětná vazba v podobě možnosti elektronické komunikace a hromadném zasílání celkových výsledků. O konečných výsledcích budou také informovány příslušné osoby zastupující danou školu.

Sběr dat v jedné třídě zabral celkem dvě vyučovací hodiny (tj. 90 minut čistého času). Mezi hodinami byla vždy povinná přestávka, kterou žáci obvykle automaticky využívali ke krátké pohybové regeneraci. Drtivá část výzkumného vzorku dokončila testování s obdobnou časovou rezervou jako skupina během pre-testu. Testy byly administrovány vždy ve stejném pořadí.

## 8. Výsledky výzkumu

### 8.1. Výsledky - Hakemp

Na celkovém počtu 447 probandů jsme za použití deskriptivní statistiky získali tyto hodnoty pro škály HOM, HOP a HOT:

Tab. 12: Deskriptivní statistika pro škály HOM, HOP a HOT

<i>HOM</i>		<i>HOP</i>		<i>HOT</i>	
Stř. hodnota	5,92	Stř. hodnota	5,4	Stř. hodnota	7,53
Chyba stř. hodnoty	0,13	Chyba stř. hodnoty	0,13	Chyba stř. hodnoty	0,1
Medián	6	Medián	5	Medián	8
Modus	6	Modus	5	Modus	8
Směr. odchylka	2,72	Směr. odchylka	2,71	Směr. odchylka	2,21
Rozptyl výběru	7,4	Rozptyl výběru	7,32	Rozptyl výběru	4,87

Špičatost	-0,5	Špičatost	-0,62	Špičatost	-0,48
Šikmost	0,23	Šikmost	0,13	Šikmost	-0,17
Dolní kvartil)	4,00	Dolní kvartil)	3,00	Dolní kvartil)	6,00
Horní (kvartil)	8,00	Horní (kvartil)	7,00	Horní (kvartil)	9,00
Kvartilové (rozpětí)	4,00	Kvartilové (rozpětí)	4,00	Kvartilové (rozpětí)	3,00
Koef.prom.	45,91	Koef.prom.	50,07	Koef.prom.	29,31

Všechny tři škály jsou platykurtické, škály HOM a HOP jsou zešikmené zprava, škála HOT pak zleva. Všechny škály jsou unimodální. Hodnoty variačního koeficientu v pro jednotlivé škály ukazují na nesourodost souboru. Škála HOT zde vychází lépe než ostatní, nicméně i u ní je průměr pouze orientační hodnotou. Za vhodné charakteristiky souboru lze považovat medián a interkvartilové rozpětí.

Z Tabulky 13. je patrná statisticky signifikantní pozitivní korelace mezi škálou HOM a HOP (na hladině významnosti  $p = 0,01$ ). To odpovídá struktuře škál a propojení zaujetí a váhání jako projevů stavové orientace na straně jedné, a iniciace akce a uvolnění během akční orientace na straně druhé. Pokud se soustředíme na škálu HOT, docházíme v podstatě k potvrzení Kuhlovo (1994) zjištění o nulové korelaci této škály s ostatními dvěmi.

Tab. 13: Korelace jednotlivých škál dotazníku Hakemp ( $p = 0,01$ )

	HOM	HOP	HOT
HOM	1,00		
HOP	0,34	1,00	
HOT	-0,10	0,11	1,00

## 8.2. Výsledky – MMG-S

Na celkovém počtu 446 probandů jsme za použití deskriptivní statistiky získali tyto hodnoty pro škály HS, FF, HP, FP, HA a FR:

Tab. 14. : Deskriptivní statistika pro škály HS, FF, HP, FP, HA, FR

<i>HS</i>		<i>FF</i>	
Stř. hodnota	7,40	Stř. hodnota	6,26
Chyba stř. hodnoty	0,10	Chyba stř. hodnoty	0,11

Medián	8,00	Medián	6,00
Modus	7,00	Modus	7,00
Směr. odchylka	2,06	Směr. odchylka	2,30
Rozptyl výběru	4,24	Rozptyl výběru	5,29
Špičatost	0,17	Špičatost	0,10
Šikmost	-0,40	Šikmost	0,20
Dolní (kvartil)	6,00	Dolní (kvartil)	5,00
Horní (kvartil)	9,00	Horní (kvartil)	8,00
Kvartilové (rozpětí)	3,00	Kvartilové (rozpětí)	3,00
Koef.prom.	27,82	Koef.prom.	36,72
<i>HP</i>		<i>FP</i>	
Stř. hodnota	6,83	Stř. hodnota	6,84
Chyba stř. hodnoty	0,11	Chyba stř. hodnoty	0,10
Medián	7,00	Medián	7,00
Modus	7,00	Modus	7,00
Směr. odchylka	2,37	Směr. odchylka	2,10
Rozptyl výběru	5,63	Rozptyl výběru	4,41
Špičatost	-0,27	Špičatost	-0,21
Šikmost	0,01	Šikmost	-0,21
Dolní (kvartil)	5,00	Dolní (kvartil)	5,00
Horní (kvartil)	9,00	Horní (kvartil)	8,00
Kvartilové (rozpětí)	4,00	Kvartilové (rozpětí)	3,00
Koef.prom.	34,74	Koef.prom.	30,68
<i>HA</i>		<i>FR</i>	
Stř. hodnota	8,44	Stř. hodnota	7,05
Chyba stř. hodnoty	0,10	Chyba stř. hodnoty	0,11
Medián	9,00	Medián	7,00
Modus	8,00	Modus	7,00
Směr. odchylka	2,08	Směr. odchylka	2,37
Rozptyl výběru	4,33	Rozptyl výběru	5,64
Špičatost	0,05	Špičatost	-0,25
Šikmost	-0,47	Šikmost	-0,12
Dolní (kvartil)	7,00	Dolní (kvartil)	6,00
Horní (kvartil)	10,00	Horní (kvartil)	9,00
Kvartilové (rozpětí)	3,00	Kvartilové (rozpětí)	3,00



Koef.prom.	24,65	Koef.prom.	33,70
------------	-------	------------	-------

Charakteristika rozložení jednotlivých škál je dle měřených motivů následující:

Škály HS a FF jsou leptokurtické, HS je zešikmená zleva, FF zprava. Škály HP a FP jsou platykurtické, HP je zešikmená zprava, FP zleva. Škála HA je leptokurtická, škála FR platykurtická, obě jsou zešikmené zleva. Všechny škály jsou unimodální. Variační koeficient ukazuje příznivější hodnoty nežli u dotazníku Hakemp, orientačně je možné považovat průměr a směrodatnou odchylku za vhodnou charakteristiku souboru.

Pokud bychom měli porovnat měřené celkové motivy, pak se jako nejvýraznější jeví afilační motiv, dále výkonový motiv a motiv moci zůstává téměř přesně vyvážen na nulové hodnotě.

Korelaci jednotlivých škál znázorňuje Tabulka 15. Veškeré statisticky signifikantní korelace na hladině významnosti  $p = 0,01$  jsou pozitivní. Pokud bychom je měli utřídit podle síly vztahu, shledáváme, že nejsilnější souvislosti vykazují vždy odpovídající složky jednotlivých motivů, tj. naděje a obavy mezi sebou. Strach z moci a strach z odmítnutí zrcadlí nutnou orientaci subjektu, který skóruje v těchto škálách vysoko, totiž orientaci na ostatní lidi. Výkonový motiv je zaměřený na vlastní osobu, motiv afiliace a moci vyžaduje naproti tomu jisté publikum, se kterým pracuje – každý po svém, dle povahy daného motivu. Zaměřenost na druhé lidi je průvodním jevem těchto motivačních prvků, minimálně v jejich strachových složkách.

Druhým nejsilnějším vztahem je pak vztah naděje na úspěch a naděje na afiliaci. Logicky jsou zde opět spojeny odpovídající komponenta – naděje. Pokud bychom aplikovali stejnou optiku jako v předchozí případě na tento popisovaných vztah, můžeme podobně komentovat spojení i těchto motivačních prvků. Tam, kde je přítomno více lidí, existuje větší možnost automatického srovnávání. Ke slovu se tak dostává interpersonální vztahová norma. Rádi bychom zde zmínili možnost vlivu školní prostředí na utvoření této korelace, data jsme koneckonců získali od žáků. Spojení výkonové a afilační složky tak nepovažujeme za narušení explanačního stylu předchozího vztahu, k čemuž nás kromě jiného vede také nulová korelace mezi HS a FP.

Naznačené spojení v rámci jednotlivých složek motivů moci, výkonu a afiliace odráží také naprosto stejná míra vztahu mezi škálami HS a HP, resp. FF a FP. Takovéto spojení je patrně nejpatrnější na vůdčích osobnostech v daném kolektivu.

Korelace mezi FF a FR je pak obdobou korelace mezi HA a HS.

Doposud jsou získané výsledky poměrně jasné. Poněkud zvláštnější vztahy se objevují dále, přestože nejsou tak silné, přesto existují: Navzdory tomu, že druhý nejsilnější vztah zde byl identifikován jako HS – HA, nacházíme taktéž pozitivní korelaci mezi HS a FR. Korelační koeficient je sice zhruba dvakrát menší, nicméně stále se jedná o statisticky signifikantní vztah.

Obdobné je pak spojení HP s FR, HA, a FF. Zde stojí za povšimnutí obojaké spojení afiliačního motivu jako celku s nadějí na úspěch a zároveň s nadějí na moc. Spojení je silnější směrem k výkonovému motivu a navíc zde existuje z našeho pohledu podstatný rozdíl: zatímco naděje na moc je spojena se strachem ze selhání, mezi nadějí na úspěch a strachem z moci nacházíme – jak již bylo ostatně řečeno takřka nulovou korelací.

Tab. 15. : Korelace jednotlivých škál MMG-S ( $p = 0,01$ )

	HS	FF	HP	FP	HA	FR
HS	1,00					
FF	0,14	1,00				
HP	0,28	0,22	1,00			
FP	0,04	0,28	0,26	1,00		
HA	0,34	0,11	0,23	-0,06	1,00	
FR	0,16	0,27	0,25	0,37	0,16	1,00

Tab. 16. : Stat. signifikantní korelace škál MMG-S dle síly vztahu

FP - FR	0,37
HS - HA	0,34
HS - HP	0,28
FF - FP	0,28
FF - FR	0,27
HP - FP	0,26
HP - FR	0,25
HP - HA	0,23
FF - HP	0,22
HS - FR	0,16
HA - FR	0,16
HS - FF	0,14

### 8.3. Výsledky – PALS

Na celkovém počtu 450 probandů jsme za použití deskriptivní statistiky získali tyto hodnoty pro škály Tap, TA<sub>v</sub>, TM, SA<sub>p</sub>, SA<sub>v</sub>, SM, PP, N, PM a HS.

Tab. 17 : Deskriptivní statistika pro škály Tap, TAv, TM, SAp, SAv, SM, PP, N,

PM a HS.

<i>TAp</i>		<i>TAv</i>		<i>TM</i>	
Stř. hodnota	3,42	Stř. hodnota	2,84	Stř. hodnota	3,28
Chyba stř. hodnoty	0,05	Chyba stř. hodnoty	0,04	Chyba stř. hodnoty	0,04
Medián	3,33	Medián	2,75	Medián	3,40
Modus	3,00	Modus	2,50	Modus	3,80
Směr. odchylka	1,02	Směr. odchylka	0,90	Směr. odchylka	0,87
Rozptyl výběru	1,04	Rozptyl výběru	0,81	Rozptyl výběru	0,76
Špičatost	-0,34	Špičatost	-0,17	Špičatost	-0,35
Šikmost	-0,20	Šikmost	0,20	Šikmost	-0,31
Dolní (kvartil)	2,67	Dolní (kvartil)	2,25	Dolní (kvartil)	2,60
Horní (kvartil)	4,33	Horní (kvartil)	3,50	Horní (kvartil)	3,80
Kvartilové (rozpětí)	1,67	Kvartilové (rozpětí)	1,25	Kvartilové (rozpětí)	1,20
Koef.prom.	29,76	Koef.prom.	31,68	Koef.prom.	26,62
<i>SAv</i>		<i>SAp</i>		<i>SM</i>	
Stř. hodnota	3,25	Stř. hodnota	2,93	Stř. hodnota	3,55
Chyba stř. hodnoty	0,04	Chyba stř. hodnoty	0,04	Chyba stř. hodnoty	0,04
Medián	3,33	Medián	3,00	Medián	3,60
Modus	3,67	Modus	3,20	Modus	3,00
Směr. odchylka	0,85	Směr. odchylka	0,88	Směr. odchylka	0,89
Rozptyl výběru	0,72	Rozptyl výběru	0,77	Rozptyl výběru	0,79
Špičatost	-0,27	Špičatost	0,03	Špičatost	-0,26
Šikmost	-0,21	Šikmost	-0,03	Šikmost	-0,29
Dolní (kvartil)	2,67	Dolní (kvartil)	2,40	Dolní (kvartil)	3,00
Horní (kvartil)	3,67	Horní (kvartil)	3,40	Horní (kvartil)	4,20
Kvartilové (rozpětí)	1,00	Kvartilové (rozpětí)	1,00	Kvartilové (rozpětí)	1,20
Koef.prom.	26,17	Koef.prom.	29,94	Koef.prom.	25,08
<i>PP</i>		<i>N</i>		<i>PM</i>	
Stř. hodnota	3,43	Stř. hodnota	2,94	Stř. hodnota	3,37
Chyba stř. hodnoty	0,04	Chyba stř. hodnoty	0,03	Chyba stř. hodnoty	0,04
Medián	3,40	Medián	3,00	Medián	3,33
Modus	3,40	Modus	3,00	Modus	3,67
Směr. odchylka	0,86	Směr. odchylka	0,56	Směr. odchylka	0,77
Rozptyl výběru	0,73	Rozptyl výběru	0,32	Rozptyl výběru	0,59

Špičatost	-0,37	Špičatost	1,32	Špičatost	0,14
Šikmost	-0,17	Šikmost	0,39	Šikmost	-0,16
Dolní (kvartil)	2,80	Dolní (kvartil)	2,67	Dolní (kvartil)	2,83
Horní (kvartil)	4,00	Horní (kvartil)	3,17	Horní (kvartil)	3,83
Kvartilové (rozpětí)	1,20	Kvartilové (rozpětí)	0,50	Kvartilové (rozpětí)	1,00
Koef.prom.	24,92	Koef.prom.	19,20	Koef.prom.	22,74

<i>HS</i>	
Stř. hodnota	2,64
Chyba stř. hodnoty	0,04
Medián	2,60
Modus	2,60
Směr. odchylka	0,89
Rozptyl výběru	0,79
Špičatost	-0,43
Šikmost	0,27
Dolní (kvartil)	2,00
Horní (kvartil)	3,20
Kvartilové (rozpětí)	1,20
Koef.prom.	33,61

Platykurtické jsou škály TAp, TAv, TM, SAv, SM, PP a HS, leptokurtický charakter pak mají škály SAp, N a PM. Zešikmené zprava jsou škály TAv, N a HS, zešikmené zleva jsou škály TAp, TM, SAv, SAp, SM, PP a PM. Škály TM a PP se jeví jako bimodální. Z toho důvodu jsme u nich provedli Kolmogorovův-Smirnovův test normality. Jako kritická hodnota pro uvedený vzorek byla stanona hodnota 0,076. K-S D je pro škálu TM 0,086; zamítáme tedy nulovou hypotézu a dále pracujeme se Spearmanovým korelačním koeficientem. K-S D pro škálu PP je 0,057; přijímáme tedy nulovou hypotézu a dále pracujeme s Pearsonovým korelačním koeficientem.

Variační koeficient nabývá takových hodnot, že je možné užít průměr a směrodatnou odchylku jako orientační charakteristiky souboru.

Zajímavé srovnání výsledků se nám nabízí při porovnáních námi získaných dat s daty Midgleyové et al. (2000). Jedná se o data z manuálu k PALS, vzorek je tvořen žáky

z pátých, šestých, sedmých a devátých tříd, kdežto náš vzorek je tvořen žáky z osmých a devátých tříd.

Tab. 18: Srovnání průměru, směr. odchylky a šikmosti s daty Midgleyové et al. (2000)\*

	SM	SAP	SAV	TM	TAp	Tav	PM	PP	HS	N
průměr*	4,15	2,46	2,40	3,56	2,15	1,95	3,66	2,70	1,87	3,74
směr. od.*	0,88	1,15	1,04	0,99	1,13	0,88	0,73	0,86	0,91	0,93
šikmost*	-1,13	0,53	0,54	-0,47	0,81	0,71	-0,48	0,38	1,01	-0,58
průměr	3,55	2,93	3,25	3,28	3,42	2,84	3,37	3,43	2,64	2,94
směr. od.	0,89	0,88	0,85	0,87	1,02	0,90	0,77	0,86	0,89	0,56
šikmost	-0,29	-0,03	-0,21	-0,31	-0,20	0,20	-0,16	-0,17	0,27	0,39

Korelaci jednotlivých škál PALS ( $p = 0,01$ ) pak znázorňuje Tabulka 19 :

Tab 19: Korelace jednotlivých škál PALS

	TAp	TAv	TM	SAV	SAP	SM	PP	N	PM	HS
TAp	1,00									
TAv	0,33	1,00								
TM	0,23	0,39	1,00							
SAV	0,19	0,18	0,21	1,00						
SAP	0,22	0,34	0,34	0,47	1,00					
SM	0,25	0,23	0,46	0,33	0,44	1,00				
PP	0,18	0,20	0,14	0,30	0,32	0,29	1,00			
N	0,18	0,14	0,18	0,19	0,23	0,16	0,22	1,00		
PM	0,24	0,21	0,25	0,23	0,27	0,37	0,54	0,22	1,00	
HS	0,12	0,13	0,01	0,06	0,11	-0,01	0,24	0,09	0,27	1,00

U škály TM je použit  $r_s$ , u ostatních škál  $r$

Tab. 20: Stat. signifikantní korelace škál PALS dle síly vztahu

PP-PM	0,54	PM-HS	0,27	TAv-PM	0,21
SAV-SAP	0,47	SAP-PM	0,27	TM-SAV	0,21
TM-SM	0,46	TM-PM	0,25	TAv-PP	0,20
SAP-SM	0,44	TAp-SM	0,25	SAV-N	0,19
TAv-TM	0,39	PP-HS	0,24	TAp-SAV	0,19
SM-PM	0,37	TAp-PM	0,24	TAv-SAV	0,18
TM-SAP	0,34	TAp-TM	0,23	TAp-PP	0,18
TAv-SAP	0,34	SAV-PM	0,23	TAp-N	0,18
TAp-TAv	0,33	SAP-N	0,23	TM-N	0,18
SAV-SM	0,33	TAv-SM	0,23	SM-N	0,16
SAP-PP	0,32	N-PM	0,22	TAv-N	0,14
SAV-PP	0,30	PP-N	0,22	TM-PP	0,14
SM-PP	0,29	TAp-SAP	0,22	TAv-HS	0,13

U škály TM je použit  $r_s$ , u ostatních škál  $r$

Veškeré statisticky signifikantní korelace jsou pozitivní. Na první pohled nás však zaujala souvislost, resp. nesouvislost škály HS s většinou ostatních škál. Škála HS pozitivně koreluje pouze se škálou PM, PP a TAv, nicméně u posledního umíněného vztahu je již síla spojení menší či lépe řečeno – ze všech statisticky signifikantních korelací je tato nejmenší. Korelace se škálami TAp, TM, SA<sub>v</sub>, SA<sub>p</sub>, SM a N je statisticky nevýznamná, místy se blíží nule (HS-TM). Domníváme se, že to koresponduje se zjištěním Kumarové et al. (2002). Také průměrný skór dosažený na této škále je ze všech škál nejmenší. Tato škála je konstruována k zachycení vcelku nepříliš vyskytujícího se jevu, čemuž dané výsledky dle našeho mínění odpovídají. Statisticky signifikantní pozitivní korelace je nicméně mezi touto škálou (HS) a škálami PM, PP a také TAv, ačkoliv síla vztahu je u poslední uvedené nižší než u předchozích. Vztah HS-PP a HS-PM ukazuje na větší orientaci probandů na rodiče coby zosobnění domova nežli na učitele (HS-TAv) coby zosobnění školy. Nelze ovšem zvýraznit význam škály TAv – vyhnutí se demonstraci nekompetence, na úkor škály TAp, neboť přestože mezi HS a TAp nebyl shledán statisticky signifikantní vztah (při  $p = 0,01$ ), rozdíl v korelačních koeficientech je minimální (0,01). Jistou míru disonance podporující škálu HS ukazuje spojení TAp-PM.

Nejsilnější vztah mezi PP a PM odpovídá výše řečenému a odráží tak důležitost rodičů, resp. vnímání rodičů žáky.

SA<sub>v</sub> a SA<sub>p</sub> jsou spojeny pozitivní korelací, což si zřejmě vyžádá bližší teoretickou interpretaci a zakotvení, podobně jako spojení SA<sub>p</sub>-SM, TAv-TM, TAp-TAv, SA<sub>v</sub>-SM, TAp-TM.

Silné pozitivní vztahy SM-TM, SM-PM, TM-PM naopak nepřekvapily, spojující prvek je zde MG.

Poměrně zajímavé jsou také výsledky mezi TM-SA<sub>p</sub>, kde již můžeme uvažovat na rovině učitel – žák, zjištěný vztah lze interpretovat tak, že čím více klade učitel důraz na rozvoj kompetence, tím silněji je žák orientován na demonstraci vlastní kompetence. Podobně pak u spojení SM-PP: čím více žák vnímá tlak ze strany rodičů na rozvoj demonstrace kompetence, tím více rozvíjí své kompetence – a nespokojuje se pouze s demonstrací. Opačně pak působí spojení SA<sub>p</sub>-PM. V podobných rozměrech jako TM-SA<sub>p</sub> a SM-PP je pak spojení TAp-SM a SA<sub>v</sub>-PM.

Vztah TAv-SA<sub>p</sub>, SA<sub>p</sub>-PP, SA<sub>v</sub>-PP jsou opět očekávané, podobně jako SM-TM a SM-PM, současné korelace vyhybacích a přibližovacích škál se škálami zaměřenými na PG odpovídá konkrétní orientaci daného žáka. Tolik k nejsilněji prokázaným vztahům.

#### **8.4. Celkové výsledky – souvislosti**

Na celkovém počtu 452 probandů jsme zjišťovali souvislosti mezi skóry jednotlivých testů. Pracovali jsme na hladině významnosti  $p = 0,01$ . Tabulka 21 ukazuje veškeré korelace na hladině významnosti  $p = 0,01$ .

Tab. 21: Celkové korelace

	M	P	T	TAp	TA <sub>v</sub>	TM	SA <sub>v</sub>	SAP	SM	PP	N	PM	HS	HS	FF	HP	FP	HA	FR
M	1,00																		
P	0,35	1,00																	
T	-0,07	0,15	1,00																
TAp	-0,03	-0,04	0,10	1,00															
TA <sub>v</sub>	0,03	0,02	-0,01	0,36	1,00														
TM	-0,01	0,10	0,09	0,23	0,39	1,00													
SA <sub>v</sub>	-0,14	0,02	0,07	0,23	0,22	0,21	1,00												
SAP	-0,08	0,07	0,06	0,26	0,37	0,34	0,50	1,00											
SM	-0,11	0,05	0,22	0,29	0,27	0,46	0,37	0,47	1,00										
PP	-0,18	-0,02	0,10	0,22	0,24	0,14	0,34	0,36	0,33	1,00									
N	-0,03	0,04	0,04	0,24	0,20	0,18	0,25	0,29	0,23	0,28	1,00								
PM	-0,15	-0,02	0,13	0,28	0,26	0,25	0,29	0,31	0,41	0,57	0,29	1,00							
HS	-0,18	-0,11	-0,09	0,15	0,16	0,01	0,11	0,15	0,04	0,28	0,14	0,31	1,00						
HS	0,06	0,07	-0,07	0,11	0,16	0,07	0,03	0,04	0,09	0,00	0,02	0,02	-0,05	1,00					
FF	-0,05	-0,03	0,03	-0,01	-0,03	0,02	0,06	0,02	0,05	0,06	0,03	0,05	-0,03	0,17	1,00				
HP	-0,03	0,01	0,05	0,08	0,09	0,11	-0,01	0,06	0,10	0,11	0,07	0,05	-0,03	0,33	0,24	1,00			
FP	-0,23	-0,18	-0,01	0,08	0,01	0,03	0,07	0,07	0,11	0,06	-0,04	0,08	0,14	0,09	0,31	0,28	1,00		
HA	0,06	0,10	-0,01	0,05	0,11	0,10	0,03	0,11	0,12	0,07	0,10	0,06	-0,05	0,39	0,15	0,29	0,00	1,00	
FR	-0,13	-0,15	0,03	0,08	0,05	0,06	0,04	0,04	0,16	0,15	-0,01	0,14	0,03	0,20	0,30	0,28	0,39	0,21	1,00

U škály TM je použit  $r_s$ , u ostatních škál  $r$



#### 8.4.1. Souvislosti Hakemp – MMG-S

Mezi jednotlivými škálami Hakempu a MMG-S byly zjištěny čtyři statisticky signifikantní korelace, všechny jsou záporné. Tabulka 22 znázorňuje jednotlivé korelace dle síly vztahu:

Tab. 22: Korelace škál Hakemp-MMG-S dle síly vztahu

HOM-FP	-0,23
HOP-FP	-0,18
HOP-FR	-0,15
HOM-FR	-0,13

- 1) Vztah HOM-FP nám říká, že čím více akční orientace, tím méně strachu z moci a naopak.
- 2) Podobně je tomu tak i u nalezeného vztahu HOM-FR. Čím více akční orientace, tím méně strachu z odmítnutí a naopak.
- 3) Vztah HOP-FP nám říká, že čím více stavové orientace (zaujetí), tím více strachu z moci a naopak.
- 4) Vztah HOP-FR znamená, že čím více stavové orientace (zaujetí), tím více strachu z odmítnutí a naopak.

#### 8.4.2. Souvislosti Hakemp-PALS

Mezi jednotlivými škálami Hakempu a PALS bylo zjištěno šest statisticky signifikantních korelací. Tabulka 23 znázorňuje jednotlivé korelace dle síly vztahu:

Tab. 23: Korelace jednotlivých škál Hakemp-PALS dle síly vztahu

HOT-SM	0,22
HOM-PP	-0,18
HOM-HS	-0,18
HOM-PM	-0,15
HOM-SAv	-0,14
HOT-PM	0,13

- 1) Vztah HOM-PP nám sděluje, že čím více akční orientace, tím menší je intenzita žákovy vnímání přání jeho rodičů, aby rozvíjel pouze schopnost demonstrace kompetence a naopak. Vztah HOM-PM říká, že čím více je akční orientace, tím

menší je intenzita žákovy vnímání přání jeho rodičů, aby rozvíjel vlastní kompetence a naopak.

- 2) Další z nalezených vztahů HOM-HS nás spravuje o tom, že čím více akční orientace, tím méně obav z rozdílnosti života doma a ve škole a naopak.
- 3) Poslední z negativních korelací, HOM-SAv značí, že čím více akční orientace, tím menší je orientace na vyhnutí se demonstrace vlastní nekompetence (PG-vyhýbací – pozornost je zaměřena na sebe) a naopak.
- 4) Pozitivní korelace HOT-SM znamená, že čím více akční orientace, tím větší orientace k rozvíjení schopnosti k dokonalosti, prohlubování dovedností a vědomostí, a jeho pozornost je zaměřena na úkol.
- 5) Poslední vztah HOT-PM lze interpretovat tak, že čím více akční orientace, tím větší intenzita vnímání tlaku rodičů po rozvoji vlastní kompetence.

### 8.4.3. Souvislosti PALS-MMG-S

Mezi jednotlivými škálami PALS a MMG-S bylo zjištěno šest statisticky signifikantních korelací, všechny jsou pozitivní. Tabulka 24 znázorňuje jednotlivé korelace dle síly vztahu:

Tab. 24: Korelace jednotlivých škál PALS-MMG-S dle síly vztahu

TAv-HS	0,16
SM-FR	0,16
PP-FR	0,15
PM-FR	0,14
HS-FP	0,14
SM-HA	0,12

- 1) Vztah TAv-HS znamená, že čím větší je vnímání toho, zda učitel zdůrazňuje vyhnutí se demonstraci nekompetence, tím větší je naděje na úspěch a naopak.
- 2) Vztah SM-FR znamená, že čím větší preference MG, rozvíjení schopnosti k dokonalosti, prohlubování dovedností a vědomostí (pozornost je zaměřena na úkol), tím více strachu z odmítnutí a naopak.
- 3) Další prokázaná souvislost PP-FR nás spravuje o tom, že čím více vnímaného tlaku rodičů na rozvoj demonstrace kompetence, tím více strachu z odmítnutí a naopak. Zároveň ovšem byl zjištěn vztah PM-FR, který znamená, že čím více

vnímaného tlaku rodičů na rozvoj kompetence, tím více strachu z odmítnutí a naopak.

- 4) HS-FP nám říká, že čím větší jsou obavy z rozdílnosti jejich života doma a ve škole, tím více strachu z moci.
- 5) A konečně, vztah SM-HA nám sděluje že čím větší preference MG, rozvíjení schopnosti k dokonalosti, prohlubování dovedností a vědomostí (pozornost je zaměřena na úkol), tím více naděje na afilaci a naopak.

## 9. K platnosti hypotéz

*H1: Existuje alespoň jedna statisticky významná souvislost mezi některým z prvků množiny  $M1 = \{HS, HP, HA\}$  a akční orientací.*

Hypotéza byla ověřena, ale nepřijata. Nebyla nalezena žádná statisticky významná korelace mezi některým z prvků množiny  $M1$  a akční orientací na hladině významnosti  $p = 0,01$ .

*H2: Existuje alespoň jedna statisticky významná souvislost mezi některým z prvků množiny  $M2 = \{FF, FP, FR\}$  a stavovou orientací.*

Hypotéza byla ověřena a přijata. Byly nalezeny čtyři statisticky významné negativní korelace: mezi stavovou orientací (váháním) a strachem z moci, mezi stavovou (váháním) orientací a strachem z odmítnutí, mezi stavovou orientací (zaujetím) a strachem z moci a konečně, mezi stavovou orientací (zaujetím) a strachem z odmítnutí, všechny na hladině významnosti  $p = 0,01$ .

*H3: Existuje alespoň jedna statisticky významná souvislost mezi některým z prvků množiny  $M1 = \{HS, HP, HA\}$  a některým z prvků množiny  $M3 = \{TM, SM, PM\}$ .*

Hypotéza byla ověřena a přijata. Byla nalezena statisticky významná pozitivní korelace mezi preferovaným MG (SM) a nadějí na afilaci na hladině významnosti  $p = 0,01$ .

*H4: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M2 = \{FF, FP, FR\}$  a některým z prvků množiny  $M4 = \{TAp, TAv, SAp, SAv, PP\}$ .*

Hypotéza byla ověřena a přijata. Byla nalezena statisticky signifikantní pozitivní korelace mezi strachem z odmítnutí a žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence (PG), a to na hladině významnosti  $p = 0,01$ .

*H5: Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M3 = \{TM, SM, PM\}$  a akční orientací.*

Hypotéza byla ověřena a přijata. Byly nalezeny dvě statisticky signifikantní pozitivní korelace, jednak mezi preferovaným MG (SM) a akční orientací a jednak mezi žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel vlastní kompetenci (PM) a akční orientací, obě na hladině významnosti  $p = 0,01$ . Dále byla nalezena statisticky signifikantní negativní korelace mezi akční orientací a žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel vlastní kompetence (PM), a to na hladině významnosti  $p = 0,01$ .

*H6: : Existuje alespoň jedna statisticky signifikantní souvislost mezi některým z prvků množiny  $M4 = \{TAp, TAv, SAp, SAv, PP\}$  a stavovou orientací.*

Hypotéza byla ověřena a přijata. Byly nalezeny dvě statisticky signifikantní negativní korelace, jednak mezi stavovou orientací (zaujetím) a orientací na vyhnutí se demonstrace vlastní nekompetence (PG) a jednak mezi stavovou orientací (zaujetím) a žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence, obě na hladině významnosti  $p = 0,01$ .

## **10. Diskuse**

K získaným a popsaným výsledkům vedla poměrně dlouhá a náročná cesta. Uvědomujeme si, že v průběhu této cesty jsme byli mnohokrát postaveni před volbu, kterým směrem se vydat. Míjeli jsme značné množství křižovatek, falešných odboček a

slepých uliček. Nyní se pokusíme zamyslet se nad tím, zdali jsme se na oněch rozcestích vydali správným směrem.

Pokud bychom se měli vyjádřit zpětně k teoretické části, ve které popisujeme jednotlivé konstrukty, pak zde nacházíme první možné problémy. Vzato od konce: Kuhlův konstrukt (1994) se nám jeví v určitém směru jako mírně dvojsečný. Je to bezesporu velmi silný koncept, který zahrnuje značně široké pole: od emoční regulace přes paměť po – dejme tomu – behaviorální automatismy. Ten samý důvod, který jej dělá silným, však může být možnou příčinou jeho slabiny. Přestože si to nemyslíme, je vhodné na to upozornit. Akční a stavová orientace jsou stabilní proměnné, se kterými je třeba jistojistě počítat, na druhou stranu i takto silný a precizně zpracovaný koncept vykazuje jisté slabiny, viz např. i námi prokázaná takřka nulová korelace škály HOT s ostatními škálami. Škála HOT bývá považována za nejslabší škálu dotazníku Hakemp.

Implicitní motivaci jsme zde prezentovali zejména ve formě motivů Velké trojky. Ty se staly v psychologii motivace již takřka živoucí legendou. Přesto zde upozorníme na nebezpečí toho, že v podstatě to samé je zkoumáno stále dokola, stále stejným způsobem myšlení – nechceme samozřejmě zbytečně generalizovat. Čerstvý vítr a nový náhled do této problematiky vnáší např. Pangová (2010), vpravdě revoluční na poli diagnostiky je pak práce Sokolowského et al. (2000), jak již bylo zmiňováno. Co je nové a jiné ovšem nemusí být vždy dobré. Jistě by bylo přínosné podrobit metodu MMG/MMG-S podrobnějšímu zkoumání, aby bylo více jasné, zda opravdu měří to, co proklamuje. Je zde totiž výrazná přítomnost sebehodnotícího prvku, kterému se tradiční výzkum implicitních motivů zarytě vyhýbal.

Teorie cílů je naším pohledem viděna jako nejslabší koncept, což ovšem, dlužno dodat, pilně napravuje Elliot (2005, či Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). V současné době je pozornost zaměřena stále na jednotlivé cíle. Problém společného působení cílů, který otevřely např. Meecová a Holtová (1993) zůstává stále nedostatečně prozkoumán a uspokojivě vysvětlen. Výsledky zkoumání působení PG s MG bývají obvykle ve srovnání nekonzistentní.

Záměrně jsme se vyhlí planému spekulování o možném charakteru existujících souvislostí mezi těmito konstrukty. Z námi uvedeného popisu a z charakteru našeho výzkumu – v konkrétním důsledku z našich hypotéz je patrný směr našeho uvažování. Cílem práce bylo objevit souvislosti ve dvou rovinách: jednak mezi implicitními nadějemi (*hopes*), akční orientací a MG (*mastery goal*), a jednak mezi implicitními strachy (*fears*), stavovou orientací a PG (*performance goal*). Nejsložitější konstrukt akční a stavové

orientace je nutné brát v přesahu k sobě samotnému a zaobírat i jeho celým ukotvením, jak jej prezentuje Kuhl (1994), Velká trojka je poměrně zdařile zmapovaná – ovšem je třeba věnovat pozornosti zejména práci Schultheisse a Brunsteina (2010) a v problematice cílů hledat záchytné body pro lepší zakotvení zjištěných výsledků.

1) Nebyla zjištěna žádná souvislost mezi prvky množiny  $M1 = \{HS, HP, HA\}$  a akční orientací. To je pro nás vpravdě překvapivé zjištění. Implicitní motivy jsou utvářeny v předškolních letech života. Podobně akční a stavová orientace se vyvíjí již od časného dětství coby relativně stabilní charakteristika osobnosti. Vycházejíce z teorie PSI směrem skrze složité kognitivní operace k extenzionální paměti, jež je ve své implicitnosti v podstatě zásobníkem behaviorálních vzorců, vidíme jasné teoretické spojení s implicitními motivy. Tyto motivy poměrně jasně stanovují behaviorální vzorce, minimálně v určitých situacích, jako je právě např. výkonovo-afiliačně-mocenské prostředí typu škola. Implicitní motivy by tak ve svém poli působnosti měly zahrnovat i akční, resp. stavovou orientaci. Vývoj kvalitních sebe-regulačních a sebe-kontrolních mechanismů vyžaduje zdravou sebedůvěru a pozitivní emoční obraz sebe samotného, což jsou jasné náležitosti motivační komponenty nazývané naděje (*hope*). Přestože námi nebyl nalezen žádný takovýto vztah, nepřestáváme věřit, že existuje.

2) Dle stejné logiky byly nalezeny čtyři statisticky signifikantní negativní korelace, mezi stavovou orientací (váháním a zaujetím) a strachem z moci, a jednak mezi stavovou orientací (váháním a zaujetím) a strachem z odmítnutí. Odrazovým můstkem pro vysvětlení tohoto spojení bude na jedné straně vyšší sociální orientace spojená – byť z jiných důvodů – s motivy moci a afiliace; a na straně druhé jasné působení stavové orientace – v tomto případě váhání (*hesitation*) proti motivačnímu udržovacímu systému. Toto spojení vytváří dojem, jakoby stavová orientace nebyla příliš kompatibilní s obavami, které se týkají negativních důsledků sociálního kontaktu. Pokud bychom uvažovali o intenci sociálního charakteru či o takové intenci, k jejímuž naplnění by bylo nutné podstoupit sociální kontakt, tím více dává smysl právě komponenta váhání, při které dochází k prolongovaným a nekontrolovatelným (či obtížně kontrolovatelným) emočním procesům, které nemají žádnou souvislost s aktuální intencí. To by tak stavové orientaci poskytovalo jakousi imunitu. Zaujetí (*preoccupation*) by mělo fungovat obdobně ve smyslu kognitivního zahlcování. Působení váhání proti MMS potvrzuje např. Palfai (2002) svým výzkumem na vzorku 219 vysokoškoláček, kde zjistil pozitivní spojitost mezi váháním a přejídáním se a naopak negativní s ukázněností při dietním režimu.

3) Dále byla nalezena statisticky signifikantní pozitivní korelace mezi preferovaným MG (SM) a nadějí na afilii. Preference rozvíjení schopnosti k dokonalosti, prohlubování dovedností a vědomostí, je zároveň spojena s motivací nadějí na afilii se zaměřením pozornosti na úkol. Ve srovnání s prací Elliota et al. (2011) by šlo teoreticky uvažovat o přibližovacím charakteru tohoto cíle, nicméně tento předpoklad zůstává otevřený k dalšímu zkoumání, zejména z důvodu použitých odlišných metod.

4) Na předpokládané opačné rovině bylo dosaženo dalšího zjištění, totiž že existuje statisticky signifikantní pozitivní korelace mezi strachem z odmítnutí a žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence (PG). Výchovný tlak zaměřený na rozvoj demonstrace kompetence je v tomto případě logicky spojen se strachem z odmítnutí – lze uvažovat o tom, že vnímaná diskrepance mezi demonstrací kompetence a ovládnutím kompetence vede ke spojení s představou potenciálně nebezpečných situací reprezentovaných v tomto případě strachem z odmítnutí.

5) Co se týče vztahu akční versus stavové orientace a preferovaných učebních cílů, pak byly nalezeny dvě statisticky signifikantní pozitivní korelace, jednak mezi preferovaným MG (SM) a akční orientací a jednak mezi žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel vlastní kompetenci (PM) a akční orientací. Ve vztahu HOT-SM lze uvažovat obdobně jako u teoretického vztahu implicitní motivace a akční versus stavové orientace (který však nebyl prakticky prokázán). V podstatě ze stejných důvodů zde tento vztah nacházíme, což nás povzbujuje k dalšímu hledání dosud nenalezeného vztahu implicitní motivace a akční versus stavové orientace. Zaměřenost na úkol coby charakteristika tohoto MG nabízí svádívou myšlenku paralelního spojení zaměřenosti na sebe se stavovou orientací, projevující se např. prokrastinací apod. Přestože je tato paralela lákavá, dosažený výsledek ji nepotvrzuje. Statisticky signifikantní negativní korelace mezi PM a stavovou orientací pak dodává MG jistou variabilitu na jedné straně a na straně druhé v podstatě skládá dohromady celkový konstrukt stavové orientace ve smyslu spojení kognitivního zahlcení a neschopnosti odpoutat se od intence.

Spojení akční orientace s vnímaným výchovným tlakem rodičů směrem k dokonalému ovládnutí něčeho (tedy kompetence) pak odpovídá našemu původnímu předpokladu. Mohlo by naznačovat vyšší kognitivní flexibilitu akční orientace a to právě díky směřování k MG – zdá se, že zaměřenost na sebe či na úkol by zde neměla velkou váhu.

6) Konečně, byly nalezeny dvě statisticky signifikantní negativní korelace, jednak mezi stavovou orientací (zaujetím) a orientací na vyhnutí se demonstrace vlastní

nekompetence (PG), a jednak mezi stavovou orientací (zaujetím) a žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence, obě na hladině významnosti  $p = 0,01$ . Tyto nalezené vztahy svědčí o provázanosti demonstrace kompetence a stavové orientace. Stavová orientace může být vyjádřena jako inkohherentnost k aktuální intenci, zároveň ovšem poskytuje citlivost vůči všem potenciálně důležitým informacím. Jako taková může umožnit naplnění intence jiným způsobem. To znamená, že může poskytnout alternativní cestu k cíli tehdy, je-li nutné obejít spojení intencionální paměti a intuitivní kontrolu chování coby dominantního tandemu při již zahájené cestě za cílem. Upozorňujeme však, že to je pouze jedna z možných výkladových možností. Co je však poměrně jasné, je právě zvýšená citlivost stavové orientace k potenciálně důležitým informacím, která se jeví přítomna i u preferovaného PG.

Ad 4) Zároveň zde byla zjištěna statisticky signifikantní pozitivní korelace (na  $p = 0,01$ ) mezi žákově vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel vlastní kompetenci (MG) a strachem z odmítnutí. V tomto případě bychom si pro vysvětlení mohli odskočit k implicitním motivům: a sice nikoliv k Velké trojce, nýbrž k motivu vyhnoutí se úspěchu (Flemingová & Hornerová, 1992). Výchovný tlak na rozvoj kompetence by tak souvisel s anticipovaným strachem z odmítnutí příslušným sociálním elementem. Bohužel, jakkoliv se zdá takovéto vysvětlení elegantní, musíme vzít v potaz fakt, že zároveň existuje víceméně stejná souvislost i mezi strachem z odmítnutí a PG. Pokud bychom uvažovali o působení PG i MG současně, pak se pozitivní korelace se strachem z odmítnutí zdá být v rozporu se zjištěním Meecové a Holtové (1993). Vysoké PG a vysoké MG znamená dle našeho zjištění i vysoký strach z odmítnutí – a lze pochybovat o tom, že by tento stav přinášel spíše libé pocity.

Pro podporu motivu vyhnoutí se úspěchu se však jeví i další primárně nezkoumaná objevená statisticky signifikantní pozitivní korelace (na  $p = 0,01$ ) mezi MG a strachem z odmítnutí. Teoretické zakotvení budiž stejné jako výše s tím rozdílem, že se budeme nyní pohybovat nikoliv v rovině rodičovského tlaku, nýbrž vlastní preference směrem k MG. Strach z odmítnutí zůstává stejný jako v prvním případě.

Další zjištění přinesla prokázaná statisticky signifikantní pozitivní korelace (na  $p = 0,01$ ) mezi nadějí na úspěch a žákově vnímáním toho, zda učitel zdůrazňuje vyhnoutí se demonstraci nekompetence. Tuto nalezenou souvislost si v současně vymezené situaci nedovedeme vysvětlit jinak než vnější proměnnou typu např. mladické opozice či absence respektování učitele jako neformální autority.



Byla také nalezena statisticky signifikantní pozitivní korelace (na  $p = 0,01$ ) mezi strachem z moci a obavami žáků z rozdílnosti jejich života doma a ve škole. Tato souvislost by mohla naznačovat manifestní i latentní projevy autoritativního charakteru buď ve škole anebo v domácím prostředí. Statisticky signifikantní negativní korelace (na stejné hladině významnosti jako předcházející) mezi stavovou orientací a obavami žáků z rozdílnosti jejich života doma a ve škole pak odráží naši předchozí interpretaci v tom smyslu, že je zaměřena na potencionální negativní stav.

Co se týče zachycení další sekundárních výsledků, byla zjištěna současně statisticky signifikantní pozitivní korelace mezi nadějí na úspěch a nadějí na afiliaci a zároveň mezi nadějí na úspěch a strachem z odmítnutí. Korelační koeficient je sice zhruba dvakrát menší u druhého vztahu, nicméně stále se jedná o statisticky signifikantní vztah. To svědčí pro nepólovost afiliačního motivu a ukazuje to na jistou míru provázanosti těchto dvou komponent – obavy z odmítnutí a naděje na afiliaci. Ve vztahu k naději na úspěch vidíme tuto provázanost jako potencionální bilanční předpoklad. Zajímavé by bylo pátrat zde po zvýšené míře úzkosti či úzkostnosti.

Neméně zajímavé je pak spojení naděje na moc se strachem z odmítnutí, nadějí na afiliaci a strachem ze selhání. Upozornili jsme na obojaké spojení afiliačního motivu jako celku s nadějí na úspěch a zároveň s nadějí na moc. Toto spojení jsme identifikovali jako silnější směrem k výkonovému motivu. Zároveň jsme popsali nalezenou rozdílnost: zatímco naděje na moc je spojena se strachem ze selhání, mezi nadějí na úspěch a strachem z moci nacházíme takřka nulovou korelaci, což by nasvědčovalo rozdílnosti zaměření výkonového motivu a motivu moci a afiliace, podobně jako je tomu u PG/MG. Spojení naděje na moc s oběmi komponenty afiliačního motivu je nicméně paralelou ke spojení naděje na úspěch s obdobnými prvky, tedy nadějí na afiliaci a strachem z odmítnutí. Toto spojení lze vysvětlovat v obdobných rozměrech. Poslední nalezená souvislost, totiž spojení naděje na moc se strachem ze selhání je interpretovatelná jako logické spojení objevující se zejména u osob, u kterých je dominantním motivem motiv moci.

Co se týče nalezených statisticky signifikantních souvislostí v rámci škál PALS, pak můžeme říci, že nacházíme potvrzení pro nutnost společné interpretace PG/MG, pro což svědčí vztah SM-SAv-SAp. Toto spojení zároveň odráží nutnost další diferenciaci MG, které se ostatně již věnuje Elliot et al. (2011). Lze nicméně předpokládat možnost potřeby modelu s větším počtem prvků, nežli doposud (tj. 4 a 6). Nalezené spojení na úrovni vnímání učitelova formujícího vlivu je obdobné, tedy TM-TAv-TAp. Je to v podstatě potvrzení výše uvedeného spojení na percepční úrovni směrem k učiteli.

Obdobný charakter má i nejsilnější spojení mezi jednotlivými škálami PALS a sice na úrovni rodičů PM-PP. Síla vztahu svědčí pro větší vliv rodičů nežli učitele a charakter vztahu potvrzuje výše uvedenou nutnost další práce s MG/PG jako s ucelenou jednotkou.

## 11. Závěr

Tato diplomová práce si vytyčila za cíl naleznout souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli.

K účelu testování byl použit výzkumný soubor o celkovém počtu 452 žáků, z toho 248 mužů a 204 žen. Výzkumný soubor byl tvořen žáky a žákyněmi z 8. a 9. tříd z deseti různých základních škol. Celkem jsme pracovali s žáky a žákyněmi z 24 tříd, 8. a 9. tříd bylo shodně po 12. Velikost měst, ve kterých jsou tyto školy lokalizovány, se pohybuje z hlediska počtu obyvatel přibližně od tří do 95 tisíc.

Použili jsme tři metody: dotazník Hakemp pro zjišťování akční a stavové orientace, semiprojektivní techniku MMG-S pro diagnostiku implicitních motivů a škály PALS k zachycení preferovaných učebních cílů. Zohlednili jsme dílčí komponenty jednotlivých konstruktů: zaujetí, váhání, naděje, obavy, vyhybací a přibližovací složku.

Bylo stanoveno šest základních hypotéz, ze kterých jsme vycházeli. Snažili jsme se naleznout souvislosti v základních dvou rovinách: akční orientace – naděje – MG; a stavová orientace – obavy (strachy) – PG. Těchto šest základních hypotéz bylo ověřeno, pět jich bylo přijato a jedna hypotéza byla nepřijata.

Veškerá námi naleznutá zjištění jsou na hladině významnosti  $p = 0,01$ . Nebyl nalezen statisticky signifikantní vztah mezi některou z nadějí a akční orientací. Byl nalezen statisticky signifikantní vztah mezi strachem z moci a stavovou orientací a mezi strachem z odmítnutí a stavovou orientací. Dále byl nalezen statisticky signifikantní vztah mezi MG a nadějí na afilaci a také mezi strachem z odmítnutí a žákovo vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence (PG). Rovněž byli zjištěny statisticky signifikantní vztahy mezi MG a akční orientací, mezi žákovo vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence (PG) a akční orientací. Na závěr byl zjištěn statisticky signifikantní vztah mezi stavovou orientací a orientací na vyhnutí se demonstrování vlastní nekompetence (PG) a mezi stavovou orientací a žákovo vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel schopnost demonstrace kompetence.

Byla tedy prokázána spojitost na úrovni obou základních předpokládaných rovin.

Sekundárně byly taktéž zachyceny tyto statisticky signifikantní souvislosti (na  $p = 0,01$ ): mezi žákovo vnímáním rodičů – zda si přejí, aby rozvíjel vlastní kompetenci (MG) a strachem z odmítnutí; mezi MG a strachem z odmítnutí; mezi nadějí na úspěch a žákovo vnímáním toho, zda učitel zdůrazňuje vyhnutí se demonstraci nekompetence; mezi strachem z moci a obavami žáků z rozdílnosti jejich života doma a ve škole; mezi stavovou orientací a obavami žáků z rozdílnosti jejich života doma a ve škole; mezi nadějí na úspěch a nadějí na afilaci; mezi nadějí na úspěch a strachem z odmítnutí; mezi nadějí na moc a strachem z odmítnutí; mezi nadějí na moc a nadějí na afilaci; a mezi nadějí na moc a strachem ze selhání.

V naší práci jsme tedy zjistili, že souvislosti mezi implicitními motivy moci, afilace a výkonu, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli existují.

## 12. Souhrn

Tato diplomová práce nese název „Možné souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli.“ Teoreticky v ní vycházíme ze třech okruhů: z implicitních motivů s důrazem na motiv moci, výkonu a afilace; z akční a stavové orientace a z problematiky cílů.

V okruhu implicitní motivace je pro nás východiskem Murrayho (1938) motivační teorie, na základě které se v 50. letech 20. století objevuje legendární výkonový motiv (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). Pro naší práci je stěžejní následování motivů tzv. Velké trojky (např. Atkinson & Feather, 1996; Atkinson, 2000; Winter, 1973; McClelland, 1985; Heckhausen, 1991; Veroff, 1992; Koestner & McClelland, 1992; McAdams, 1992; McClelland, Koestner, & Weinberger, 1992) směrem k Pangové (2010). Od 90. let 20. století se začíná poprvé hovořit o rozdělení motivů na implicitní a explicitní, v současnosti je pro nás určující práce Schultheisse & Brunsteina (2010). Implicitní motivy jsou obecné tendence určující charakter reakcí v určitých situacích. Obecně vztato jsou implicitní motivy tím, co dodává našemu jednání patřičnou dynamiku a tím, co nás bez našeho plného vědomí směřuje k činnostem, které vykonáváme. Zatímco implicitní motivy jsou formovány přibližně v předškolním věku, explicitní motivy mnohem později. K jejich vytvoření je zapotřebí reflektování osobních preferencí. Explicitní motivy jsou uvědomované a verbalizovatelné. Jsou založené na interakci s blízkými lidmi (rodiče). Skrze vlastní preference jsou explicitní motivy ovlivňovány implicitními.

Akční a stavová orientace nachází základ v Kuhlově teorii PSI (Kaschel & Kuhl, 2004; Quirin & Kuhl, 2009). Jde o komplexní systém s prvky seberegulace a kognitivní kontroly, který popisuje mechanismy jednání z hlediska iniciace, udržení, ukončení a opuštění intence. Ve své šíři se zabývá také problematikou rozhodování, paměti, akční kontroly, a self a v neposlední řadě také s procesuální navázaností emocí na automatické behaviorální vzorce v rámci kognitivních operací. Při teoretické práci vycházíme zejména z Kuhla (1994) či jeho spolupracovníků (např. Beckmann, 1994). Nutno zmínit Jostmannovu osobu, coby významného přispěvatele problematiky kontroly jednání (Jostmann, & Koole, 2007; Jostmann, 2010).

V problematice cílů pak vycházíme zejména z práce Amesové a Amese (1984; 1985; 1989) a Nichollse (1984), přičemž směřujeme k pojetí cílů v souladu s Midgleyovou, Kaplanem a Middletonem (2001; či Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgleyová, 2002) a Elliotem (1999; 2005) s tím, že zdůrazňujeme práci Meecové a Holtové (1993). Tato problematika je pro nás atraktivní z toho důvodu, že umožňuje poměrně velkou šíři pohybu v prostředí, kterém v uvedené pojetí vymezuje: školu. Škola je atraktivním prostředím z toho důvodu, že je možné v ní poměrně snadno nalézt podmínky vhodné pro aplikaci jak implicitní motivace, tak akční versus stavové orientace, ale i dalších zajímavých konstruktů, jako je třeba atribuční teorie (Weiner, 1986) či koncept *flow* (Csikszentmihalyi, 1997). Úhelné kameny tohoto prostředí jsou MG a PG, orientace na dokonalé ovládnutí nějaké schopnosti, dovednosti či vědomosti či orientace na demonstraci kompetence.

Z povahy jednotlivých okruhů jsme nutně došli k předpokladu, že mezi nimi existuje určité spojení. Zaměřili jsme se proto primárně na vyhledání a interpretaci vztahů na dvou základních rovinách: akční orientace – naděje – MG; a stavová orientace – obavy (strachy) – PG. Dle těchto rovin jsme formulovali celkem šest hypotéz, které jsme v této práci ověřili. Z celkového počtu šesti jich bylo pět přijato a nepřijata. Kromě základních hypotéz, které tvoří páteř našeho výzkumu, jsme ovšem vzhledem k zvoleným metodám počítali s tím, že získáme další rozšiřující data. Tento předpoklad jsme splnili, bylo nalezeno celkem 16 statisticky signifikantních souvislostí mezi jednotlivými konstrukty. Kromě nich jsme identifikovali a popsali další statisticky signifikantní vztahy v rámci jednotlivých konstruktů.

Použili jsme následující diagnostické metody: dotazník Hakemp, semiprojektivní metodu MMG-S a škály dotazníku PALS.

Práce pro nás byla výzvou v tvořivém slova smyslu. Vytvořili jsme českou verzi metody MMG-S a měli jsme možnost být přítomni tvorbě české verze vybraných škál

PALS a zároveň tuto české verze metod ve spolupráci s Kováčovou (in prep.) aplikovat na vzorku více než 700 žáků a žákyň 8. a 9. tříd (pro účely této diplomové práce jsme použili vzorek o celkovém počtu 452 žáků a žákyň, kteří náleželi do 24 tříd z deseti různých základních škol). Také jsme měli možnost nahlédnout do problematiky počítačového zpracování dat.

V našem výzkumném úsilí jsme tedy zohlednili dílčí komponenty jednotlivých konstruktů: zaujetí, váhání, naděje, obavy, vyhybací a přibližovací složku. Zjistili jsme provázanost těchto komponent jednak na úrovni dvou základních předpokládaných rovin a jednak jsme identifikovali i provázanost některých z nich mezi těmito rovinami.

Pokud bychom měli shrnout primární výsledky, pak jsme zjistili, že čím větší je dominance akční orientace, tím menší je strach z moci, potažmo strach z odmítnutí. Toto spojení interpretujeme jako uvolněnost MMS (motivačního udržovacího systému) od působení váhání na jedné straně a jako dostatek kognitivní kapacity bez rušivého vlivu zaujetí. Nenalezli jsme žádný statisticky signifikantní vztah (na  $p = 0,01$ ) mezi akční orientací a některou z komponent naděje na úspěch, na moc či na afilii.

Dále jsme zjistili, že čím větší je preference MG, tím větší je naděje na afilii; a že čím větší je strach z odmítnutí, tím větší je vnímaný tlak ze strany rodičů na rozvoj schopnosti demonstrace kompetence. Také jsme zjistili, že čím více je dominantní akční orientace, tím větší je preference usilování o kompetenci (MG), což by korespondovalo s dalším zjištěním, že čím větší je akční orientace, tím větší je vnímaný tlak ze strany rodičů na rozvoj kompetence. Zároveň jsme ale zjistili, že čím větší je tento tlak, tím větší je význam zaujetí. To nasvědčuje názoru, že je schopnost snadného přepínání mezi akční a stavovou orientací je adaptivní, a také tomu, že je prosté pojetí cíle jako MG je zde nedostačující. Rozhodně by bylo velice zajímavé pokusit se nalézt souvislost mezi klasifikací MG dle modelu 3x2 a konkrétní komponentou akční versus stavové orientace. Jako použitelný se pro tento účel jeví dotazník AGQ. Pro to hovoří i spojení akční orientace s vnímaným výchovným tlakem rodičů směrem k rozvoji kompetence.

Zjistili jsme také vztah mezi stavovou orientací (zaujetím) a orientací na vyhnutí se demonstrace vlastní nekompetence (PG) a vztah mezi výchovným tlakem rodičů směrem k rozvoji schopnosti demonstrace kompetence. Zde se otevírá prostor pro přesnější zkoumání toho, jaké jsou (a zda vůbec jsou) mechanismy alternativního dosahování intencí na kognitivně-emoční úrovni.

## Literatura:

1. Adler, A. (1995). *Porozumění životu: Úvod do individuální psychologie*. Praha: Aurora.
2. Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig: Quelle und
3. Allport, D. A., & Styles, E. A. (1990). *Multiple executive functions, multiple resources? Experiments in shifting attentional control of tasks*. University of Oxford: Unpublished manuscript.
4. Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
5. Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
6. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
7. Ames, R. E., & Ames, C. (Eds.) (1984). *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1). Orlando: Academic Press.
8. Ames, R. E., & Ames, C. (Eds.) (1985). *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol. 2). Orlando: Academic Press.
9. Ames, R. E., & Ames, C. (Eds.) (1989). *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3). San Diego: Academic Press.
10. Anderman, E. M., Griesenger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.
11. Atkinson, J. W. (1974). Strength of motivation and efficiency of performance. In J. W. Atkinson, & J. O. Raynor (Eds.). *Motivation and achievement* (pp. 193-218). Washington D. C.: V. H. Winston & Sons, Inc.
12. Atkinson, J. W. (2000). Motivational determinants of risk-taking behavior. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.). *Motivational science: social and personality perspectives* (pp. 191-201). Philadelphia: Psychology Press.
13. Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley & Sons.
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

15. Beckmann, J. (1994). Volitional correlates of action versus state orientation. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp. 155 – 166). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
16. Bender, M., & Woike, B. A. (2010). Learning and memory correlates of implicit motives. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.). *Implicit motives* (pp. 211-244). New York: Oxford University Press.
17. Bouquet, C. A., Bonnaud, V., & Gil, R. (2003). Investigation of Supervisory Attentional System functions in patients with Parkinson's disease using the Hayling task. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(6), 751-760.
18. Boyatzis, R. E., & Kelner Jr., S. P. (2010). Competencies as a behavioral manifestation of implicit motives. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.). *Implicit motives* (pp. 488-509). New York: Oxford University Press.
19. Brunstein, J.C. (1994). Dispositional action control as a predictor how people cope with academic failure. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp. 341 – 350). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
20. Buber, M. (1995). *Já a ty*. Olomouc: Votobia.
21. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic Books.
22. Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 598-608). New York: The Guilford Press.
23. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
24. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
25. Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
26. Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632-648.
27. Fleming, J., & Horner, M. S. (1992). The motive to avoid success. In Ch. P. Smith (Ed.). *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 179-189). Cambridge: Cambridge University Press.

28. Fodor, E. M. (2010). Power motivation. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.). *Implicit motives* (pp. 3-29). New York: Oxford University Press.
29. Groth-Marnat, G. (2003). *Handbook of Psychological Assessment* (4th ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
30. Hartung, J., & Schulte, D. (1994). Action and state orientation during therapy of phobic disorders. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp. 217 – 232). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
31. Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
32. Horner, M. S. (1974a). The measurement and behavioral implications of fear of succes in women. In J. W. Atkinson, & J. O. Raynor (Eds.). *Motivation and achievement* (pp. 91-120). Washington D. C.: V. H. Winston & Sons, Inc.
33. Horner, M. S. (1974b). Performance of men in noncompetitive and interpersonal competitive achievement-oriented situations. In J. W. Atkinson, & J. O. Raynor (Eds.). *Motivation and achievement* (pp. 237-254). Washington D. C.: V. H. Winston & Sons, Inc.
34. Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
35. Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York, Plenum.
36. Jostmann, J. B. (2010). Dealing with high demands: The role of action versus state orientation. In R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook of personality and self-regulation* (pp 332-352). Malden: Blackwell.
37. Jostmann, J. B., & Koole, S. J. (2007). On the regulation of cognitive control: Action orientation moderates the impact of high demands in Stroop interference. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 593-609.
38. Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.). *Goals, Goal Structures and Patterns od Adaptive Learning* (pp. 21-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
39. Kaschel, R., & Kuhl, J. (2004). Motivational counseling in an extended functional context: Personality systems interaction theory and assessment. In W. M. Cox & E. Clinger (Eds.). *Handbook of motivational counseling* (pp. 99-120). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
40. Kassin, S. (2007). *Psychologie*. Brno: Computer Press, a.s.



41. Koestner, R., & McClelland, D. C. (1992). The affiliation motive. In Ch. P. Smith (Ed.). *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 205-210). Cambridge: Cambridge University Press.
42. Kováčová, K. (in prep.) Česká adaptace dotazníků učební motivace Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). (*Unpublished bachelor thesis*). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. České Budějovice.
43. Kozelka, P. (2010). Výkonová motivace a její zjišťování. (*Unpublished bachelor thesis*). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. České Budějovice.
44. Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp. 9 – 46). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
45. Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS). In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp. 47 – 60). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
46. Kuhl, J., & Goschke, T. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp. 93 – 126). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
47. Kumar, R., Gheen, M. H., & Kaplan, A. (2002). Goal structures in the learning environment and students' disaffection from learning and schooling. In C. Midgley (Ed.). *Goals, Goal Structures and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 143-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
48. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (4th ed.). Praha: Grada Publishing.
49. Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace: Srovnávací studie moderních teorií motivace*. Praha: Academia.
50. Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia.
51. Machiavelli, N. (1980). *The prince*. New York: The Penguin Books USA Inc.
52. Man, F., Nygård, R., & Gjesme, T. (1994). The Achievement Motives Scale (AMS): theoretical basis and results from a first try-out of a Czech form. *Scandinavian Journal of Educational research*, 38(3-4), 209-218.
53. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

54. Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
55. Mason, A., & Blankenship, V. (1987). Power and affiliation motivation, stress, and abuse in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 203-210.
56. McAdams, D. P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality*, *14*, 413-432.
57. McAdams, D. P. (1992). The intimacy motive. In Ch. P. Smith (Ed.). *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 224-228). Cambridge: Cambridge University Press.
58. McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Glenview, ILL: Scott-Foresman.
59. McClelland, D. C. *The achieving society*. (1961). New York: Van Nostrand.
60. McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: The Free Press.
61. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
62. McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1992). How do self-attributed and implicit motives differ? In Ch. P. Smith (Ed.). *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 49-72). Cambridge: Cambridge University Press.
63. Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern of analysis of students' achievement goal. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 582-590.
64. Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, *15*, 389-411.
65. Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, *93*, 77-86.
66. Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E.,... & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: The University of Michigan.
67. Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
68. Niedobová, H. (2007). Sociální pozice ve středoškolské třídě a výkonová orientace studentů. (*Unpublished master thesis*). Masarykova univerzita. Brno.

69. Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). Orlando: Academic Press.
70. Norman, D. A., & Shallice T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.). *Consciousness and self-regulation: advances in research: Vol 4*. New York: Plenum Press.
71. Palfai, T. P. (2002). Action-state orientation and the self regulation of eating behavior. *Eating Behavior*, 3(3), 249-259.
72. Pang, J. S. (2010). The achievement motive: a review of theory and assessment of n Achievement, hope of succes and fear of failure. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.). *Implicit motives* (pp. 30-70). New York: Oxford University Press.
73. Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed.). *Goals, Goal Structures and Patterns od Adaptive Learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
74. Pilar, A., & Van der Linden, M. (2001). Supervisory Attentional System in patients with focel frontal lesions. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 23(2), 225-239.
75. Plháková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
76. Quirin, M., & Kuhl, J. (2009). Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI). In V. Brandstätter & J. H. Otto (Eds.). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (pp. 163-173). Göttingen: Hogrefe.
77. Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2001): *Flow – Erleben: Untersuchungen zu einem populären aber unterspezifizierten Konstrukt*. DFG Forschungsantrag. Universität Postdam: Institut für Psychologie.
78. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
79. Schultheiss, O. C. (2001). Manual for the assessment of hope of succes and fear of failure (English translation of Heckhausen's need achievement measure). (*Unpublished instrument*) University of Michigan, Ann Arbor.
80. Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (2005). An implicit motive perspective on compentece. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 31-51). New York: The Guilford Press.

81. Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (Eds.) (2010). *Implicit motives*. New York: Oxford University Press.
82. Schultheiss, O. C., & Hale, J. A. (2007). Implicit motives modulate attentional orienting to facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion*, 31, 13-24.
83. Skolnick, A. (1966). Motivational imagery and behavior over twenty years. *Journal of Consulting Psychology*, 30(6), 463-478.
84. Sokolowski, K., Schmalt, H. D., Langens, T. A., & Puca, R. M. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once: The Multi Motive Grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, 74, 126-145.
85. Stiensmeier-Pelster, J. (1994). Choice of decision-making strategies and action versus state orientation. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp 167 – 176). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
86. Stiensmeier-Pelster, J., & Schürmann, M. (1994). Antecedents and consequences of action versus state orientation: Theoretical and empirical remarks. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.). *Volition and Personality* (pp. 329 – 340). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
87. Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
88. Stuchlíková, I. Motivace a osobnost. (2010). In M. Blatný (Ed.). *Psychologie osobnosti* (pp. 137-166). Praha: Grada.
89. Svoboda, M. (2001). Objektivní testy osobnosti. In M. Svoboda (Ed.), *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (pp. 364-371). Praha: Portál.
90. Uleman, J. S. (1972). The need for influence: Development and validation of a measure, and comparison with the need for power. *Genetic Psychology Monographs*, 85, s. 157-214.
91. Urđan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. G. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.). *Goals, Goal Structures and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 55-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
92. Vágnerová, M. (2001). Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností. In M. Svoboda (Ed.), *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (pp. 137-201). Praha: Portál.
93. Veroff, J. (1957). Development and validation of a projective measure of power motivation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, s. 1-8.

94. Veroff, J. (1992). Power motivation. In Ch. P. Smith (Ed.). *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 278-285). Cambridge: Cambridge University Press.
95. Vondráček, V., & Holub, F. (1972). *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie* (2nd ed.). Praha: Avicenum.
96. Weinberger, J., Cotler, T., & Fishman, D. (2010). The duality of affiliative motive. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.). *Implicit motives* (pp. 71-88). New York: Oxford University Press.
97. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
98. Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York: Free Press.
99. Winter, D. G. (1992a). Content analysis of archival materials, personal documents, and everyday verbal productions. In Ch. P. Smith (Ed.). *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 110-125). Cambridge: Cambridge University Press.
100. Winter, D. G. (1992b). Power motivation revisited. In Ch. P. Smith (Ed.). *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp 301-310). Cambridge: Cambridge University Press.



## **Přílohy**

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český a anglický abstrakt

Příloha č. 3: Hakemp - vyplněný

Příloha č. 4: Podnětový materiál MMG-S + vyplněný záznamový arch

Příloha č. 5: PALS + vyplněný záznamový arch

Příloha č. 6: Ukázka strojového vyhodnocení dat

Příloha č. 7: Ukázka výsledků

## Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

### Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. KOZELKA Pavel	Luční 700, Protivín	I10313

#### TÉMA ČESKY:

Možné souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli.

#### NÁZEV ANGLICKY:

Possible connections among implicit motives, action or state orientation and preferred learning goals.

#### VEDOUCÍ PRÁCE:

-- AAA-neuveden - KST

#### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Implicitní motivy jsou považovány za obecnější tendence reagovat na určitý typ situací. Utvářejí se na základě našich emočních zkušeností v raném dětství, které nedokážeme verbalizovat, proto nejsou našemu vědomí plně dostupné. Lze je diagnostikovat projektivní nebo semiprojektivní cestou. Explicitní motivy jsou vázány na mentální reprezentace sebe sama a vznikají později, na základě postupné reflexe vlastních preferencí (ovlivňovaných implicitními motivy, ale i výchovou). Tendence k orientaci na stav nebo na jednání dle Kuhla vyplývá z interakce osobnostních systémů a je velmi ovlivněna naší (ne)schopností regulovat emoce. Lze předpokládat, že obě tyto habituální charakteristiky osobnosti? implicitní motivace a kontrola jednání spolu mohou souviset a odrážet tak emoční učení.

Preference určitých situací v kontextu školního učení je ovšem silně ovlivněna výchovným působením signifikantních osob (rodičů, učitelů), které mohou učební motivaci modulovat.

Do učebních cílů žáka se tak promítají jak jeho implicitní motivy (výkon, sociální status, moc), tak cílové preference (zvládnutí učiva, předvedení výkonu), k nimž je žák veden. Tyto souvislosti dosud nebyly empiricky zkoumány. Práce se tedy zaměří na výše popsané souvislosti a pokusí se po podrobném teoretickém představení jednotlivých konceptů popsat možné vzájemné vztahy. V empirické části práce autor provede výzkumnou studii, již se pokusí zformulované předpoklady o vztazích mezi implicitní motivací, kontrolou jednání a učebními cíli ověřit. U skupiny žáků z 8.-9. ročníků ZŠ (cca 450) využije semiprojektivní diagnostiky implicitních cílů (Multi Motiv Grid), Kuhlův dotazník HAKEMP k diagnostice kontroly jednání a škály Patterns of Adaptive Learning Scales k zachycení učebních cílů a výchovných vlivů ze strany rodičů a učitele.

#### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and volition: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Directions and challenges for future research* (pp. 111-169). New York: Academic Press.
- Midgley, C. (2002). *Goals, Goal Structures and Patterns of Adaptive Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Midgley, C. et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. The University of Michigan.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in Learning and teaching contexts. *Journal of Educational psychology*, 95, 667-686.
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (Eds.). (2010). *Implicit motives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sokolowski, K., Schmalz, H.-D., Langens, T.A., & Puca, M. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once: The multi-motive grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, 74, 126-145.
- Stuchlíková, I., (2010). Motivace a osobnost. In Blatný, M. (Ed.). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, s. 137-166.



## ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

**Název práce:** Možné souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli

**Autor práce:** Bc. Pavel Kozelka

**Vedoucí práce:** prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

**Počet stran a znaků:** 104 / 213 604

**Počet příloh:** 7

**Počet titulů použité literatury:** 100

### **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá možnými souvislostmi mezi implicitními motivy, akční versus stavovou orientací a preferovanými učebními cíli. Cílem práce je identifikovat tyto možné souvislosti, popsat je a interpretovat za účelem lepšího porozumění jejich fungování. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části jsou popsány jednotlivé koncepty. Ve výzkumné části jsou popsány použité metody, výzkumný soubor, realizace výzkumu a výsledky. Byly použity metody Hakemp, PALS a MMG-S. Výzkumný soubor se skládal celkem z 452 probandů, 248 chlapců a 204 dívek z 8. a 9. tříd základních škol. Bylo zjištěno 16 statisticky signifikantních korelací mezi implicitními motivy, akční versus stavovou orientací a preferovanými učebními cíli.

**Klíčová slova:** Implicitní motivy, akční vs. stavová orientace, preferované učební cíle

## ABSTRACT OF THESIS

**Title:** Možné souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli

**Author:** Bc. Pavel Kozelka

**Supervisor:** prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

**Number of pages and characters:** 104 / 213 604

**Number of appendices:** 7

**Number of references:** 100

### **Abstract:**

Thesis deals with possible connections among implicit motives, action versus state orientation and preferred learning goals. The aim of thesis is to identify these possible connections, to describe them and to interpret them with intent of better understanding of how they works. Thesis is divided into the two parts: theoretical and research. In research part, there are described used methods, research implementation and results. Hakemp, PALS and MMG-S were used. The sample consists of  $n = 452$  probands: 248 boys and 204 girls from the 8th and 9th grade of elementary school. It was determined 16 significant correlations between implicit motives, action versus state orientation and preferred learning goals.

**Key words:** implicit motives, action versus state orientation, preferred learning goals

## Příloha č. 3: Hakemp - vyplněný

### Hakemp – 90

Autor: Julius Kuhl  
Czechversion: František Man

Datum narození:

### Dotazník

Začnete, prosím, kroužek (O) u každé otázky - vždy jen u jedné z možností. Která se pro Vás nejvíce hodí. Prosím, nic jiného do dotazníku nezapisovat!

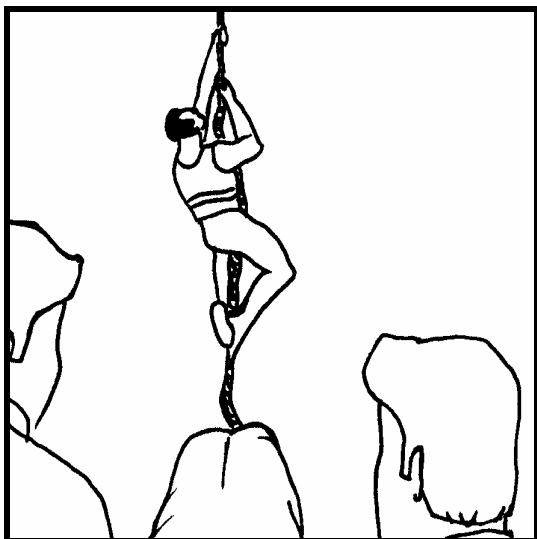
1. Když jsem ztratil něco cenného a všechna hledání byla marná, tak  
 se špatně soustředuji na něco jiného (další činnost)  
 už o tom dlouho nepřemýšlím
2. Když vím, že něco musí být brzy ušetřeno, tak  
 se musím často přimnout, abych vůbec začal  
 je pro mne snadné rychle začít, abych měl vše brzy za sebou
3. Když jsem se naučil novou, zajímavou hru, tak  
 ji už brzo přestanu hrát a dělám něco jiného  
 zůstanu dlouho touto hrou zaujat
4. Když jsem čvilil týdný pracoval na nějaké věci, a pak se mi nakonec nepovedla, tak  
 to trvá dlouho než se s tím vyrovnám  
 už o tom dlouho nepřemýšlím
5. Když nemám v plánu nic zvláštního a nudím se, tak  
 se nemohu dlouho rozhodnout, co mám dělat  
 mě hned napadne, co bych mohl dělat
6. Když pracuji na něčem, co je pro mě důležité, tak  
 rád práci přerušuji, abych mohl dělat něco jiného  
 se zaberu do práce tak, že u ní dlouhou dobu zůstanu (vůbec od ní neodcházejím)
7. Když jsem v soutěži častěji za sebou prohrál, tak  
 už na to dlouho nemyslím  
 mi to vrhá ještě nějakou chvíli hlavou
8. Když se chci pusit do obtížného úkolu, pak  
 předem počítám, že tak obtížný úkol zvládnu  
 zvažuji, jak bych celou věc co nejjednodušším způsobem rychle ukončil

9. Když se koukám na zajímavý film, tak  
 jsem do toho tak zabrán, že mě vůbec nenapadne myslet na něco jiného  
 mám přesto mnohdy chuť přestat se dívat a dělat něco jiného
10. Když mi nový přístroj spadl z neopatrnosti na zem a nedá se už opravit, tak  
 se s tím rychle vyrovnám  
 mi to dlouho dělá starost
11. Když musím řešit obtížný problém, tak  
 se do toho pustím hned  
 nejdříve myslím na všechno možné, než začnu problém řešit
12. Když se delší dobu zabývám zajímavou věcí (např. kniha, vaření, apod.), tak  
 přemýšlím často o tom, zda je tato činnost skutečně užitečná  
 se většinou touto činností tak zabávám, že vůbec nemyslím na to, jaký má smysl
13. Když někoho, s nímž musím proborovit něco důležitého, nemohu opakovaně zastihnout doma, tak  
 mi to vrhá ještě dlouho hlavou, i když už se zabývám něčím jiným  
 to nechám být, než přijde další příležitost ho stihnout
14. Když stojím před otázkou, co mám dělat v několika volných hodinách, pak  
 mnohdy chvíli přemýšlím, než se rozhodnu  
 se pro moznou činnost rozhodnu většinou bez potíží
15. Když čtu v novinách zajímavý článek, tak  
 jsem většinou tak zahloubán do čtení, že ho čtu bez přerušování až do konce  
 se kouknu i do jiných článků, než se vrátím ke čtení prvního
16. Když doma po nákupu zjistím, že jsem moc utratil, tak  
 je pro mne těžké nevracet se k tomu v myšlenkách  
 je pro mne lehké na to hned zapomenout, hned na to většinou zapomenu
17. Když mám doma nějaké povinnosti, tak  
 je pro mne často těžké dát se do práce  
 začnu většinou bez potíží (práci neodkládám)

18. Na prázdninové cestě, která se mi líbí  
 mám po nějaké době chuť dělat něco jiného  
 mne nenapadne až do konce dělat něco jiného
19. Když je má práce označena jako zcela nedostatečná, pak  
 se tím nenechám nadlouho vyvést z míry  
 jsem v první chvíli jako opátený
20. Když mám zařítit mnoho důležitých věcí, tak  
 často přemýšlím, čím mám začít  
 je pro mne snadné udělat si plán a podle něj postupovat
21. Když hovořím se známým o zajímavém tématu, pak  
 se ležko rozvine rozsáhlý rozhovor  
 mám brzy chuť rozhovor přerušit a dělat něco jiného
22. Když přijdu na nějakou důležitou schůzku pozdě, tak  
 se tím v myšlenkách dlouho nezabývám, než začnu něco jiného  
 nechám celou věc nejdříve uklidnit a bez potíží se pustím do jiných věcí
23. Když mám chuť dělat dvě věci, které ale nemohu dělat zároveň, tak  
 začnu rychle s jednou věcí a nemyslím vůbec na druhou  
 pro mne vůbec není lehké soustředit se nejdříve na jednu věc
24. Když se zabývám zajímavou prací, tak  
 je pro mne snadné najít si mezitím ještě jinou činnost  
 mohu bez rozpylování pokračovat
25. Když se mi něco důležitého stále nemůže povést, tak  
 úplně zřetím odvahou  
 na to rychle zapomenou a zabývám se jinými věcmi
26. Když musím zařítit něco důležitého nebo nepřijemného, tak  
 se do toho věšinou ihned dám  
 mi většinou chvíli trvá, než se k tomu odhodlám
27. Když se na nějakém večírku bavím na zajímavé téma, tak  
 jsem schopen se na dlouhou dobu zabrat do tématu  
 přejdu po nějaké době rád k nějakému jinému tématu
28. Když jsem kvůli něčemu smutný, tak  
 je pro mne těžké něco dělat  
 je pro mne lehké odreagovat se jinými věcmi
29. Když mám před sebou hodně náročnou práci, tak  
 často dlouho přemýšlím, s čím mám začít  
 nemám problémy pustit se do práce hned
30. Když se mi ve hře dařilo mnohem lépe než ostatním hráčům, tak  
 by mi vůbec nevadilo, kdybychom přestali hrát  
 bych nejráději hrál pořád dál
31. Když se příliš mnoho věcí v ten samý den nepovede, pak  
 ztracím jistotu jak mám co dělat  
 zůstanu téměř stejně výkonný, jako by se nic nestalo
32. Když stojím před nudným úkolem, tak  
 většinou nemám žádné problémy dát se do práce  
 velmi těžko přemáhám svou nechuť
33. Když ůu něco zajímavého, tak  
 se mezitím zabývám pro změnu i jinými věcmi  
 nejsem schopen se od toho odtrhnout (odpoutat) než dočtu do konce
34. Když jsem s vynaložením veškerého úsilí nedokázal dobře vykonat nějakou práci, tak  
 na neúspěch přestanu myslet a začnu dělat jiné věci  
 je pro mne těžké vůbec něco ještě dělat
35. Když musím bezpodmínečně splnit nějakou nepřijemnou povinnost, tak  
 zvládnu věc bez problémů  
 je pro mne těžké s tím vůbec začít
36. Když se zdusím učít něco nového (co mne zajímá), tak  
 se na dlouhou dobu do této věci zaberu  
 po nějaké době učení rád přeruším a začnu se zabývat něčím jiným

Příloha č. 4: podnětový materiál MMG-S + vyplněný záznamový arch

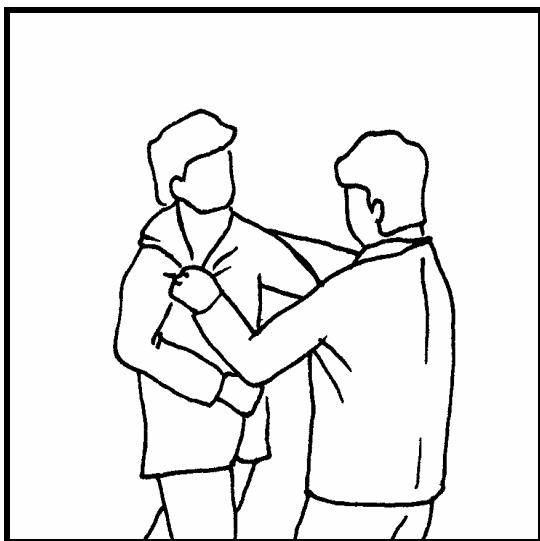
obrázek č.1



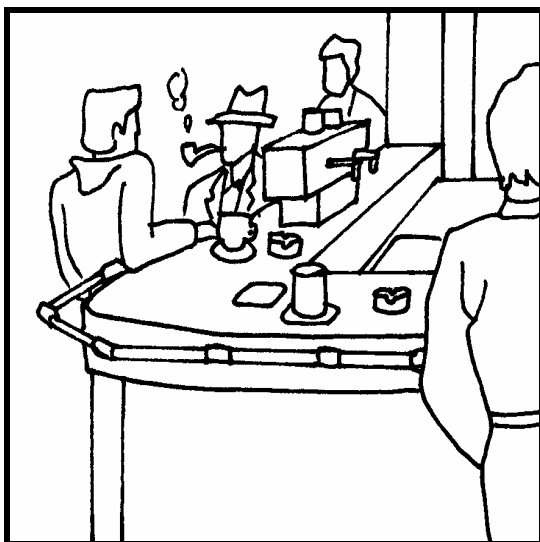
obrázek č.2



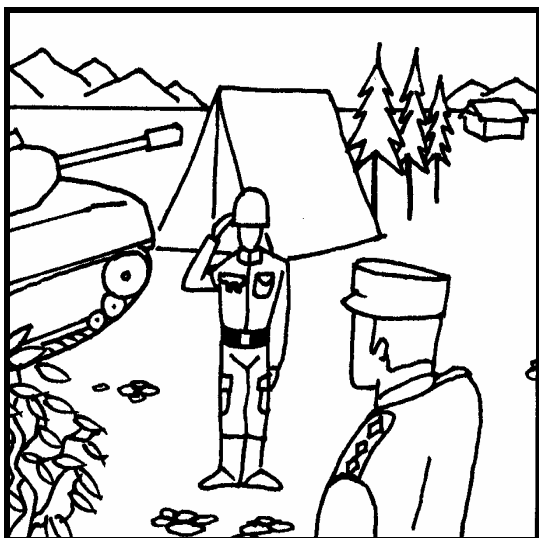
obrázek č.3



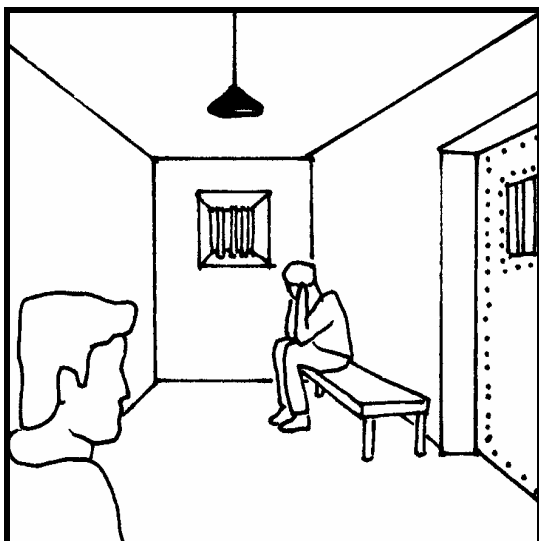
obrázek č.4



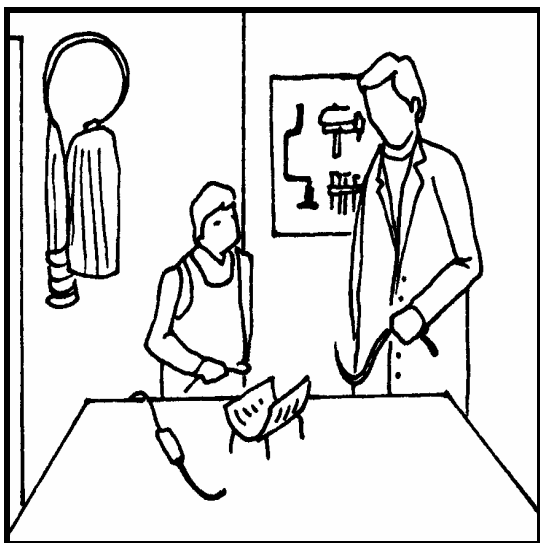
obrázek č. 5



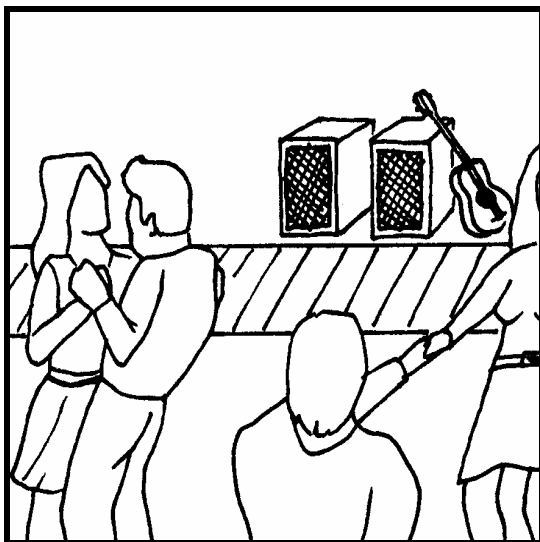
obrázek č. 6



obrázek č. 7

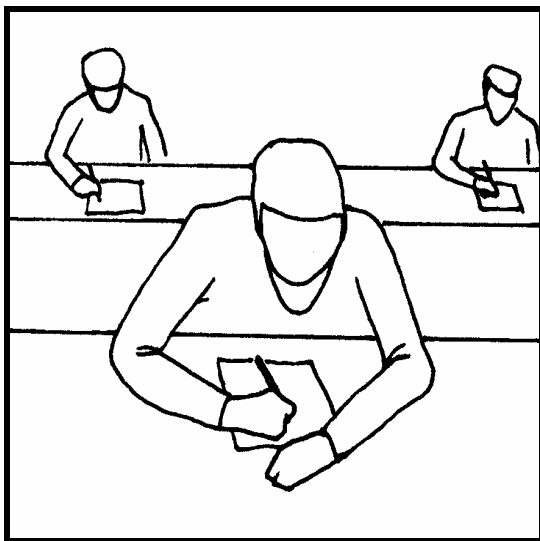


obrázek č. 8

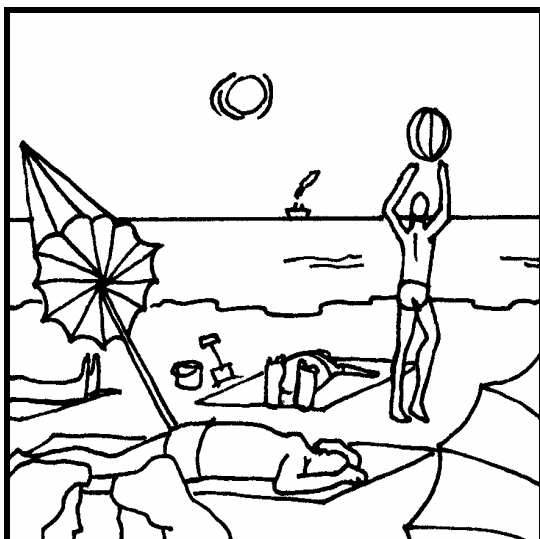




obrázek č. 9



obrázek č. 10



obrázek č. 11



obrázek č. 12



obrázek č. 13



obrázek č. 14



S. Břídek

MMG – záznamový arch

Datum narození: \_\_\_\_\_

O chlapec

● děvče

<b>Obr. 1</b>	ano	ne	<b>Obr. 7</b>	ano	ne	<b>Obr. 12</b>	ano	ne
1	O	●	1	●	O	1	●	O
2	●	O	2	●	O	2	●	O
3	●	O	3	O	●	3	●	O
4	●	O	4	O	●	4	O	●
5	●	O	5	●	O	5	●	O
6	●	O	6	O	●	6	O	●
7	O	●	7	●	O	7	●	O
<b>Obr. 2</b>	ano	ne	<b>Obr. 8</b>	ano	ne	<b>Obr. 13</b>	ano	ne
1	●	O	1	●	O	1	●	O
2	O	●	2	●	O	2	O	●
3	●	O	3	O	●	3	●	O
4	O	●	4	●	O	4	●	O
5	●	O	5	●	O	5	●	O
6	●	O	6	●	O	<b>Obr. 14</b>	ano	ne
<b>Obr. 3</b>	ano	ne	7	●	O	1	●	O
1	●	●	8	O	●	2	O	●
2	●	O	9	●	O	3	O	●
3	●	O	10	●	O	4	●	O
4	O	●	<b>Obr. 9</b>	ano	ne	5	●	O
5	●	O	1	●	O	6	O	●
6	●	O	2	●	O			
<b>Obr. 4</b>	ano	ne	3	●	O			
1	●	O	4	●	O			
2	●	O	<b>Obr. 10</b>	ano	ne			
3	●	O	1	●	O			
4	●	O	2	O	●			
5	O	●	3	●	O			
6	O	●	4	●	O			
7	●	O	5	●	O			
<b>Obr. 5</b>	ano	ne	6	O	●			
1	●	O	7	O	●			
2	●	O	<b>Obr. 11</b>	ano	ne			
3	O	●	1	●	O			
4	●	O	2	O	●			
5	●	O	3	●	O			
6	O	●	4	●	O			
7	●	O	5	O	●			
<b>Obr. 6</b>	ano	ne	6	●	O			
1	●	O	7	O	●			
2	●	O						
3	O	●						
4	O	●						
5	●	O						
6	●	O						
7	O	●						

Příloha č. 5: PALS + vyplněný záznamový arch

## Dotazník učební motivace Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)

### ÚVOD

Tento dotazník zjišťuje motivační struktury, které stojí za učitelskými strategiemi, které používáme. Nejedná se o test, ale o sběr dat pro další analýzu. Všechny odpovědi jsou důvěrné a nebudou zpřístupněny rodině ani škole.

Dotazník obsahuje tvrzení, která se týkají tebe jako žáka této třídy. Některá z nich se mohou zdát podobná, nebo významově stejná. Je to z toho důvodu, aby bylo zjištěno opravdu to, co nám žáci svými odpověďmi sdělují (z hlediska přesnějšího měření konstruktů, z něhož tento dotazník vychází).

### INSTRUKCE

Každé tvrzení si přečti a rozhodni, do jaké míry je pro tebe pravdivé (jak na tebe nebo tvého vyučujícího „sedí“). Svou odpověď označ na **záznamový arch**. Máš na výběr z následující pětibodové škály:

- 1 = zcela **n**pravdivé
- 2
- 3 = částečně pravdivé
- 4
- 5 = zcela pravdivé

Příklad:

1. Mám rád/a jahodovou zmrzlinu.

	zcela <b>n</b> pravdivé		částečně pravdivé		zcela pravdivé
	1	2	3	4	5
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Svou odpověď na záznamovém archu označíš vyplněním kolečka pod danou odpovědí. Vybrané kolečko je nutno celé vybarvit (takto ●), nestačí jej přeškrtnout křížkem. Použij prosím černý fix, obyčejná tužka nestačí (odevzdané papíry bude číst počítač). Chybné vyplnění lze opravit následujícím způsobem:



Pamatuj, že nejsou žádné „správné“ ani „špatné“ odpovědi. Odpovídej upřímně za sebe, dotazník je striktně anonymní.

Děkuji za vyplnění.

- 1) Můj učitel/Moje učitelka nám dává za příklad ty studenty, kteří dostávají dobré známky.
- 2) Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité nevypadat ve třídě hloupě.
- 3) Můj učitel/Moje učitelka si myslí, že chyby jsou v pořádku, pokud se jimi učíme.
- 4) Můj učitel/Moje učitelka nám sděluje, kteří studenti dosáhli nejlepších výsledků v testech.
- 5) Můj učitel/Moje učitelka říká, že naším cílem by mělo být ukázat ostatním, že **nejsme** špatní v tom, co ve škole děláme.
- 6) Můj učitel/Moje učitelka chce, abychom se **neučili** látku nazpaměť, ale abychom rozuměli tomu, co ve škole děláme.
- 7) Je pro mě důležité **nevypadat** ve třídě hloupě.
- 8) Můj učitel/Moje učitelka nám říká, jak si stojíme v porovnání s ostatními studenty.
- 9) Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité zapojit se do diskuzí a zodpovídat otázky, aby to **nevypadalo**, že na to nemáme.
- 10) Můj učitel/Moje učitelka opravdu chce, aby nás učení nových věcí bavilo.
- 11) Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité odpovídat ve třídě na otázky, aby to **nevypadalo**, že to nedokážeme.
- 12) Můj učitel/Moje učitelka nám projevuje uznání za usilovnou snahu.
- 13) Můj učitel/Moje učitelka nám dává čas, abychom opravdu prozkoumali a pochopili nové věci.
- 14) Je pro mě důležité, aby si ostatní ve třídě mysleli, že mi jde práce ve škole dobře.
- 15) Naučit se v tomto roce hodně nových věcí je pro mě důležité.
- 16) Jedním z mých cílů je naučit se v hodině tolik, kolik jen zvládnou.
- 17) Jedním z mých cílů je ukázat ostatním, že jsem ve školní práci dobrý.
- 18) Jedním z mých cílů v tomto roce je osvojit si hodně nových dovedností.
- 19) Jedním z mých cílů je zabránit spolužákům, aby si mysleli, že **nejsem** chytrý.
- 20) Je pro mě důležité, že úplně porozumím tomu, co ve vyučování dělám.
- 21) Jedním z mých cílů je ukázat ostatním, že školní požadavky jsou pro mě jednoduché.
- 22) Jedním z mých cílů je v porovnání s ostatními ve třídě vypadat chytrý.
- 23) Je pro mě důležité, že oproti ostatním ve třídě vypadám chytře.

- 24) Je pro mě důležité, že v tomto školním roce zlepším své dovednosti.
- 25) Je pro mě důležité, aby si vyučující myslel/a, že vím méně než ostatní.
- 26) Jedním z mých cílů je vyhnout se tomu, abych vypadal/a tak, že mám problém s učením.
- 27) Moji rodiče **nemají** rádi, když dělám ve školní práci chyby.
- 28) Ve svém okolí mám problém najít bezpečné místo, kde bych mohl/a trávit čas s přáteli.
- 29) Moji rodiče chtějí, abych o pojmech přemýšlel/a.
- 30) **Nemám** rád, když rodiče chodí do školy, protože jejich představy jsou velmi odlišné od představ mých učitelů.
- 31) Je pro mě obtížné najít ve svém okolí mimoškolní aktivitu, která by stála za to.
- 32) Moji rodiče by byli rádi, kdybych mohl/a ukázat, že jsem ve třídě lepší než ostatní.
- 33) víkendech si ve svém okolí dokážu najít mnoho zajímavých a pozitivních aktivit.
- 34) Moji rodiče chtějí, aby práce pro mě byla výzvou.
- 35) Je mi **nepříjemně**, když moji rodiče chodí do školy, protože jsou jiní, než rodiče mých spolužáků.
- 36) Moji rodiče by rádi, abych plnil/a náročné školní požadavky, i když udělám chyby.
- 37) Trápí mě, že můj domácí a školní život jsou jako dva rozdílné světy.
- 38) Ve svém okolí si dokážu najít mnoho zajímavých a pozitivních mimoškolních aktivit.
- 39) Cítím se nesvůj, když mluvím se svými spolužáky, protože moje rodina je velmi odlišná od jejich rodin.
- 40) V místě, kde bydlím, jsou místa, kam mohu jít ven a bavit se.
- 41) Moji rodiče chtějí, abych rozuměl/a tomu, co ve škole děláme, nejen se učil/a z paměti.
- 42) Rozčiluje mě, že můj učitel a moji rodiče mají různé představy o tom, co bych se měl/a ve škole učit.
- 43) Moji rodiče chtějí, abych viděl/a, jak se mé školní činnosti vztahují k věcem mimo školu.
- 44) Moji rodiče by byli rádi, abych ukázal/a ostatním, že jsem ve škole dobrý/á.
- 45) Moji rodiče chtějí, abych rozuměl/a smyslu toho, co dělám, nejen odváděl/a práci.
- 46) Moji rodiče si myslí, že ve škole je velmi důležité naučit se ty správné odpovědi.

47) V místě, kde bydlím, **nejsou** příjemná a čistá místa, kam můžu jít.

48) Moji rodiče by byli potěšeni, kdybych mohl/a ukázat, že škola je pro mě lehká.



### Záznamový arch k dotazníku učební motivace PALS

Uveď prosím název své školy, třídu, do které chodíš, a své datum narození kvůli zjednodušení zpracování dat. Veškeré informace i odpovědi jsou důvěrné, budou použity pouze pro účely výzkumu a nebudou sděleny rodině ani škole.

Předem děkuji za pečlivé vyplnění.

ŠKOLA	IS ŠKOLEC - PRČICE
TŘÍDA	
DATUM NAROZENÍ	

Odpovědi vybírej z pětibodové škály:

- 1 = zcela **n**pravdivé  
 2  
 3 = částečně pravdivé  
 4  
 5 = zcela pravdivé

	zcela npravdivé		částečně pravdivé	zcela pravdivé			zcela npravdivé		částečně pravdivé	zcela pravdivé	
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	25.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	27.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	28.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	29.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	30.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	31.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	32.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	33.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	34.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	36.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	37.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	39.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
16.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	40.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	44.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	45.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	48.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Příloha č. 6: ukázka strojového vyhodnocení dat

MMG	9	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	...
MMG	10	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	...
MMG	11	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	...
MMG	12	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	...
MMG	13	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	...
MMG	14	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	...
MMG	15	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	...
MMG	16	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	...
MMG	17	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	...
MMG	18	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	...
MMG	19	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	...
MMG	20	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	...
MMG	21	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	...
MMG	22	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	...
MMG	23	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	...
MMG	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	...
MMG	2	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	...
MMG	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	...
MMG	4	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	...
MMG	5	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	...
MMG	6	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	...
MMG	7	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	...
MMG	8	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	...
MMG	9	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	...
MMG	10	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	...
MMG	11	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	...
MMG	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	...
MMG	13	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	...
MMG	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	...
MMG	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	...
MMG	3	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	...
MMG	4	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	...
MMG	5	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	...
MMG	6	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	...
MMG	7	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	...
MMG	8	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	...
MMG	9	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	...
MMG	10	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	...
MMG	11	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	...
MMG	12	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	...
MMG	13	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	...
MMG	14	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	...
MMG	15	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	...
MMG	16	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	...
MMG	17	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	...
MMG	18	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	...
MMG	19	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	...
MMG	20	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	...
MMG	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	...
MMG	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	...
MMG	3	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	...



