

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Učební motivace u vietnamských imigrantů druhé generace v ČR

Vypracovala: Mgr. Nela Vokrojová
Vedoucí práce: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

České Budějovice 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Část této práce vyšla letos na jaře v časopise Pedagogika (01/2013) jako součást přehledové studie s názvem Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Praze 24.7.2013

.....
Mgr. Nela Vokrojová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce prof. PeadDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za odborné vedení, mnohé přínosné rady a podporu. Dále pak všem ředitelům, ředitelkám a vyučujícím na školách, které mi umožnili zadání dotazníku, i žákům, kteří se výzkumu zúčastnili, Bc. Kláře Kováčové a všem, kteří přispěli svou pomocí ke zdárnému dokončení této práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce shrnuje základní motivační teorie a poznatky, které jsou dostupné o vietnamské kultuře. V praktické části se pokouší aplikovat revidovaný vlastní překlad metody PALS, která rozlišuje směřování k cíli mastery a performance. Výsledky ukazují, že pravděpodobně došlo ke zvýšení reliability škál. Zároveň je ale zřejmé, že některé škály nadále nefungují, a proto by bylo vhodné zamyslet se nad tím, jak je upravit, aby vznikl funkční měřicí nástroj pro naše prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA: motivace, Vietnamci, školní psychologie, teorie cíle, mastery cíl, performance cíl, PALS

ABSTRACT

This undergraduate thesis summarizes the basic motivation theory and knowledge that is available about the Vietnamese culture. The empirical section of this thesis is attempting to apply the revised translation of the PALS method. The results show that the reliability of the scales has most likely increased. At the same time, it is clear that some scales are still not functioning properly and therefore, it would be appropriate to think about how to edit them to create a more functional measuring tool for our environment

KEY WORDS: motivation, Vietnamese, educational psychology, goal theory, mastery goal, performance goal, PALS

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	7
ÚVOD K TEORETICKÉ ČÁSTI.....	8
1 <i>Motivace</i>	9
1.1 Motivační teorie	9
1.2 Kulturní rozdíly v motivaci	14
2 <i>Vietnamská kultura</i>	17
2.1 Specifikum vietnamské kultury.....	17
2.1.1 Hodnoty	17
2.1.2 Vztah ke vzdělání	18
2.1.3 Vztah k etniku a rodině	20
2.2 Asimilace „druhé generace“	21
2.3 Bilingvismus	26
2.4 Genderové rozdíly	27
2.5 Vietnamští imigranti v ČR	28
PRAKTICKÁ ČÁST	31
ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI	32
3 <i>Cíl praktické části</i>	33
4 <i>Metodologie</i>	33
4.1 Metoda PALS	33
4.1.1 Dosavadní práce s dotazníkem PALS v ČR.....	35
4.1.2 Nově upravený dotazník	39
4.1.3 Překlad do vietnamštiny	45
4.2 Výzkumný vzorek.....	45
4.3 Administrace testu PALS.....	46
4.4 Metody zpracování a analýzy dat	46
5 <i>Výsledky</i>	46
5.1 Deskriptivní analýza	46
5.2 Analýza reliability.....	53
6 <i>Diskuze</i>	59
7 <i>Závěr</i>	62
8 <i>Seznam použitých zdrojů a literatury</i>	63
9 <i>Přílohy</i>	73

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod k teoretické části

V posledních letech se v médiích často vyskytovaly zmínky o mimořádném prospěchu žáků vietnamské menšiny. Důvody, proč tomu tak je, hledali už dříve mnozí psychologové a sociologové v zahraničí a ve svých kvalitativních i kvantitativních výzkumech přicházeli se sondami do životů vietnamských komunit po celém světě. Jedním z aspektů, který by mohl mít vliv na dobré školní výsledky, je motivace.

Tato bakalářská práce se ve své teoretické části pokouší stručně shrnout současné přístupy k učební motivaci. V přehledu motivačních teorií se zabývá implicitními motivy, okolnostmi ovlivňujícími motivaci (gender, sociální motivy, osobnostní a sociokulturní vlivy...) a informuje o posledním vývoji dnes již tradičních témat, jako jsou učební cíle (mastery vs. performance), atribuční teorie motivace nebo teorie sebedeterminace (zahrnující kompetenci, autonomii a potřebu vztahů). Dále se práce zabývá kulturními rozdíly v motivaci. Jedním z možných vysvětlení pro tyto rozdíly je pojem *interdependent self*, které vysvětluje pro Asiaty typickou provázanost s jejich blízkými a pocit zodpovědnosti vůči nim, který ovlivňuje jejich chování. Dalšími důležitými hledisky mohou být náboženství a z něj vyplývající hodnoty, respekt k rodiči jakožto autoritě, vztah Vietnamců ke vzdělání nebo přístup ke vzdělání jakožto k prostředku umožňující sociální mobilitu.

Druhá část teoretické části nabízí vedle základních informací o specifiku vietnamské kultury i přehled současných teorií asimilace druhé generace. Dále se zabývá bilingvismem jakožto předpokladem pro lepší studijní výsledky a genderovými rozdíly v přístupu ke vzdělání. V závěru pak informuje o vietnamských imigrantech v České republice a důvodech jejich příchodu.

1 Motivace

Stejně jako v každé jiné vědě i v psychologii je zásadní otázkou PROČ? Proč se člověk nějak cítí, proč se nějak chová a proč jsou mezi reakcemi jedinců rozdíly? Na tyto otázky se snaží najít odpovědi psychologie motivace. Následujících podkapitoly nastíní stručný přehled motivačních teorií a rozdíly v motivaci typické pro východní a západní kulturu.

1.1 Motivační teorie

Implicitní motivy

Jednou z hlavních teorií motivace, kterou lze aplikovat na školní prostředí, je McClellandova teorie implicitních motivů. Podle něj se implicitní motivy – především motivy výkonu, moci a afiliace – vytvářejí na základě emočních zkušeností v dětství a nejsou nám vědomě dostupné. Na tuto skutečnost reagoval Murry, který se domnívá, že každého jedince charakterizuje nějaké tematické seskupení motivů a vytváří tak jeho osobnost. Výsledkem těchto potřeb (proč něco děláme) a tlaků (jakým chováním se to projevuje) je pak podle Murryho lidská motivace (Stuchlíková In Blatný 2010).

Z hlediska školní motivace je pro nás nejvýznamnější potřeba výkonu (n Ach). Jedná se o tendenci překonávat překážky, uplatňovat své schopnosti a dosahovat co nejlepších výkonů. Výkonový motiv se skládá z dvou protichůdných tendencí – strachu z neúspěchu a naděje na úspěch (Plháková, 2007).

V této oblasti proběhlo velké množství výzkumu genderových a kulturních rozdílů. Hornerová (1972) přichází se „strachem z úspěchu“ u žen vysokoškolaček, u kterých v situacích, kdy soupeří s muži, dochází ke konfliktu potřeby výkonu a potřeby afiliace.

V dalším výzkumu implicitního poznání Greenwald, Banaji a jejich kolegové (např. Greenwald et al, 2002, Nosek, Banaji, a Greenwald, 2002) vyvinuli a otestovali model

implicitních postojů, stereotypů a identity, který ukazuje, jak implicitní postoje a názory mohou vzájemně vytvářet hodnotící a afektivní reakce na různé úkoly, včetně těch akademických. Například, Nosek et al. (2002) ukázal, že členství v sociální skupině (např. být ženou) vede k negativním reakcím a menší identifikaci s některými úkoly. To znamená, že patřím-li mezi ženy a matematika je v rámci genderových stereotypů považovaná za mužskou doménu, bude můj přístup k ní členstvím v referenční skupině ovlivněn. Toto zjištění může poukazovat na potenciální význam identity v otázkách motivace (Pintrich, 2003).

Dalším implicitním motivem je motiv afiliace a intimity, který je charakteristický vytvářením přátelských a společenských vztahů a potřebou po kontaktu. I tento motiv má dvě protichůdné tendence- naději na přijetí a strach z odmítnutí. (Plháková, 2007). Ve vztahu ke školnímu prostředí hraje roli spíše okrajovou v tom smyslu, že dobré výsledky mohou mít vliv např. na vztah žáka a jeho rodičů.

Posledním z „velké trojky“ je pak motiv moci. Ten se projevuje potřebou řídit své okolí nebo potřebou získat přístup k finančním zdrojům (Plháková, 2007). Projevy motivu moci v jiných kulturách či v chování žen mohou být odlišné, případně se nemusí otevřeně manifestovat. To byl důvod, proč se od projevů vnějšího chování přešlo k subjektivním pocitům síly. V této souvislosti také McClelland popisuje čtyři vývojová stádia orientace na moc (v paralele k psychoanalytickým stádiím vývoje) – 1. přijímání moci, 2. autonomie, 3. asertivní prosazování, 4. generativita (Stuchlíková In Blatný 2010, s. 148).

Naše chování ale neregulují jen implicitní motivy, ale i incentive z explicitního motivačního systému, které obsahují naše osobní cíle. U explicitních motivů hraje významnou roli vědomá kontrola. Aby byly implicitní i explicitní motivy v souladu, je velmi důležité. Pakliže nedochází ke kongruenci, je usilování o cíl nižší a má negativní vliv na subjektivní pohodu (Stuchlíková In Blatný 2010).

Atribuční teorie motivace

Atribuční teorie se zabývá vysvětleními, ke kterým docházíme při pozorování chování. Weiner (1996) vychází ze dvou základních předpokladů. Každý jedinec je motivován porozumět sobě a svému okolí a závěry pak nevytváří nahodile, ale na základě určitých vodítek. Petri (1996 In Blatný 2010) pak přidává třetí, pro školní motivaci zásadní předpoklad, a to že závěry, ke kterým dojdeme, pak ovlivňují naše chování a prožívání.

Nejznámější atribuční teorií, která se vztahuje k výkonové motivaci, je Weinerova (1985), ve které uvádí tři hlavní kauzální dimenze: ohnisko (vnitřní – vnější), stabilita (stabilní – nestabilní), kontrolovatelnost (kontrolovatelné – nekontrolovatelné). Upozorňuje však na to, že příčiny nevyhodnocujeme po každém výkonu, ale jen v případě neúspěchu a při závažných výkonech (Stuchlíková In Blatný 2010).

Teorie sebedeterminace

Teorie sebedeterminace se soustředí jak na vnitřní kontrolu, tak na *mastery* a vnitřní motivaci (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Vychází z předpokladu, že každý má tendenci vytvářet si stále více propracované a jednotné já, zároveň však upozorňuje, že vedle sociálních faktorů, které tuto tendenci podporují, existují i takové, které ji maří (Stuchlíková In Blatný, 2010).

Dále Deci odlišuje sebedeterminaci od vůle. Vůle je „schopnost lidského organismu vybrat si jak uspokojit své potřeby“ (Deci, 1980, s. 26). Sebedeterminace vyžaduje, aby lidé přijali své slabé a silné stránky, byli si vědomi proměnných, které na ně mají vliv, činili rozhodnutí a ovlivňovali způsoby, jakými uspokojí své potřeby. Vůle a sebedeterminace jsou však vzájemně propojeny (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Koncept teorie sebedeterminace rozlišuje tři základní potřeby, kterými jsou **kompetence, autonomie a potřeba vztahů** (competence, autonomy, relatedness nebo belongingness).

Kompetence je potřeba být efektivní v interakcích se svým sociálním prostředím a potřeba uplatnit svoje schopnosti. **Potřeba vztahů** se týká pocitu interakcí a vztahů s druhými a náležitosti k někomu. A poslední potřeba, potřeba **autonomie**, vychází z potřeby uplatňovat své vlastní zájmy a hodnoty a být tzv. „strůjcem svého štěstí“ (Stuchlíková In Blatný, 2010).

Můžeme zde vidět jistou paralelu s tzv. velkou trojkou. Potřeba vztahů je podobná potřebě afiliace, potřeba výkonu souvisí s potřebou kompetence a nejmenší podobnost je mezi potřebou moci a potřebou autonomie, protože potřeba moci je spojena s vlivem na okolí, zatímco potřeba autonomie se zaměřuje na osobu samotnou, na vlastní potřebu kontroly a svobodu rozhodování (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Teorie sebedeterminace se snaží pokrýt široké spektrum lidského chování, ale ukazuje se, že pouze některé chování je motivováno vnitřně. Pro vysvětlení toho chování, které vnitřně motivováno je, byla vyvinuta Teorie CET (Cognitive Evaluation Theory). Podle ní nás vnitřní motivace vede k tomu, abychom usilovali o hloubkové poznání (mastery) a snažili se ho prohlubovat, což vede k uspokojení potřeby kompetence a sebeurčení (Deci & Porac, 1978). Ideálně by takové úkoly měly být studenty splnitelné. Jestli je výzva příliš malá, bude student hledat složitější, pakliže bude příliš velká, upustí od své snahy (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

V souvislosti s touto prací je v tématu sebedeterminace taky podstatný rozdíl v tom, jestli si nějaký cíl vytkneme sami, nebo je nám určen někým jiným. To, jaké jsou pak ve výkonech rozdíly, si blíže povíme v podkapitole Kulturní rozdíly v motivaci.

Kompetence a motivace

Oproti výše zmiňované výkonové motivaci se vymezují zastánci kompetenční motivace. Poukazují především na vymezení pojmu „výkon“ a na příliš úzké zaměření (většina teoretiků pochází ze západního kulturního okruhu, a proto je výkon zaměřován na jedince a jeho vlastní pokroky). Proto přicházejí s pojmem kompetence (i u něj můžeme sledovat protichůdné tendence přiblížení se – vyhnutí se), který

definují jako míru efektivnosti, způsobilosti, dostatečnosti činnosti či jako úspěch v činnosti. Může být posuzována vzhledem ke standardu obsaženému v činnosti samé, ke standardu normativnímu či z pohledu změn v čase. Pojem „kompetence“ může být používán ve velkém rozsahu úrovní od jednotlivé akce (např. škrtnutí chybného písmene), přes výsledky činnosti (známka v testu), vzorce schopností a dovedností (např. hraní šachů) po široké osobnostní charakteristiky (např. inteligence) či souhrnné porovnávání (životní cesta) (Stuchlíková In Blatný 2010, s 164).

Na základě výzkumů bezmocnosti ve výkonových situacích Dwecková definovala dva nové pojmy v oblasti reakcí. První označila jako „mastery“ (osvojení si problematiky), v kontrast s ní pak „performance“ (podání výkonu) (Stuchlíková In Blatný 2010). Mastery orientace se soustředí na maximální možné vzdělání, překonávání výzev a zvyšování kompetence. Performance orientace se soustředí na prokázání schopnosti ve vztahu k ostatním (Wolters, 2004). Mastery orientace je také spojována s efektivními strategiemi učení a případný neúspěch vede k vybrání vhodnější strategie (Gardner, 1990). Oproti tomu pro performance orientaci je typické vyhýbat se velkým výzvám, spojování neúspěchu s negativními emocemi a využívání krátkodobých strategií učení (Ames, 1992).

Harterová (1996) věří, že aby se u dítěte vyvinula snaha o mastery learning, musí být nejdříve vyžadována a podporována, a to nejčastěji od rodičů a již v předškolním věku. Později si ji dítě zvnitřní a považuje ji za vlastní. Harterová se také domnívá, že mastery learning můžeme rozpoznat podle vnějších projevů dítěte, jsou jimi:

- 1) Preferování výzev oproti snadným úkolům
- 2) Vlastní potřeba pracovat za účelem uspokojení zvědavosti namísto práce kvůli známce nebo pro učitele
- 3) Samostatnost oproti závislosti na učiteli
- 4) Vytváření si vlastních názorů namísto přijímání učitelových
- 5) Vlastní kritéria úspěchu/neúspěchu

(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)

1.2 Kulturní rozdíly v motivaci

Americké děti asijského původu excelují v rébusech, které pro ně vybraly jejich matky, euroamerickým dětem se nejlépe daří řešit ty, které si vyberou pro sebe samy. Američtí zaměstnanci mohou polevit v práci, pakliže pracují ve skupině, zatímco Číňané pracují v týmu více. Japonští studenti chtějí pracovat na úkolech, ve kterých nejsou dobří, američtí studenti na těch, které již ovládají. Tyto příklady ukazují, že motivační vzorce nejsou univerzální. Lidská motivace je signifikantně ovlivněná sdílenou každodenní praxí a významy existujícími v určitém kulturním kontextu (Shah & Gardner, 2008).

Berlin (1976) se v té to souvislosti domnívá, že kulturu vytvářejí sdílené cíle, hodnoty a obrazy světa, D'Andrade (1992) definoval kulturu jako naučený systém významů komunikovaných prostřednictvím přirozeného jazyka a dalšími systémy symbolů mající reprezentační, řídicí a citovou hodnotu, kulturní obsah se podle něj skládá ze schémat organizovaných soustav znalostí o tom, co lidé dělají nebo co věci znamenají. Tato schémata mohou být internalizována individui a mohou získat podobu cílů, které mají motivační sílu. Motivace je tedy jeden z primárních aspektů psychiky, který je potenciálně kulturou ovlivnitelný. Ne každý člen kultury je motivován všemi kulturními schématy. Zřejmě proto, že ne každý je přijme nebo používá. Když se zkoumá kulturní rozdílnost v chování, zkoumá se pravděpodobně rozdílnost v motivaci. Lidé v Evropě, Asii, Indii, Severní Americe atd. *dělají* rozlišné věci, protože rozlišné věci *chtějí* (Shah & Gardner, 2008).

Mnohé asijské kultury trvají na zásadní propojenosti jedinců mezi sebou navzájem. Tito autoři rozlišují mezi *nezávislým já* (independent self) a *vzájemně závislým já* (interdependent self). Jednotlivci jsou motivováni najít způsob, jak se zapojit, splnit povinnosti a stát se součástí různých mezilidských vztahů. Snaží se získat znalosti o ostatních, kteří jsou spoluúčastníci v různých vztazích, a o sociální situaci. Chu (1985) se

domnívá, že toto „já“ zahrnuje některé z hlavních aspektů v mnoha asijských společnostech. Je definováno jako konfigurace rolí vyjádřené očekáváním ostatních a pozorovatelných v interakcích s nimi. Chu navrhuje, že „já“ se vyvíjí z interakce s třemi velkými subjekty:

- významnými druhými
- objekty a nápady
- přesvědčeními a hodnotami (in Phan, 2005).

V kulturách, kde převažuje nezávislé já, jsou pocity povinnosti a závazku, sociální propojení a osobnostní flexibilita vědomě potlačené, na rozdíl od zaměření se na individuální potřeby, osobní svobodu a stabilní osobnost. Přestože nezávislé já i vzájemně závislé já se vyskytují ve všech kulturách, jednotlivé kultury se od sebe liší tím, do jaké míry je to které já zdůrazňováno, vyžadováno a popisováno jako „přirozené“ (Shah & Gardner, 2008).

V kulturách, kde je běžný koncept vzájemně závislého já, to jsou „důležití ostatní“, kdo formuje konečnou formu já. Mluvíme-li zde o motivaci, lidské potřeby jsou ovlivněny společností. Členové jsou například motivováni plnit cíle své rodiny nebo naplňovat nevyřčené představy o tom, jaká je jejich role uvnitř členské skupiny (tamtéž).

Japonci (a zřejmě i další Asiaté) se zdají být k sobě spíše kritičtí. V kulturním kontextu konceptu vzájemně závislého já to může mít dvě důležité funkce. Zaprvé to umožňuje identifikovat své slabiny, které se pak eventuálně dají napravit a naplnit tak očekávání členské skupiny, zadruhé to umožňuje udržet společenskou harmonii a nijak nevyčnívat. Přestože nedostatek pozitivní sebehodnocení může občas být důsledkem požadované skromnosti, jsou zde celkem jednoznačné důkazy, že Asiaté sami sebe nevyzdvihují, ale naopak vykazují značnou sebekritiku a to dokonce jedná-li se o anonymní způsob dotazování. Současné výzkumy naznačují, že zatímco Američané jsou nejšťastnější, jsou-li chváleni, Asiaté jsou nejšťastnější a nejspokojenější, dosáhnou-li

společenské harmonie a spojení a je-li sociální napětí co nejvíce minimalizováno (tamtéž).

Výzkum kultur zdokumentoval dvě smysluplné konstelace motivace atribuce a behaviorální odpovědi na školní prostředí; jeden převažující mezi severními Američany a druhý převažující mezi východními Asiaty. V severoamerické kultuře je úspěch častěji připisován schopnostem – vrozeným, neměnným aspektům uvnitř já. Ve východoasijské kultuře je úspěch mnohem častěji přisuzován péli – nestálému a proměnnému aspektu já (tamtéž).

Jak se tato zjištění odrážejí ve školní praxi? Američané jsou motivováni pracovat pilněji na úkolech, o kterých již vědí, že je dobře ovládají a naopak nechtějí pracovat na úkolech, o kterých vědí, že jim nejdou.

Na rozdíl od nich východní Asiaté jsou motivovanější při úkolech, které jim nejdou. I to má své důvody; pracovat tvrdě na úkolech, které zvládají dobře a vyhýbání se těm, které jim nejdou, pomáhá Američanům zachovat si vysoké sebevědomí v akademických situacích. Na rozdíl od nich Asiatům, kteří pracují tvrdě na úkolech, které zvládají hůře, tento postoj sebevědomí nezlepšuje, ale může vést ke zlepšení výkonu a k pokoře – rysu, který napomáhá udržení harmonie skupiny (Shah & Gardner, 2008).

Další velmi studovaný aspekt motivace ve vztahu k osobnosti je motivace ke kontrolování, která souvisí s přesvědčením, že můžeme ovlivnit naše výsledky. Odborníci používají termín *primární kontrola* pro snahu ovlivnit prostředí a *sekundární kontrola* jako snahu přizpůsobit se prostředí. U kultur s konceptem vzájemně závislého já je nízká individuální kontrola spojována s nižší mírou stresu, členové skupiny upřednostňují potlačení individuality ve prospěch svého blízkého okolí. Mluvíme-li v kulturním kontextu, je sekundární kontrola lépe hodnocena a více uplatňovaná u lidí z východní Asie (Shah & Gardner, 2008).

Motivace ovlivnit svůj vlastní osud je u Asioameričanů evidentně slabší. Jejich motivace roste, když jejich blízcí dělají volbu v jejich zastoupení. V kulturním kontextu

konceptu vzájemně závislého já vyjadřování vlastních tužeb prostřednictvím osobní volby není tak důležité. Naopak, tito lidé by mohli upřednostňovat volby, které jsou důležité pro členy jejich členské skupiny. Ve výzkumu, který se touto otázkou zabýval (Iyengar & Lepper, 1999), si euroamerické děti vedly lépe v úkolech, jejichž dílčí části si volily samy, zatímco asijsko-americké děti si vedly lépe, když se doslechly, že dílčí úkoly vybrali jejich rodiče nebo spolužáci (členská skupina). Jedno z možných vysvětlení je, že asijsko-americké děti nechtěly své blízké zklamat, a proto se více snažily (Shah & Gardner, 2008).

2 Vietnamská kultura

2.1 Specifikum vietnamské kultury

Podle statistik Ministerstva vnitra loni pobývalo v ČR legálně 57 762 Vietnamců. Momentálně je v jedné z jejich ustanovení národnostní menšinou, ale i přesto nám jejich kultura není úplně známá. Následující podkapitoly shrnou základní informace, které mohou mít vliv na jejich motivaci.

2.1.1 Hodnoty

Tradiční vietnamská kultura je ovlivněna jak konfucianismem, tak buddhismem. Konfucianismus je již dlouho a hluboce zakořeněn ve vietnamské společnosti a jeho rodinném systému. Podle něj je rodina hlavním zdrojem sociální identity pro seniory i mladé. Konfucianismus popisuje společnou spásu a zdůrazňuje kult předků, respekt k autoritě, víru v konsensus a ochotu dát zájmy společnosti nebo rodiny před své vlastní. Úcta k rodině a závazek ctít ji i svou komunitu, respekt k učení a učitelům, instruktorům a starším učencům a silný pocit sounáležitosti k rodině, společenství a národu je pro Vietnamce typický. Rodina však poskytuje nejsilnější motivaci, mnohem silnější než náboženství nebo národnost (Phan, 2005). I přes to, jak důležitou roli

vztahy hrají, je typické, že ty milostné se na veřejnosti drží „pod pokličkou“. Zatímco u nás se milenecké páry na veřejnosti líbají, ve Vietnamu je něco takového nepřípustné. S tím nejcennějším, co mají, se nechtějí vychloubat na veřejnosti (Šišková, 2001).

V protikladu ke konfuciánství, který ukládá hlavní reprezentativní postavení v rodině muži, je poměrně silná tradice obdivu ženy a matriarchální kultury. Společnost však zachovává roli hlavy rodiny jako roli mužskou. V praxi jsou ale ženy velice často například v řídicích pozicích vietnamských podniků nebo v jiných vysokých funkcích (Šišková, 2001).

Další důležitou hodnotou, která vyplývá z působení konfuciánské tradice, je vzdělání. Rodiny mnohdy za vzdělání aspoň jednoho svého dítěte utratí veškeré našetřené prostředky (Šišková, 2001). To je výrazné zejména u vietnamských imigrantů, kde se vzdělání uplatňuje jako strategie, která vede ke zlepšení postavení na pracovním trhu (Trbola & Rákoczyová, 2011). Toto téma rozvedeme blíže v následující podkapitole.

2.1.2 Vztah ke vzdělání

Jak již bylo výše uvedeno, úcta ke vzdělání a vzdělancům vychází z konfuciánské filosofie. Lidí se vzděláním si vietnamská společnost považuje. Status vzdělance je velmi často spojen s vyšším sociálním statutem a z toho vyplývajícím vyšším příjmem. To je možná příčina, proč vietnamské děti ve svých studijních výsledcích významně vynikají. Také vietnamský rodič klade na vzdělání svých dětí velký důraz, do vzdělání svých potomků investuje čas i peníze (Bosák, 2010).

Coleman (1988) se k problematice vzdělání vyjadřuje tak, že cituje důkazy z asijských rodin, že zájem rodičů o vzdělávání dětí může zvyšovat akademické úspěchy, i když rodiče mají nízký lidský kapitál (nemají akademické vzdělání). Coleman se dokonce domnívá, že stabilita a síla komunity v oblasti sociální struktury hraje důležitou roli v růstu sociálního kapitálu rodiny (Bankson, Caldas & Zhou, 1997). To si vietnamští studenti zřejmě uvědomují a berou na sebe individuální odpovědnost za své

akademické úspěchy v kolektivním duchu předchozích i současných generací (Phan, 2005).

Zajímavým aspektem týkajícím se vzdělání, je asijské pojetí inteligence. Ve výzkumu Okagakiho a Sternberga (1993) se ukázalo, že filipínští a vietnamští rodiče charakterizovali inteligenci jako *tvrdě pracovat na dosažení vlastních cílů*. Pro anglo-americké rodiče mohou děti být inteligentní, to jest mít vysoký stupeň kognitivních schopností, ale nemusejí mít dobré výkony ve škole, protože k tomu nejsou motivováni. To neplatí pro asioamerické rodiče, kteří vidí snahu jako část toho, co znamená být inteligentní.

U vietnamských imigrantů je vztah ke vzdělání ještě více excitovaný. V porovnání s průměrnou českou rodinou se mu věnuje větší pozornost. Vzdělání, které je pro Vietnamce prioritou, zde získává nový rozměr a nové funkce.

Rodiny přistěhovalců vidí důležitost vzdělání jako prostředek sociální mobility pro své děti a podporují jejich úspěchy v něm. Rodiče vědí, že se svou jazykovou vybaveností se dál než k prosperujícímu obchodu nedostanou, ovšem ve svých dětech vidí potenciál. Umějí jazyk, chodí na české školy, a tak mají šanci na lepší život (Daniel, 2006). „*Rodiče nás do učení vždycky tlačili, říkají, že jestli se nebudeme učit, skončíme jako oni někde na tržišti, a takový život nikdo z nás nechce,*“ cituje ve své práci Krsek (2004) vietnamského chlapce. Vietnamští rodiče považují práci ve stánku jen jako nouzové řešení a stydí se za něj, pro své děti si přejí něco lepšího a vysoká škola je pro ně samozřejmostí. A protože tradiční genderové role vedou rodiny k většímu kontrolování svých dcer, jsou mladé ženy nuceny ještě více než mladí muži do akademické výkonnosti (Zhou & Bankston, 2001).

Z amerického sčítání lidu z roku 1990 vyplývá, že Vietnamci ve Spojených státech mají jak vyšší školní docházku na univerzitách, tak nižší míru nedobrovolného ukončování středních škol než negroidní nebo europoidní studenti¹. Bylo také zjištěno,

¹ zdroj: Americký úřad pro sčítání lidu 1993

že Vietnamští studenti mají ve standardizovaných testech průměrné hodnocení nad celostátním průměrem, a to obzvláště v matematice (Bankson, Caldas & Zhou, 1997).

V České republice obdobný výzkum (Jánská, Průšvicová, Čermák, 2011) potvrdil, že vietnamští studenti mají výrazně nižší absence a nadprůměrné výsledky v matematice. Možné vysvětlení pro tento jev nastíníme v podkapitole Bilingvismus.

2.1.3 Vztah k etniku a rodině

Vztah k vlastnímu etniku a rodině jsou dalšími hodnotami, které mohou být ovlivněny emigrací do jiné země nebo naopak mohou samy mít vliv na vytváření postojů právě k námi zkoumanému vzdělávání.

Mezi Vietnamci existují skupiny, pro které je jejich etnikum nadále zdrojem síly a kterým pomáhá sociálně a ekonomicky, a to na základě sítí a zdrojů jejich solidárního společenství. A pak jsou ještě tací, jimž se jejich etnický původ nezdá být otázkou volby, ani zdrojem rozvoje, ale znakem trvalé podřízenosti. V současné druhé generaci už však existují i skupiny, které se zdají být kritizovány za hladký přechod do střední třídy „bílého proudu“ a pro něž etnicita již brzy věc osobní volby bude (Portes a Rumbaut, 2005).

Rodiče obvykle směřují své děti k tomu, aby si své vlasti a její kultury vážily (Šišková, 2001) a rozvíjejí u nich kulturně definované osobnostní rysy (Okagaki & Sternberg, 1993).

Existuje také silná korelace mezi výkonem vietnamských studentů a sociálními vazbami na další Vietnamce. Je pravda, že tento vztah není definitivním důkazem příčinné souvislosti, nicméně je to v souladu s názorem, že postoje a návyky, které podporují dosažení úspěchu, jsou udržovány uzavřenými sociálními hranicemi. Ti Vietnamci, kteří mají spíše tendence stýkat se s lidmi mimo svou komunitu, vykazují nižší studijní výsledky.

2.2 Asimilace „druhé generace“

Za „druhou generaci“ jsou považováni ti, kteří se narodili v místě současného domova a alespoň jeden z jejich rodičů byl narozen jinde (Ramakrishnan, 2004). Vědci, ač se na problém koukají třeba z jiných úhlů pohledů, docházejí k docela podobným závěrům o dnešních dětech přistěhovalců. Obecně platí, že druhá generace je na tom mnohem lépe než její rodiče, dosahují vyššího vzdělání a lepších pracovních míst. Drtivá většina druhé generace zcela plynně ovládá jazyk a v mnoha ohledech je integrovaná do společnosti (Portes a Rumbaut 2001).

Asimilace, tedy postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury provázené přejímáním nových zvyků a tradic od dominantní kultury (Průcha, 2001, str. 34) je často dlouhodobý proces, který trvá tři až čtyři generace. Také je obecně přijímaný názor, že asimilace již není, a ani nikdy nebyla, jednoduchým lineárním procesem a že existuje mnoho způsobů, kterými se přistěhovalecké skupiny integrují nebo asimilují (Vermeulen, 2010).

Richard Alba a Victor Nee (2003) přišli s novou teorií asimilace, která staví na behaviorálních předpokladech nového institucionalismu v sociologii. Argumentují, že institucionální změny, počínaje legislativou občanských práv až po přistěhovalecké právo, v kombinaci s individualistickými incentivy a motivací zásadně proměnily kontext přijímání imigrantů, což je příznivější pro asimilaci přistěhovalců a jejich dětí než v minulosti, a to i přes přetrvávající rasovou diskriminaci a hospodářskou restrukturalizaci. Místo předpokladu jednotné bílé střední třídy, do které se má hlavní proud přistěhovalců přizpůsobit, Alba a Nee vytvářejí nový koncept hlavního proudu, a to tak, že zahrnuje základní soubor vzájemně souvisejících institucionálních struktur a organizací regulovaných pravidly a postupy, které oslabují, či dokonce ohrožují vliv etnického původu sama o sobě. Tento hlavní proud může obsahovat členy dříve vyloučených etnických či rasových skupin a může obsahovat nejen střední třídu nebo movité měšťáky, ale i dělnickou třídu nebo městskou chudinu. Pro imigranty tedy nejsou jejich individuální zkušenosti s mezigenerační mobilitou odlišné od těch v hlavním proudu. Z toho vyplývá, že sociální mobilita směrem vzhůru, horizontálně,

nebo dolů je stejně možná pro přistěhovalce a jejich potomky, jako pro ty, kteří jsou v hlavním proudu společnosti (Zhou a Yang Sao, 2005).

Nicméně podle Alby a Neeho se proces asimilace liší od jednotlivce k jednotlivci a od skupiny ke skupině v závislosti na dvou příčinných mechanismech. Jedním z nich je sada blízkých příčin, které se týkají cílevědomé činnosti jedince nebo skupiny, sociálních sítí (zejména mechanismus výměny sociálních odměn a trestů v rámci primární skupiny a komunity) a formy kapitálu (lidského, sociálního a finančního), jež jedinec nebo skupina má. Na druhé straně je sada příčin, které jsou zakotveny ve větších společenských strukturách, jako je stát nebo trh práce. Nee a Alba naznačují, že všichni přistěhovalci a jejich potomci se nakonec asimilují, ale ne nutně jedním směrem, jak předpokládá klasická teorie. Věřící, že "očekávání univerzální vzestupné mobility pro všechny velké skupiny je nereálné" (Zhou a Yang Sao, 2005).

Dnes, mnohem více než na počátku dvacátého století je mládež druhé generace konfrontována s pluralitním, roztržitým prostředím, které zároveň nabízí nepřehledné množství příležitostí i nebezpečí pro úspěšnou adaptaci (Waters 1994). Jak bylo uvedeno výše, již není ústřední otázkou, zda se druhá generace asimiluje do nové společnosti, ale do jakého segmentu společnosti asimilovat bude.

Portes, Zhou a Rumbaut tvrdí, že děti dnešních přistěhovalců se budou asimilovat několika způsoby, na rozdíl od jedné lineární cesty, kterou následovaly dřívější vlny přistěhovalců, se budou potomci přistěhovalců střední třídy pohybovat bujaře vpřed, s využitím zdrojů vyplývajících z postavení jejich rodičů a možností, které poskytuje systém vysokoškolského vzdělávání, který jim umožňuje vstoupit do hlavního proudu mnohem rychlejším tempem, než mohla předešlá generace.

Vedle toho děti přistěhovalců s nízkou kvalitací, stále viditelně identifikovatelné a setkávající se hlavně s bílou společností, která není ještě zcela vyléčena ze svých rasistických předsudků, čelí odlišným a více složitým situacím. Zatímco rodiče-přistěhovalci přicházejí ochotni dělat práci, kterou domácí dělat nechtějí, děti chtějí více. A není jasné, zda toho děti mohou i přes veškeré úsilí dosáhnout. Hlavolet nad současnou druhou generací je zvýrazněn pokračující

transformací ekonomiky. Ačkoli pracovní místa pro méně kvalifikované přetrvávají, profesní segmentace snížila prostupnost příležitostí pro vzestupnou mobilitu prostřednictvím dobře placených dělnických pozic. Změny ekonomiky konfrontují děti přistěhovalců s krutou volbou: buď získají vysokou školu a další vyšší stupně potřebné k přechodu do profesionální nebo manažerské elity, anebo přijmout podřadnou práci stejně jako první generace (Waldinger & Feliciano, 2004).

Teoretici segmentované asimilace tvrdí, že stará myšlenka přijetí většinové kultury jako předpoklad pro vzestupnou sociální mobilitu ztratila svou platnost. Předkládají pro to dva důvody.

V první řadě, v současné době existují okolnosti, za kterých asimilace nevede k ekonomickému pokroku a sociální akceptaci, ale přesně k pravému opaku. Portes (1995) odkazuje na imigranty s nízkým lidským kapitálem (důsledek výchovy a nedostatku praxe), kteří se usadili v centrech měst, kde přijdou do kontaktu s domácí, převážně černošskou populací v ghettech. U těchto přistěhovalců může vzniknout tzv. reaktivní etnicita, která povede k asimilaci směrem dolů nebo asimilaci do spodiny, čímž se dostanou do situace „permanentní chudoby“ (Portes a Zhou, 1993).

Druhým argumentem je, že vzestupná mobilita nebo hospodářská integrace do střední třídy mohou jít ruku v ruce s úmyslným zachování vlastní kultury. Přistěhovalecká mládež, která zůstává pevně usazena ve svých etnických komunitách, může na základě této skutečnosti mít větší naději na vzdělávací a ekonomickou mobilitu prostřednictvím přístupu ke zdrojům, které jejich společenství nabízí (Portes, 1995, Zhou, 1997). Tato varianta se vyznačuje vysokou mírou lineární etnicity, kterou Portes popisuje jako *pokračování kulturních praktik naučených ve vlasti* (1995, s.. 256). Zachování vlastní skupiny a kultury slouží především jako nárazník proti asimilaci směrem dolů. Tento vzorec se nejvíce projevuje ve skupinách jako jsou Kubánci, Panjabi sikhové a Vietnamci (Vermeulen, 2010).

K doplnění těchto dvou modelů mobility, je zde starý, tradiční vzor individuální asimilace do majoritní střední třídy. Tento klasický vzor asimilace se považuje za možný pouze pro ty přistěhovalce, kteří mají větší než průměrný lidský kapitál a kteří jsou,

částečně v důsledku toho, kladně přijímání vládou i širší populací. Jejich děti mají tendenci být úspěšné a snadno se včlení do střední třídy (Vermeulen, 2010).

Výše uvedené studie pochází z prostředí USA, proto bychom přehled rádi doplnili daty, která jsou českému kulturnímu prostředí bližší. V nedávném výzkumu etnických skupin v Evropě vypracovaném na základě teorie segmentované asimilace, který měl pomoci popsat integraci a mobilitu druhé generace v Evropě (Cruel a Vermeulen 2003b), byl kladen zvláštní důraz na teorii dvou alternativních způsobů začlenění: asimilace směrem dolů a vzestupná mobilita prostřednictvím etnické soudržnosti. V některých ohledech toto odráží rostoucí rozdíly mezi na jedné straně mladými přistěhovalci, kteří si vedou dobře, a na druhé straně relativně vysokými počty vyhozených ze škol a neschopných najít si trvalé zaměstnání. Ve Velké Británii se britským čínským a indickým dětem vedlo ve škole soustavně lépe než britským bílým dětem a v ostrém kontrastu například k dětem z tureckých a kurdevských menšin, kde byl vysoký podíl dětí, které byly ze školy vyhozeny (Enneli et al, 2005). Podobný model se dá vysledovat i např. v Německu.

Další výzkum, který porovnával zkušenosti afro-karibských a jihoasijských žáků ve Velké Británii, zjistil, že učitelé méně očekávají od negroidních mužských studentů, kteří jsou považováni za destruktivnější a méně ochotné učit se, než jejich indiští nebo pákistánští vrstevníci (Gillborn 1997, Reynolds 2005).

Ovšem americké pojetí asimilace směrem dolů je příliš nápadné ve svém pesimismu a příliš definitivní ve svém tvrzení, že asimilace směrem dolů je trvalým rysem některých přistěhovaleckých komunit. I tyto děti z etnických skupin, jako je druhá generace Turků, kteří jsou považováni za méně výkonné než děti jiných etnických skupin, stále stoupají nahoru ve srovnání s jejich rodiči (Thomson & Cruel, 2007). Podle některých názorů ani nemůže v Evropě asimilace směrem dolů existovat, protože v centrech evropských měst neexistuje žádná původní spodina (na rozdíl od amerických černých ghett) a její přítomnost je pro proces asimilace směrem dolů

nepostradatelná. Nicméně můžeme zde namísto toho mluvit o komunitách, které jsou ekonomicky na okraji společnosti (Vermeulen, 2010).

Důležitější ale je, že data ukazují, že se ani tak nejedná o případ jednoho etnika překonávající ostatní. Jsou zde také náznaky polarizace v rámci etnických skupin, kterou je třeba jasněji vysvětlit odkazem na řadu kulturních či strukturálních faktorů. Slabiny teorie segmentované asimilace jsou tedy převážně v tom, že nedokáže věnovat dostatečnou pozornost vnitřním rozdílům v rámci etnických skupin (Crul a Vermeulen 2003).

Této problematice se věnovali Portes a Rumbaut (2005). Výsledky jejich výzkumu ukazují, že na směr asimilace mají vliv čtyři faktory 1) historie první generace, 2) tempo akulturace mezi rodiči a dětmi a jejich vliv na normativní integraci; 3) bariéry kulturní a ekonomické, kterým čelí druhá generace mladých lidí na jejich cestě za úspěšnou adaptaci, 4) rodinné a komunitní zdroje pro konfrontaci s těmito překážkami.

Podobné závěry přináší i článek Hallera, Portese a Lynche, který identifikuje tři důležité faktory, které ovlivňují výsledky druhé generace: sociálně-ekonomický status rodičů, způsoby včleňování se a rodinné struktury. Tyto faktory jsou také ty hlavní, které byly identifikovány v newyorské studii druhé generace (Waters et al. 2010). K těmto třem Kasinitz (2008) přidal kulturní tvořivost, tj. schopnost propojit normy od rodičů s těmi, které má nová společnost, a poukazuje na výhody, které má druhá generace oproti domácím v tom, že mohou čerpat z více referenčních rámců a kulturních strategií, jak zacházet s problémy, které stojí před dospívajícími. Teorie segmentované asimilace poznamenává, že mladí lidé mohou získat sílu ze silných rodičů a etnických komunit. Segmentová asimilace zdůrazňuje výhody a nevýhody vyplývající z přistěhovalecké komunity a kontextu recepce i nevýhody, kterým druhá generace čelí díky tomu, že jsou vnímáni jako rasová menšina. Na druhou stranu newyorská studie druhé generace tvrdí, že být klasifikován jako rasová menšina je pro ně občas i výhodou (tamtéž).

Na závěr bychom rádi uvedli, že existuje i názor, že teorie segmentové asimilace a tradiční asimilace se navzájem doplňují v tom, že oba přístupy mají překrývající se

vysvětlení pro různé úrovně úspěchu druhé generace, ale přispívají postřehy, které jsou odlišné. Ukazuje se, že druhá generace by měla být obecně považována za úspěšně začleněnou do společnosti, ale je zřejmé, že někteří jednotlivci vybočují a někdy zažívají mobilitu směrem dolů a že v některých skupinách imigrantů se to stává častěji než u jiných. Kontext přijetí, s jakým se setkávají skupiny různého národnostního původu, má největší vliv na výsledky druhé generace. Tyto výsledky se pak mohou lišit mezi jednotlivci i mezi skupinami (Alba, Kasinitz, & Waters, 2011).

2.3 Bilingvismus

Až do časných 70. let 20. století se často předpokládalo, že být bilingvní nenabízí žádnou výhodu pro školní vzdělávání. Ve skutečnosti to bylo viděno jako překážka a pokusy bilingvních studentů užívat oba své jazyky v hodinách se považovalo za potenciálně matoucí. Tento naivní názor byl často podkladem pro odrazování od jakýchkoliv pokusů o bilingvní komunikaci ve třídách. Od roku 1960 se začala hromadit data, která byla v rozporu s tímto názorem (např. Peal & Lambert, 1962; Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976). Tyto údaje vedly ke zdokonalení povědomí o bilingvismu. V 80. letech byl pak zahájen výzkum kognitivních účinků dvojjazyčnosti v matematickém uvažování a řešení problémů (Clarkson, 2007).

Studie Dawea a Clarksona, ve kterých byly kontrolovány účinky inteligence, vzdělání, sociálně-ekonomického postavení, věku a pohlaví, přinesly důkazy z velmi odlišných kultur a jazyků, že bilingvní studenti vysoce kompetentní v obou svých jazycích byli matematicky lepší než jejich monolingvní vrstevníci a než bilingvní vrstevníci, kteří byli dominantní jen v jednom jazyce. Studenti slabí v obou jazycích byli také matematicky slabí (tamtéž).

Cummins pak pro další výzkumy předpokládal dvě podmínky. Zaprvé oba jazyky musí mít dostatečnou sociální hodnotu a tudíž má smysl rozvíjet je jak v myšlenkách, tak v ústním nebo písemném projevu. Za druhé, v obou jazycích musí splňovat určitý minimální práh. Pokud jsou tyto podmínky splněny, důkaz, že bilingvní mladí lidé

vykazují oproti monolingvním větší kognitivní flexibilitu, kreativitu, divergentní myšlení a lepší schopnosti k řešení problémů, je velmi přesvědčivá (tamtéž).

Část vysvětlení pro výše uvedené zjištění se týká přepínání jazyků. Tito studenti mají zřejmě lepší metalingvistické dovednosti, které jim umožňují korigovat sebe sama při řešení problémů, a jsou proto možná sebevědomější ve svém přístupu k řešení složitějších úkolů. Ukázalo se totiž, že chybovost těchto studentů byla menší, než by se dala za normálních okolností očekávat, i když toto tvrzení je třeba podložit dalším výzkumem.

Ještě důležitějším zjištěním je, že když tito studenti přece jen udělají chyby, jsou schopni se ve většině případů sami opravit. Tato zjištění mohou být spojována se zvýšenými metakognitivními schopnostmi studentů nebo také odrazem kontroly popř. i opakované kontroly jako dílčí strategie při ověřování „dávání smyslu“ každého kroku v jejich celkové strategii řešení úkolu. Povaha „jazykového přepínání“ u vietnamských studentů, kteří měli poměrně vysoké kompetence v obou svých jazycích, se zdá být z velké části nevědomá a neplánovaná (tamtéž).

2.4 Genderové rozdíly

Není vietnamskou tradicí, aby se ženy vzdělávaly, nejlepší studijní výsledky však vykazují ty ženy, které se identifikují s vietnamským etnikem (na rozdíl od těch, které přijaly za svou kulturu nové země). Pakliže vietnamská žena vykazuje překvapivé školní výsledky, nemůže to tedy být připisováno jejímu odtržení se od původního etnika za účelem užívání si výhod majoritní společnosti. Migrace vedla ke změnám v genderových rolích, které můžeme vysledovat až ke dvěma zdrojům: nutnost a příležitost. Ekonomická situace vietnamských rodin jen málokdy dovolí muži, aby byl jediným zdrojem příjmu (Zhou & Bankston, 2001).

Ukázalo se, že nejen že se vietnamské imigrantky vyrovnají svým mužským vrstevníkům co do školního výkonu a ambicí, ale mohou dokonce vykazovat i vyšší úroveň výkonu. Sběr dat Zhoua a Bankstona ukázal, že studentky získaly podstatně

lepší známky než jejich protějšky, pouze 9% dívek uvedlo prospěchový průměr 3 nebo nižší, což byla polovina oproti mužům. Naproti tomu 28% respondentek uvedlo průměr 1, což je podstatně více než u jejich mužských vrstevníků. Mladé Vietnamky také kladly větší důraz na docházku než mladí Vietnamci (tamtéž).

Portes a Rumbaut (2001) zase dokázali, že dívky prokazují vyšší vzdělávací motivaci a úspěch než chlapci ze stejných imigrantských etnických skupin.

A jaký je postoj rodičům vůči dcerám, které touží po akademickém vzdělání? Většina vietnamských otců ve studii Zhou a Bankstona (2001) se vyjádřila, že nejvíce vyzdihovanými a chtěnými kvalitami u jejich dcer jsou poslušnost a úspěch. Tito otcové nejen že tolerovali to, že jejich dcery chtěly studovat, ale dokonce je podporovali. Zjistili totiž, že život v nové zemi vyžaduje relativně vysoký příjem, což je cíl, jehož mohou dosáhnout jen rodiny s příjmem vícečetným. Z tohoto důvodu došli otcové k závěru, že vzdělání je prostředek, díky němuž budou moci jejich dcery zajistit svým rodinám dobrý domov tak, jak se očekává v tradiční vietnamské rodině, ale způsobem, jaký je běžný v jejich nové domovině. Dalším důvodem, proč své dcery ve studiu podporují, je ten, že se tak stanou hodnotnou potenciální partnerkou a mají tak šanci na manžela s relativně vysokým sociálním statutem. Proto není vzdělávání žen odklonem od tradičního rozložení genderových rolí, ale spíše jejich modifikace v novém prostředí (Zhou & Bankston, 2001).

2.5 Vietnamští imigranti v ČR

Organizovaný pobyt Vietnamců v ČR se datuje již do období po 2. světové válce, tehdy se jednalo především o pobyty za účelem studia, první studenti z Vietnamu začali studovat na českých vysokých školách již na konci 40. let 20. století. Od konce 50. let se zde pak vznikla i možnost studovat na školách středních (Bittnerová & Moravcová, 2005).

Ve větším počtu začali vietnamští občané přijíždět do Československa v 50. letech po navázání diplomatických vztahů mezi ČSR a VDR. Jednalo se zde o projekt mezinárodní pomoci válkou postiženému Vietnamu. Roku 1956 k nám přijíždí skupina

sta sirotků, kterým zde bylo poskytnuto základní vzdělání. Vietnam využíval této možnosti vzdělávání svých pracovních sil v zahraničí, protože jeho zemi zmítala poválečná a hospodářská krize (Šišková, 2001).

Roku 1956 oba státy podepsaly Dohodu o vědecko-technické spolupráci, která měla podpořit rozvoj hospodářských styků. Na jejím základě k nám koncem 50. let přišli první vietnamští praktikanti, učňové a pracující. Ti se zde vzdělávali především v oblastech strojírenství a lehkého průmyslu; potravinářského, textilního a obuvnického (Šišková, 2001).

V osmdesátých letech přijalo Československo třicet tisíc vietnamských studentů a stážistů, ale už jen na omezenou dobu, a to maximálně sedmi let (Bittnerová & Moravcová, 2005).

Po roce 1986 se vietnamské hospodářství velmi rychle otevírá a po politickém přelomu v Československu v roce 1989 se mění politické styky a smlouvy. Česká republika přerušila téměř veškeré mezistátní vztahy s Vietnamem a nesplněné závazky vyrovnala finančně.

Od devadesátých let se migrační situace změnila a do České republiky přicházeli Vietnamci většinou z jiných důvodů než za studiem a odbornou praxí. Nejčastěji imigrovali, aby se živili především obchodní činností v podmínkách našeho tržního hospodářství. Stejně jako dříve zde plánovali být na období kolem pěti let a více, tentokrát však s sebou brali také své děti, rodiny a jiné příbuzné (Šišková, 2001) nebo zde rodiny založili. V důsledku toho zde v současné době existuje poměrně početná skupina mladých (nejstarším je okolo dvaceti let), kteří nikdy nebyli ve Vietnamu a obvykle ovládají lépe český jazyk, kterým mluví ve škole, než vietnamštinu.

I v jednadvacátém století je v České republice stále početná vietnamská menšina, *roce 2002, sedm let po předpokládaném odchodu posledních vietnamských dělníků, žilo v ČR podle oficiálních údajů MV ČR celkem 27 143 vietnamských státních občanů* (Bittnerová&Moravcová, 2005, s. 375). V období let 2007–2008, kdy v souvislosti se zvýšenou poptávkou po pracovní síle výrazně stoupla poptávka po zahraničních pracovnících, vzrostl i celkový počet vietnamských občanů v České

republice; v srpnu 2007 zde pobývalo 45 964 Vietnamců, o 12 měsíců později to bylo již 57 660 (Trlifajová, 2011).

Původní regulovaná a dočasná migrace vietnamských občanů za účelem zvýšení jejich kvalifikace se přeměnila na standardní ekonomickou migraci motivovanou zlepšením životní úrovně. Přestože i nadále sem přijíždí s představou krátkodobého pobytu s vidinou zlepšení své ekonomické situace a návratu do země původu, jejich představy se většinou nenaplní a zůstávají zde často s přetrvávajícím pocitem provizoria. I přesto, že mnozí Vietnamci, kteří do České republiky přicházejí, jsou vysokoškolsky vzdělaní, jazyková bariéra jim brání ve vykonávání profese, pro kterou mají kvalifikaci, a tak dávají přednost obchodu. I přesto, že v posledních letech se jejich situace zlepšuje a pomalu se přesouvají ze stánků a tržnic do kamenných obchodů, pro první generaci přistěhovalců zde nejsou žádné nadějnější vyhlídky na budoucnost (Aslan, 2011).

O to více však podporují své děti, druhou generaci, která sem přišla ve velmi mladém věku nebo se zde již narodila, český jazyk je jim vlastní a teoreticky jim nic nebrání v sociální mobilitě směrem vzhůru. Rodiče běžně najímají pro své děti „české babičky“, chůvy, často bývalé učitelky, které s dětmi tráví volný čas, rozvíjí jejich český jazyk a pomáhají jim tam, kde mají ve škole mezery. A má to své výsledky. Například na gymnáziu v Chebu, kde je v každém ročníku několik vietnamských žáků, jsou oproti svým českým spolužákům ve výkonech nadprůměrní (Daniel, 2006).

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod k praktické části

Praktická část této bakalářské práce aplikuje na skupinu 80 respondentů vietnamského původu revidovaný překlad dotazníku PALS, který se v České republice zatím teprve připravuje. Předchozí výzkum ukázal, že některé položky byly problematické, a proto byly upraveny a nyní otestovány na tomto malém vzorku specifických žáků.

Cílem je prověřit slabé a silné stránky nové verze pokusu o překlad a zároveň získat informace o cílech mastery a performance u vietnamské menšiny v České republice.

3 Cíl praktické části

Cílem praktické části je aplikovat revidovaný český překlad metody PALS na vzorek vietnamských studentů. Vzhledem k tomu, že na vytvoření české verze metody PALS se u nás teprve pracuje, je cílem této práce vyzkoušet ji na našem vzorku a pokusit se vytvořit k revidovanému překladu zpětnou vazbu, která pomůže v dalším rozvoji tohoto dotazníku zjišťujícího motivaci. Jako vedlejší produkt pak získáme data, která nám mohou napovědět, jestli inklinují vietnamští žáci spíše k cíli mastery nebo performance.

4 Metodologie

4.1 Metoda PALS

PALS (The Patterns of Adaptive Learning Scales) neboli Škály vzorců adaptivního učení byly vyvinuty a zlepšovány v průběhu času (prvně vyšly v roce 1997, revidovány 2000) skupinou výzkumníků pomocí tzv. teorie cílové motivace, kteří zkoumali vztah mezi učebním prostředím, motivací a chováním studentů. Zatímco jsou tvůrci PALSu přesvědčeni, že původní škály jsou platné a vhodné k měření cílů (viz Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman & Roeser, 1998), také věří, že revidované škály jsou vhodnější pro současný koncept cílů ve schématu *mastery, performance-approach a performance-avoid*.

Škály PALS mohou být použity společně nebo jednotlivě. Při sestavování dotazníku pak kombinujeme položky z různých škál, pro které platí stejná obecná instrukce, a je doporučeno doplnit ho demografickými daty. Odpovědi se zaznamenávají na samostatný arch, kde respondent u každé odpovědi označí na pětistupňové škále, do jaké míry je pro něj tvrzení pravdivé nebo nepravdivé (1 = zcela nepravdivé, 3 = částečně pravdivé, 5 = zcela pravdivé).

Škály pro studenty posuzují:

- 1) osobní orientace na dosažení cíle (*Personal Achievement Goal Orientations*)
- 2) vnímání cílů učitele (*Perception of Teacher's Goals*)
- 3) vnímání struktur cílů ve třídě (*Perception of Classroom Goal Structures*)
- 4) vnímání, postoje a strategie související s dosažením cíle ve školním prostředí (*Academic-Related Perceptions, Beliefs, and Strategies*)
- 5) vnímání rodičů a života doma (*Perceptions of Parents, Home Life, and Neighborhood*)

První tři škály vycházejí z trojdimenzálního modelu výkonových cílů (*mastery, performance-approach a performance-avoidance* orientace). Vedle toho čtvrtá oblast zjišťuje subjektivní vnímání vlastních schopností ve školním prostředí, a to v následujících kategoriích (Midgley et al., 2000):

- účinnost, kompetentnost (*Academic Efficacy*)
- tlak (*Academic Press*)
- sebeznevýhodňující strategie (*Academic Self-Handicapping Strategies*)
- vyhýbání se novému (*Avoiding Novelty*)
- podvádění (*Cheating Behavior*)
- vyrušující chování (*Disruptive Behavior*)
- bagatelizace vlastního výkonu (*Self-Presentation of Low Achievement*)
- skepse ohledně důležitosti vzdělání v budoucnu (*Skepticism About the Relevance of School for Future Success*)

Škály v poslední oblasti, kde žák posuzuje své rodiče a život doma, jsou rozděleny pouze na dvě dimenze (*mastery a performance*) nebo jen monitorují nesoulad mezi domácím a školním prostředím a podmínky pro trávení volného času v okolí domova.

Škály pro učitele posuzují:

- 1) vnímání struktury cílů školy pro studenty (*Perceptions of the School Goal Structure for Students*)
- 2) přístupy k zadávání instrukcí (*Approaches to Instruction*)
- 3) vnímaná osobní účinnost učitele (*Personal Teaching Efficacy*)

Protože na druhém stupni základních škol a na středních školách jsou předměty vyučovány různými učiteli, byly položky uzpůsobeny tak, aby hodnotily učitele konkrétního předmětu. V původním výzkumu byly položky upraveny pro matematiku, tato práce se, vzhledem k tomu, že cílovou skupinu tvoří cizinci, zaměřila na český jazyk.

4.1.1 Dosavadní práce s dotazníkem PALS v ČR

Tato práce volně navazuje na bakalářskou práci Bc. Kláry Kováčové, která se v roce 2012 pokusila o překlad vybraných položek a zjišťovala platnost tohoto překladu v českých podmínkách. K testování použila celkem deset škál ze tří oblastí

- osobní výkonová orientace (*Personal Achievement Goal Orientation*) obsahující tři subškály, zaměřené na cíle *mastery(SM)*, *performance-approach(SAp)* a *performance-avoid(SAv)*
- vnímání cílů učitele (*Perception of Teacher's Goals*) obsahující tři subškály, zaměřené na cíle *mastery(TM)*, *performance-approach (TAp)* a *performance-avoid (TAv)*
- vnímání rodičů a (*Perceptions of Parents*) obsahující pouze dvě dimenze, *mastery(PM)* a *performance(PP)*
vnímání domova (*Perceptions of Home Life*), HS
vnímání sousedství (*Perceptions of Neighborhood*), N.

Celkem bylo přeloženo 48 položek.

Zůstáváme tedy u výběru stejných škál, kde jsme problematicky přeložené položky zkusily upravit tak, aby lépe zachycovaly měřenou vlastnost, případně jsme některé škály rozšířily o položky vlastní (konečný počet položek je 59). Výběr škál je možná spekulativní, určitě nelze popřít významný vliv např. 4. škály, která se zabývá strukturou cílu ve třídě, ale na základě poznatků uvedených v teoretické části, které u vietnamské populace zdůrazňují spíše vliv rodiny a jiných důležitých autorit, včetně učitele, se domníváme, že zvolené škály jsou pro tento vzorek vhodné.

Klára Kováčová v období září-prosinec 2011 sbírala data v deseti základních školách z pěti měst Jihočeského kraje a jednoho města kraje Středočeského. Výzkum byl prováděn na žácích 8. a 9. tříd.

Na vzorku 549 žáků byla provedena popisná statistika, vzorek byl rozložen normálně kromě škály *Student mastery* (koeficient šikmosti -0.52) a škály *Neighborhood* (koeficient šikmosti -0.68). V analytické části práce prováděla autorka faktorovou analýzu s rotací Varimax každé oblasti, aby zjistila, do jaké míry sytí položky předpokládané faktory (*mastery*, *performance-approach* a *performance-avoid*) a jaké procento variance daný model vysvětluje.

Tato analýza poukázala na to, že některé položky nesyťí jen jeden faktor.

Ve škále Vnímaných cílů učitele poukazuje na nejednoznačnou položku

Tav2 (Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité nevypadat ve třídě hloupě), která měla zátěž i na faktoru pro cíl *performance-approach* a TAv5 (Můj učitel/Moje učitelka říká, že naším cílem by mělo být ukázat ostatním, že **nejsme** špatní v tom, co ve škole děláme), která měla zátěž i na faktoru pro cíl *performance-approach* i *mastery*. Při nezrotovaném řešení faktorové analýzy na škálách vnímaného cíle u učitele vysvětlují tyto tři faktory pouze 49.77% variance.

Ve škále Osobní cíle studentů poukazuje na nejednoznačnou položku SAv55 (Jedním z mých cílů je vyhnout se tomu, abych vypadal/a tak, že mám problém s učením.), která měla zátěž i na faktoru pro cíl *performance-approach*, a SM20 (Je pro mě důležité, že

úplně porozumím tomu, co ve vyučování dělám), která měla zátěž i na faktoru pro cíl *performance-avoid*. Tento model vysvětloval 55.73% variance při nezrotovaném řešení.

Ve škále Vnímání cílů žáky u rodičů poukazuje na nejednoznačnou položku PP73 (Moji rodiče **nemají rádi**, když dělám ve školní práci chyby.), PM75 (Moji rodiče chtějí, abych o pojmech přemýšlel/a.), PM80 (Moji rodiče chtějí, aby práce pro mě byla výzvou.), PM89 (Moji rodiče chtějí, abych viděl/a, jak se mé školní činnosti vztahují k věcem mimo školu.). Tento model vysvětluje 43.59% variance při nezrotovaném řešení.

Jako jedno z množných vysvětlení těchto odchylek Kováčová uvádí překlad původní verze vzhledem k odlišným jazykovým kořenům obou řečí a jako řešení nabízí úpravu formulace, odstranění nebo nahrazení nejproblematičtějších položek.

Z obou analýz musela být vyloučena položka SAv51, která byla z původního *It's important to me that my teacher doesn't think that I know less than others in class*. Chybně přeložena jako *Je pro mě důležité, aby si vyučující myslel(a), že vím méně než ostatní*.

Ve snaze odstranit tyto nedostatky jsme provedli několik změn. Ve škále Vnímání cílů učitele jsme položky zbavili dvojí varianty s přechýleným tvarem a nahradili jsme „*můj učitel/moje učitelka*“ neutrálním tvarem „*můj vyučující*“ a tento tvar jsme doplnili konkretizací učitele, protože manuál k testu PALS říká, že pak jsou výsledky stejně přesné nebo i přesnější než u obecného zadání. Vybrali jsme vyučujícího českého jazyka. U neproblematických položek jsme provedli drobné stylistické úpravy tak, aby byly lehčí na porozumění, dále jsme se pokusili upravit nejednoznačné položky tak, aby měřily faktor, který měřit mají:

TAv1Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité nevypadat ve třídě hloupě jsme upravili na **Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité vyhnout se situacím, ve kterých budíme dojem, že jsme hloupí,**

Tav2 *Můj učitel/Moje učitelka říká, že naším cílem by mělo být ukázat ostatním, že nejsme špatní v tom, co ve škole děláme* na **Můj vyučující českého jazyka nám říká, že bychom se měli vyhnout tomu, aby si ostatní mysleli, že nám práce ve škole nejde,**

SAv55 *Jedním z mých cílů je vyhnout se tomu, abych vypadal/a tak, že mám problém s učením* na **Jedním z mých cílů je nebudit dojem, že mám s prací ve škole problémy,**

SM38 *Je pro mě důležité, že úplně porozumím tomu, co ve vyučování dělám* na **V hodinách je pro mě důležité důkladně porozumět tomu, co děláme.**

PP73 *Moji rodiče nemají rádi, když dělám ve školní práci chyby* na **Moji rodiče nemají rádi, když dělám při školní práci chyby,**

PM75 *Moji rodiče chtějí, abych o pojmech přemýšlel/a* na **Moji rodiče chtějí, abych se nad probíranou látkou zamýšlel(a),**

PM80 *Moji rodiče chtějí, aby práce pro mě byla výzvou* na **Moji rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) i o věci, které jsou pro mě výzvou,**

PM89 *Moji rodiče chtějí, abych viděl/a, jak se mé školní činnosti vztahují k věcem mimo školu* na **Moji rodiče by si přáli, abych porozuměl(a) propojení mezi školní látkou a jejím praktickým využitím.**

Některé škály jsme podle potřeby rozšířili o další položky:

Student Mastery

X01. Když něčemu nerozumím, přihlásím se a zeptám se učitele.

Student Approach-Performance

X02. Chci mít dobré výsledky, aby si o mně ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á.

Student Avoid-Performance

X03. V hodinách nepokládám otázky, abych nevypadal/a hloupě.

X04. V hodinách raději neodpovídám na otázky učitele, abych neřekl/a špatnou odpověď.

Teacher Mastery

X05. Můj vyučující českého jazyka nám dává dostatek příkladů, na kterých pochopíme probíranou látku.

Teacher Approach-Performance

X07. Můj vyučující českého jazyka vytváří ve třídě soutěživou atmosféru.

X08. Můj vyučující českého jazyka je spokojený/á, když podáme dobrý výkon v testu.

Teacher Avoid-Performance

X09. Můj vyučující českého jazyka se zlobí, když v hodině odpovíme špatně.

X10. Můj vyučující českého jazyka má raději ty žáky, kteří znají správné odpovědi.

Parents Performance

X11. Moji rodiče jsou rádi, když mám lepší výsledky než ostatní ve třídě.

4.1.2 Nově upravený dotazník

Osobní výkonová orientace (*Personal Achievement Goal Orientations*)

Tato škála se týká důvodů nebo cílů, které mají vliv na studentovo akademické chování. Různé cíle vyvolávají různé reakční vzorce. Tyto vzorce zahrnují kognitivní, afektivní a behaviorální komponenty, které jsou více či méně považovány za adaptivní.

Cílová motivace- mastery

Když má student mastery cílovou motivaci, pak je účelem jeho snažení rozvíjet své schopnosti. Snaží se rozšířit své porozumění a ovládnání dané problematiky. Učení je

vnímáno jako zajímavé samo o sobě a pozornost je zaměřena na úkol. Mastery cílová motivace je spojována s adaptivními vzorci učení.

Položky:

- 9. V tomto školním roce je pro mě důležité se naučit hodně nových pojmů.
- 25. V hodinách je mým cílem se naučit co nejvíc.
- 29. Rád(a) bych se v tomto školním roce seznámil(a) s novými dovednostmi.
- 38. V hodinách je pro mě důležité důkladně porozumět tomu, co děláme.
- 49. V tomto školním roce je pro mě důležité zlepšit své dovednosti.
- X²01. Když něčemu nerozumím, přihlásím se a zeptám se učitele.

Cílová motivace Performance-Approach

Když má student performance-approach cílovou motivaci, je jeho cílem předvést svou schopnost. Pozornost je zaměřena na sebe sama. Performance-approach cílová motivace je spojována jak s adaptivními, tak s maladaptivními vzorci učení.

Položky:

- 8. Je pro mě důležité, aby si ostatní ve třídě mysleli, že mi práce v hodinách jde.
- 26. Mým cílem je ukázat ostatním ve třídě, že mi práce v hodinách jde.
- 41. Mým cílem je vypadat před ostatními tak, že je pro mě práce v hodinách jednoduchá.
- 45. Mým cílem je vypadat chytře v porovnání se spolužáky.
- 48. Je pro mě důležité, že v porovnání se spolužáky vypadám chytře.
- X02. Chci mít dobré výsledky, aby si o mně ostatní nemysleli, že jsem hloupý/-á.

² Položky začínající písmenem „X“ jsou vlastní, nové položky

Cílová motivace Performance-Avoid

Když má student performance-avoid cílovou motivaci, je jeho cílem, aby se zabránilo demonstraci jeho neschopnosti. Pozornost je zaměřena na sebe sama. Performance-avoid cílová motivace je spojována s maladaptivními vzorci učení.

Položky:

- 3. Je pro mě důležité, abych v hodinách nebyl(a) za hlupáka.
- 33. Jedním z mých cílů je zabránit situacím, ve kterých by si mohli spolužáci myslet, že nejsem chytrý.
- 51. Je pro mě důležité, aby si učitel(ka) nemyslel(a), že vím méně než ostatní.
- 55. Jedním z mých cílů je nebudit dojem, že mám s prací ve škole problémy.
- X03. V hodinách nepokládám otázky, abych nevypadal(a) hloupě.
- X04. V hodinách raději neodpovídám na otázky učitele, abych neřekl(a) špatnou odpověď.

Vnímání učitelových cílů

Tato škála se zabývá tím, jak student vnímá cíle, které učitel v hodinách zdůrazňuje.

Učitel- mastery orientace (*Teacher Mastery Goal*) odkazuje na situace, kdy student pociťuje, že učitel zdůrazňuje zapojení do školní práce za účelem rozvíjení způsobilosti.

Položky:

- 1. Můj vyučující českého jazyka si myslí, že jsou chyby v pořádku, pokud se z nich učíme.
- 2. Můj vyučující českého jazyka chce, abychom rozuměli tomu, co ve škole děláme, nejen se učili nazpaměť.
- 3. Můj vyučující českého jazyka chce, abychom si učení se nových věcí užívali.

4. Můj vyučující českého jazyka oceňuje, když se opravdu snažíme.

5. Můj vyučující českého jazyka nám dává čas ke zkoumání a pochopení nových myšlenek.

X05. Můj vyučující českého jazyka nám dává dostatek příkladů, na kterých pochopíme probíranou látku.

Učitel- Performance-Approach orientace (*Teacher Performance-Approach Goal*) odkazuje na situace, kdy student pociťuje, že jejich učitel zdůrazňuje zapojení do školní práce za účelem demonstrování způsobilosti.

Položky:

1. Můj vyučující českého jazyka nám dává za příklad ty žáky, kteří mají dobré známky

2. Můj vyučující českého jazyka nám říká, kdo měl v testu nejlepší výsledky.

3. Můj vyučující českého jazyka nám říká, jak jsme na tom v porovnání s ostatními žáky.

X06. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité být lepší než ostatní.

X07. Můj vyučující českého jazyka vytváří ve třídě soutěživou atmosféru.

X08. Můj vyučující českého jazyka je spokojený/-á, když podáme dobrý výkon v testu.

Učitel- Performance-Avoid orientace (*Performance-Avoid Teacher Goal*) odkazuje na situace, kdy student pociťuje, že jejich učitel zdůrazňuje zapojení do školní práce za účelem vyhnout se demonstrování nezpůsobilosti.

Položky:

1. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité vyhnout se situacím, ve kterých budíme dojem, že jsme hloupí.

2. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že bychom se měli vyhnout tomu, aby si ostatní mysleli, že nám práce ve škole nejde.

3. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité zapojovat se do diskuzí a zodpovídat otázky, abychom nevypadali, že to neumíme.

4. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité ve třídě odpovídat na otázky, aby to nevypadalo, že to nedokážeme.

X09. Můj vyučující českého jazyka se zlobí, když v hodině odpovíme špatně.

X10. Můj vyučující českého jazyka má raději ty žáky, kteří znají správné odpovědi.

Vnímání rodičů, domova a sousedství

Rodiče- mastery orientace (*Parent Mastery Goal*) student pociťuje, že rodič chce, aby rozvíjel své schopnosti.

Položky:

75. Moji rodiče chtějí, abych se nad probíranou látkou zamýšlel(a).

80. Moji rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) i o věci, které jsou pro mě výzvou.

82. Moji rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) o úkoly, které jsou pro mě výzvou, i když v nich udělám chyby.

87. Moji rodiče chtějí, abych to, co ve škole probíráme, neuměl(a) jen nazpaměť, ale abych tomu i rozuměl(a).

89. Moji rodiče by si přáli, abych porozuměl(a) propojení mezi školní látkou a jejím praktickým využitím.

91. Moji rodiče chtějí, abych chápal(a) smysl toho, co se učíme, nejen odváděl(a) požadovanou práci.

Rodiče- performance orientace (*Parent Performance Goal*) student pociťuje, že rodič chce, aby demonstroval své schopnosti.

Položky:

73. Moji rodiče nemají rádi, když dělám při školní práci chyby.

78. Moji rodiče by byli rádi, kdybych ukázal(a), že jsem ve své třídě lepší než ostatní.

90. Moji rodiče by byli rádi, kdybych ostatním ukázal(a), že mi práce v hodinách jde.

92. Moji rodiče si myslí, že je důležité se ve škole naučit správně odpovídat.

94. Moje rodiče by potěšilo, kdybych ukázal(a), že je pro mě práce v hodinách snadná.

X11. Moji rodiče jsou rádi, když mám lepší výsledky než ostatní ve třídě.

Nesoulad mezi domovem a školou (*Dissonance Between Home and School*) se týká obav nebo nepříjemných pocitů vzniklých v důsledku rozdílnosti studentova života doma a ve škole.

Položky:

76. Nemám rád(a), když moji rodiče chodí do školy, protože jejich názory se velmi liší od názorů mých učitelů.

81. Je mi nepříjemné, když moji rodiče chodí do školy, protože jsou jiní než rodiče mých spolužáků.

83. Trápí mě, že můj život doma a ve škole jsou jako dva jiné světy.

85. Není mi příjemné, když mluvím s některými spolužáky, protože moje rodina se velmi liší od jejich.

88. Znepokojuje mě, že můj učitel a moji rodiče mají jiné názory na to, co bych se měl(a) ve škole učit.

Sousedství (*Neighborhood Space*) se zabývá otázkou, zda se student domnívá, že v okolí jeho domova se vyskytují místa, ve kterých si může užít volný čas, poznávat přátele a dělat užitečné věci.

Položky:

74. Mám problém najít poblíž svého bydliště bezpečné místo, kde bych mohl(a) trávit čas s přáteli.

77. Je pro mě těžké najít v blízkosti svého bydliště nějakou činnost, která by stála za to.

79. O víkendech si umím v místě mého bydliště najít hodně dobrých a užitečných činností.

84. V místě mého bydliště si umím najít spoustu zajímavých a pozitivních činností.

86. V místě mého bydliště si lze hrát venku a dobře se bavit.

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

4.1.3 Překlad do vietnamštiny

Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou této práce jsou vietnamští imigranti druhé generace (a tento termín zahrnuje jak žáky, kteří se zde již narodili, tak žáky, kteří mohli dětství strávit ve Vietnamu), byl zhotoven překlad dotazníku PALS do vietnamštiny, aby pokryl případnou potřebu některých respondentů. Na překladu pracovali celkem tři lidé vietnamského původu, první verze byla přeložena z anglického originálu do vietnamštiny studentkou vietnamského původu žijící dlouhodobě v Londýně, následoval zpětný překlad z vietnamštiny do angličtiny, který zachytil drobné nedostatky v terminologii. Tento překlad byl zajištěn dalším studentem a na základě konzultace cílů našeho výzkumu byly tyto nedostatky odstraněny. Poslední, kdo se na výzkumu podílel, byla osmnáctiletá studentka střední školy, která žije v České republice teprve pět let. Cílem její práce bylo přizpůsobit slovní zásobu své věkové kategorii, protože se ukázalo, že předchozí verze překladu byly příliš odborné a pro mladé respondenty složité na porozumění.

Dotazník přeložený do vietnamštiny nakonec nevyužil žádný z probandů.

4.2 Výzkumný vzorek

S žádostmi o možnost výzkumu jsme se obrátili na více než pět set základních a středních škol v Praze a na zhruba sto základních a středních škol v jižních Čechách. Touto metodou jsme získali ke spolupráci celkem pět škol, z toho tři na základě osobních vztahů a kontaktů. I přes ochotu těchto škol to byl vzorek velmi malý, a proto jsme nadále sháněli nějaké kontakty na vietnamskou komunitu, až jsme se propracovali ke Gymnáziu Cheb, odkud pochází většina našich respondentů. Uvědomujeme si, že tento způsob výběru vzorku není ideální, nicméně podmínky byly v tomhle smyslu neúprosně limitující.

4.3 Administrace testu PALS

Testovou metodu PALS, tak jak je výše popsána, jsme rozdělili na testový sešit, který obsahoval instrukce a 59 položek, a záznamový arch, do kterého se zaznamenávaly na škále od jedné do pěti odpovědi a také demografické údaje. Test zadávali učitelé v běžné hodině, tak, jak to navrhuje manuál k dotazníku PALS.

4.4 Metody zpracování a analýzy dat

Vyplněné dotazníky byly naskenovány a převedeny do elektronické podoby a byla vytvořena tabulka odpovědí, která byla dále statisticky zpracovávána. Demografická data (rok narození a délka pobytu v České republice) byla zpracovávána zvlášť.

Analýzy byly provedeny v programu IBM SPSS Statistics vision 20.

5 Výsledky

5.1 Deskriptivní analýza

Výzkumu se zúčastnilo 85 respondentů z šesti škol. Čtyři školy byly pražské, jedna v Písku, jedna v Chebu (konkrétně SOU gastronomie, Praha 10, Škola mezinárodních a veřejných vztahů, Praha 4, OA Svatoslavova Praha 4, Gymnázium Omská, Praha 10, Gymnázium Písek, Gymnázium Cheb). Pět dotazníků bylo z důvodu neúplného vyplnění vyřazeno, zbývajících 80 dotazníků vyplnilo 40 respondentek dívek a 40 respondentů chlapců. Většina respondentů (67) se narodilo přímo na území ČR, respondenti byli ve věku 12 až 21 let, jednalo se o žáky středních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií. Četnosti výskytu stáří respondentů a délky jejich pobytu v ČR ilustrují následující dvě tabulky:

Tabulka 1 Četnost délky pobytu v ČR

Četnosti délky pobytu v České republice					
Délka pobytu	četnost	Délka pobytu	četnost	Délka pobytu	četnost
Narozen(a) v ČR	67	12 let	0	6 let	1
17 let	2	11 let	2	5 let	1
16 let	1	10 let	0	4 let	0
15 let	3	9 let	2	3 let	1
14 let	1	8 let	0	2 let	0
13 let	2	7 let	0	1rok	0

Tabulka 2 Četnosti roků narození respondentů

Četnosti roků narození respondentů			
Rok narození	četnost	Rok narození	četnost
2001	7	1996	6
2000	15	1995	8
1999	10	1994	1
1998	17	1993	4
1997	12	1992	2

Abychom zjistili průměrné hodnoty a symetrii rozložení vzorku, provedli jsme stejně jako v původní studii a předchozím českém překladu dotazníku PALS popisnou statistiku u jednotlivých škál. Koeficient šikmosti větší než +/- 0.5 je považován za projev nesymetrického rozložení vzorku (Fotr & Souček, 2011).

Tabulka 3 Statistika jednotlivých škál

Současný výzkum				Původní americký výzkum			
	Průměr	SD	Šikmost		Průměr	SD	Šikmost
SM	3,80	0,68	-0,28	SM	4,15	0,8	-1,13
SAv	2,82	0,91	0,29	SAv	2,40	1,04	0,54
SAP	2,56	1,02	0,36	SAP	2,46	1,15	0,53
TM	3,60	0,81	-0,91	TM	3,56	0,99	-0,47
TAv	2,10	0,66	0,84	TAv	1,95	0,88	0,71
TAp	2,76	0,69	0,35	TAp	2,15	1,13	0,81
PM	3,90	0,81	-0,53	PM	3,66	0,73	-0,48
PP	3,63	1,05	-0,66	PP	2,70	0,86	0,38
HS	2,17	1,03	0,79	HS	1,87	0,91	1,01
N	3,21	0,76	-0,30	N	3,74	0,93	-0,58

Jak je v tabulce vidět, nejvyšší průměrné hodnoty (nejvyšší souhlas) vykazovali naši probandi na škálách SM, TM a PM, tedy na škálách „mastery,“ škály s největší asymetrií rozložení odpovědí byly TM a TAV a HS. Ve škálách pro studenty se průměrné výsledky mezi mastery a performance liší až o 0,98 až 1,24, podobně velký rozdíl můžeme sledovat i u škál pro posouzení učitele. Ve škálách pro posouzení postojů rodičů je však rozdíl pouze 0,27.

Srovnáme-li naše výsledky s původní americkou studií, vykazují naše výsledky méně extrémní hodnoty. Průměrné hodnoty škál jsou srovnatelné u dvou škál posuzující učitele (TM a TAV) a u škály SAp, kde se výsledky na žádné z nich neliší o více než 0,15. Největší rozdíl v průměrných výsledcích je u škály PP, kde naši respondenti odpovídali v průměru 3,63, ale američtí 2,70.

Tabulka 4 Položky škály SM (Respondentem prosazovaný cíl mastery)

Položka	SM 1		SM 2		SM 13		SM 17		SM 42		SM 48	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Průměr	4,23		3,91		4,11		3,66		3,68		3,23	
1	0	0	1	1,25	3	3,75	2	2,50	4	5,00	6	7,50
2	2	2,50	6	7,50	2	2,50	8	10,00	6	7,50	14	17,50
3	23	28,75	23	28,75	18	22,50	28	35,00	26	32,50	31	38,75
4	10	12,50	19	23,75	17	21,25	19	23,75	20	25,00	14	17,50
5	45	56,25	31	38,75	40	50,00	23	28,75	24	30,00	15	18,75

³ SD... z anglického standard deviation, česky směrodatná odchylka

TAp ... cíl performance-approach vnímaný u učitele

TAv ... cíl performance-avoid vnímaný u učitele

TM ... cíl mastery vnímaný u učitele

SAp ... respondentem prosazovaný cíl performance-approach

SAv ... respondentem prosazovaný cíl performance-avoid

SM ... respondentem prosazovaný cíl mastery

PP ... cíl performance vnímaný u rodičů

PM ... cíl mastery vnímaný u rodičů

N ... míra souhlasu s dostatkem vhodných příležitostí k volnočasovým aktivitám mimo školu

HS ... míra souhlasu s vnímaným rozdílem mezi postoji v domácím a školním prostředí

Tato tabulka znázorňuje jednotlivé položky škály SM, průměry na jednotlivých položkách od všech respondentů, všechny se pohybují nad hodnotou 3, tzn. respondenti byli výrazně pro (souhlasili s položkami), položky SM1 – *V tomto školním roce je pro mě důležité zlepšit své dovednosti*, SM2 – *V hodinách je pro mě důležité důkladně porozumět tomu, co děláme*, SM13 – *Rád(a) bych se v tomto školním roce seznámil(a) s novými dovednostmi* měly nejvyšší procento odpovědí na hodnotě 5 (= zcela pravdivé).

Tabulka 5 Položky škály SA_v (Respondentem prosazovaný cíl performance-avoid)

Položka	SA _v 5		SA _v 10		SA _v 19		SA _v 27		SA _v 38		SA _v 52	
Průměr	3,00	3,00	2,71		3,01		3,19		2,46		2,55	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	15	18,75	20	25,00	20	25,00	12	15,00	32	40,00	21	26,25
2	13	16,25	16	20,00	8	10,00	8	10,00	10	12,50	16	20,00
3	26	32,50	22	27,50	23	28,75	30	37,50	20	25,00	26	32,50
4	9	11,25	11	13,75	9	11,25	13	16,25	5	6,25	12	15,00
5	17	21,25	11	13,75	20	25,00	17	21,25	13	16,25	5	6,25

Tabulka pro škálu SA_v ilustruje to, co v podstatě nastínila úvodní tabulka – odpovědi byly poměrně symetricky rozloženy, nejvýznamnější nesouhlas zaznamenala naše nová položka SA_v38 „*V hodinách nepokládám otázky, abych nevypadal(a) hloupě.*“

Tabulka 6 Položky škály SA_p (Respondentem prosazovaný cíl performance-approach)

Položka	SA _p 15		SA _p 25		SA _p 41		SA _p 43		SA _p 55		SA _p 58	
Průměr	2,35		2,44		3,21		2,58		2,45		2,33	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	29	36,25	25	31,25	12	15,00	29	36,25	27	33,75	29	36,25
2	14	17,50	13	16,25	9	11,25	15	18,75	15	18,75	15	18,75
3	22	27,50	29	36,25	26	32,50	23	28,75	21	26,25	23	28,75
4	10	12,50	8	10,00	16	20,00	7	8,75	9	11,25	7	8,75
5	5	6,25	5	6,25	17	21,25	6	7,50	8	10,00	6	7,50

Na škále SA_p měly největší četnost záporné odpovědi (SA_p15 – *Mým cílem je vypadat před ostatními tak, že je pro mě práce v hodinách jednoduchá*, SA_p43 – *Je pro mě důležité, aby si ostatní ve třídě mysleli, že mi práce v hodinách jde*, SA_p58 – *Mým*

cílem je vypadat chytře v porovnání se spolužáky), ale rozložení hodnot bylo spíše symetrické, tedy ve výsledky se pohybují okolo středu až nesouhlasu (SAp15 a 58).

Tabulka 7 Položky škály TM (Cíl mastery vnímaný u učitele)

Položka	TM 14		TM 20		TM 26		TM 34		TM 37		TM 54	
Průměr	4,11		3,06		4,23		3,75		2,78		3,70	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	6	7,50	13	16,25	4	5,00	5	6,25	19	23,75	10	12,50
2	2	2,50	15	18,75	2	2,50	4	5,00	11	13,75	4	5,00
3	12	15,00	22	27,50	11	13,75	23	28,75	28	35,00	17	21,25
4	17	21,25	14	17,50	18	22,50	22	27,50	13	16,25	18	22,50
5	43	53,75	16	20,00	45	56,25	26	32,50	9	11,25	31	38,75

Výsledné hodnoty na škále TM svědčí o tom, že s nimi žáci souhlasili. Nejvýraznější souhlas byl s položkou TM14 – *Můj vyučující českého jazyka chce, abychom rozuměli tomu, co ve škole děláme, nejen se učili nazpaměť* a TM26 – *Můj vyučující českého jazyka oceňuje, když se opravdu snažíme*, nejméně souhlasili s položkou TM20 – *Můj vyučující českého jazyka nám dává čas ke zkoumání a pochopení nových myšlenek.*

Tabulka 8 Položky škály TAv (Cíl performance-avoid vnímaný u učitele)

Položka	TAv 3		TAv 21		TAv 32		TAv 51		TAv 57		TAv 36	
Průměr	2,59		1,76		1,79		2,71		2,03		1,74	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	20	25,00	51	63,75	44	55,00	25	31,25	34	42,50	45	56,25
2	18	22,50	12	15,00	15	18,75	11	13,75	20	25,00	18	22,50
3	25	31,25	7	8,75	17	21,25	19	23,75	19	23,75	12	15,00
4	9	11,25	5	6,25	2	2,50	12	15,00	4	5,00	3	3,75
5	8	10,00	5	6,25	2	2,50	13	16,25	3	3,75	2	2,50

Průměrné hodnoty odpovědí ve škále TAv se pohybují blíže nesouhlasu. Nesouhlas byl dominantní u položek TAv21 – *Můj vyučující českého jazyka se zlobí, když v hodině odpovíme špatně*, TAv32 – *Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité vyhnout se situacím, ve kterých budíme dojem, že jsme hloupí* a TAv36 – *Můj vyučující českého jazyka nám říká, že bychom se měli vyhnout tomu, aby si ostatní*

mysleli, že nám práce ve škole nejde, kde více než 50% respondentů označilo položku za zcela nepravdivou.

Tabulka 9 Položky škály TAp (Cíl performance-approach vnímaný u učitele)

Položka	TAp 7		TAp 11		TAp 16		TAp 23		TAp 29		TAp 49	
Průměr	2,39		1,96		1,58		4,28		3,53		2,81	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	30	37,50	42	52,50	55	68,75	2	2,50	16	20,00	21	26,25
2	12	15,00	19	23,75	14	17,50	2	2,50	6	7,50	18	22,50
3	22	27,50	7	8,75	6	7,50	15	18,75	12	15,00	13	16,25
4	9	11,25	4	5,00	0	0	14	17,50	12	15,00	11	13,75
5	7	8,75	8	10,00	5	6,25	47	58,75	34	42,50	17	21,25

Tabulka popisující odpovědi na škále TAp dobře znázorňuje výrazný rozdíl v odpovědích, které se týkaly porovnávání výsledků a soutěživosti, kde byl poměrně dominantní nesouhlas (TAp 11 – *Můj vyučující českého jazyka vytváří ve třídě soutěživou atmosféru*, TAp16 – *Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité být lepší než ostatní*) v porovnání s položkou, která se týká čistě výkonu jedince, popř. skupiny (školní třídy) jako celku (TAp23 – *Můj vyučující českého jazyka je spokojený(-á), když podáme dobrý výkon v testu*).

Tabulka 10 Položky škály PM (Cíl mastery vnímaný u rodičů)

Položka	PM 4		PM 24		PM 33		PM 47		PM 50	
Průměr	3,36		4,16		4,35		3,84		3,79	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	9	11,25	4	5,00	0	0	1	1,25	4	5,00
2	13	16,25	3	3,75	5	6,25	8	10,00	7	8,75
3	22	27,50	12	15,00	13	16,25	25	31,25	23	28,75
4	12	15,00	18	22,50	11	13,75	15	18,75	14	17,50
5	24	30,00	43	53,75	51	63,75	31	38,75	32	40,00

Na škále PM byly odpovědi opět spíše souhlasné, nejdominantnější souhlas je s položkami PM24 – *Moji rodiče chtějí, abych chápal(a) smysl toho, co se učíme, nejen odváděl(a) požadovanou práci* a PM33 – *Moji rodiče chtějí, abych to, co ve škole probíráme, neuměl(a) jen nazpaměť, ale abych tomu i rozuměl(a)*.

Tabulka 11 Položky škály PP (Cíl performance vnímaný u rodičů)

Položka	PP 8		PP 12		PP 30		PP 40		PP 44		PP 53	
Průměr	3,70		3,54		3,44		3,75		3,45		3,90	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	10	12,50	12	15,00	13	16,25	12	15,00	7	8,75	8	10,00
2	7	8,75	7	8,75	7	8,75	5	6,25	15	18,75	3	3,75
3	18	22,50	21	26,25	19	23,75	14	17,50	20	25,00	17	21,25
4	7	8,75	6	7,50	14	17,50	9	11,25	11	13,75	13	16,25
5	38	47,50	34	42,50	27	33,75	40	50,00	27	33,75	39	48,75

Na škále PP byly odpovědi rozloženy skoro symetricky, škála vykazovala šikmost 0.66, výraznější výkyvy (odpovědi „zcela pravdivé“) se vyskytly u položky PP40 – *Moji rodiče by byli rádi, kdybych ukázal(a), že jsem ve své třídě lepší než ostatní*, a to u 50% respondentů a u položky PP53 – *Moji rodiče jsou rádi, když mám lepší výsledky než ostatní ve třídě* u 48.75% respondentů

Tabulka 12 Položky škály HS (Míra souhlasu s vnímaným rozdílem mezi postoji v domácím a školním prostředí)

Položka	HS 18		HS 31		HS 35		HS 45		HS 59	
Průměr	2,54	2,54	2,28	2,28	1,79	1,79	1,93	1,93	2,34	2,34
Odpověď	počet	%	počet	%	Počet	%	počet	%	počet	%
1	33	41,25	38	47,50	51	63,75	48	60,00	34	42,50
2	10	12,50	13	16,25	9	11,25	9	11,25	9	11,25
3	13	16,25	11	13,75	12	15,00	10	12,50	22	27,50
4	9	11,25	5	6,25	2	2,50	7	8,75	6	7,50
5	15	18,75	13	16,25	6	7,50	6	7,50	9	11,25

Položky na škále HS byly respondenty považované za spíše nepravdivé, nejvýrazněji se nesouhlas projevoval u položek HS35 – *Není mi příjemné, když mluvím s některými spolužáky, protože moje rodina se velmi liší od jejich* a HS 45 – *Je mi nepříjemné, když moji rodiče chodí do školy, protože jsou jiní než rodiče mých spolužáků*.

Tabulka 13 Položky škály N (Míra souhlasu s dostatkem vhodných příležitostí k volnočasovým aktivitám mimo školu)

Položka	N 6		N 22		N 28		N 39		N 46		N 56	
Průměr	3,18		4,09		3,80		3,28		1,66		3,26	
Odpověď	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1	16	20,00	4	5,00	7	8,75	12	15,00	51	63,75	12	15,00
2	11	13,75	4	5,00	5	6,25	11	13,75	16	20,00	12	15,00
3	17	21,25	13	16,25	19	23,75	22	27,50	6	7,50	22	27,50
4	15	18,75	19	23,75	15	18,75	13	16,25	3	3,75	11	13,75
5	21	26,25	40	50,00	34	42,50	22	27,50	4	5,00	23	28,75

Poslední tabulka, která zachycuje prostředí, ve kterém se respondent pohybuje, zaznamenává souhlas s nedostatkem příležitostí trávit čas venku (N22 – *V místě, kde bydlím, nejsou příjemná a čistá místa, kam můžu jít*), ale zároveň nesouhlasí, že by je jejich sousedství nějak ohrožovalo (N46 – *Mám problém najít poblíž svého bydliště bezpečné místo, kde bych mohl(a) trávit čas s přáteli*).

5.2 Analýza reliability

V původní americké studii prováděli exploratorní a konfirmatorní faktorovou analýzu a analýzu reliability. Z důvodu malého počtu respondentů provádíme jen analýzu reliability, a to pomocí Cronbachovy alfy, což je statistická metoda zjišťující míru vnitřní konzistence škály. Předpoklad je, že položky, které spolu souvisí, by spolu měly korelovat, protože měří společnou vlastnost. Nabývá hodnoty v rozmezí 0–1, přičemž hodnota 0,7 a více znamená vysokou konzistenci a reliability.

Tabulka 14 Cronbachova alfa škály SM

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,69		0,80		0,85
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
SM 1	0,64	SM24	0,77	NEUVEDENO	
SM 2	0,62	SM20	0,78		
SM 13	0,66	SM18	0,75		
SM 17	0,61	SM16	0,76		
SM 42	0,59	SM15	0,74		
SM 48_x	0,77				

Na škále SM vidíme, že novou položkou SM 48 – *Když něčemu nerozumím, přihlásím se a zeptám se učitele* jsme reliabilitu nezvýšili, ale naopak, nově přidaná položka v tomto případě snižuje reliabilitu škály SM, jinak by vykazovala podobný výsledek jako v předchozí české studii.

Tabulka 15 Cronbachova alfa škály SA_v

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,74		0,39		0,74
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
SA _v 5	0,72	chyběla		NEUVEDENO	
SA _v 10	0,69	SA _v 19	0,24		
SA _v 19_x	0,74				
SA _v 27	0,68	SA _v 7	0,30		
SA _v 38_x	0,69				
SA _v 52	0,71	SA _v 26	0,35		

Na škále SA_v se oproti předchozí studii reliabilita zvýšila a dosáhla stejné hodnoty jako v původní americké studii. Nová položka SA_v38 – *V hodinách nepokládám otázky, abych nevypadal(a) hloupě* reliabilitu zvýšila, položka SA_v19 – *V hodinách raději neodpovídám na otázky učitele, abych neřekl(a) špatnou odpověď* by se dala vyřadit, reliabilitu nijak nemění.

Tabulka 16 Cronbachova alfa škály SAp

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,89		0,81		0,89
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
SAp 15	0,86	SAp21	0,79	NEUVEDENO	
SAp 25	0,86	SAp17	0,77		
SAp 41_x	0,90				
SAp 43	0,87	SAp14	0,79		
SAp 55	0,86	SAp23	0,76		
SAp 58	0,86	SAp22	0,74		

Vyšší reliabilita na škále SAp neznačuje, že nová formulace položek více korelovala a tudíž lépe zjišťovala daný cíl (mastery/performance), tento předpoklad by bylo vhodné ověřit na větším vzorku faktorovou analýzou. Nová položka SAp41 – *Chci mít dobré výsledky, aby si o mně ostatní nemysleli, že jsem hloupý(-á)* by se dala ze škály odebrat, snižuje reliabilitu a škála je i bez ní nasycena dostatečně.

Tabulka 17 Cronbachova alfa škály TM

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,72		0,71		0,83
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
TM 14	0,67	TM6	0,68	NEUVEDENO	
TM 20	0,67	TM13	0,64		
TM 26	0,68	TM12	0,62		
TM 34_x	0,66				
TM 37	0,71	TM10	0,63		
TM 54	0,71	TM3	0,73		

Nová položka TM34 – *Můj vyučující českého jazyka nám dává dostatek příkladů, na kterých pochopíme probíranou látku* funguje dobře, do budoucna není třeba přidávat další položky, reliabilita položek je hodně podobná, nejvíc snižují reliabilitu poslední dvě položky, u položky TM54 – *Můj vyučující českého jazyka si myslí, že jsou chyby v pořádku, pokud se z nich učíme* je vidět, že byla problematická již v předchozí studii.

Tabulka 18 Cronbachova alfa škály TAv

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,55		0,62		0,71
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
TAv 3	0,60	TAv9	0,50	NEUVEDENO	
TAv 21_x	0,48				
TAv 32	0,42	TAv2	0,63		
TAv 51_x	0,64				
TAv 57	0,42	TAv11	0,52		
TAv 36	0,41	TAv5	0,56		

Reliabilita této škály byla v minulém výzkumu nízká a v našem se ještě snížila, jednou z položek, které reliabilitu výrazně snižují, je i naše nová položka TAv51 – *Můj vyučující českého jazyka má raději ty žáky, kteří znají správné odpovědi*. Kdyby byly odstraněny položky TAv3, TAv21 a TAv51, byla by reliabilita 0.74 a zbyly by tři původní položky. Z praktických důvodů to však není ideální řešení.

Tabulka 19 Cronbachova alfa škály TAp

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,46		0,50		0,79
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
TAp 7	0,35	TAp8	0,26	NEUVEDENO	
TAp 11_x	0,37				
TAp 16_x	0,52				
TAp 23_x	0,49				
TAp 29	0,39	TAp4	0,42		
TAp 49	0,35	TAp1	0,50		

Na škále TAp opět došlo k poklesu již předtím nízké reliability, nové položky TAp16 – *Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité být lepší než ostatní* a TAp23 – *Můj vyučující českého jazyka je spokojený(-á), když podáme dobrý výkon v testu* nefungují, po případném vyřazení těchto dvou by reliabilita vzrostla na 0.51.

Tabulka 20 Cronbachova alfa škály PM

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,73		0,70		0,71
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
PM 4	0,75	PM34	0,66	NEUVEDENO	
PM 24	0,69	PM45	0,66		
PM 33	0,67	PM41	0,65		
PM 47	0,66	PM29	0,64		
PM 50	0,65	PM43	0,68		

Změna položky PM4 na „*Moji rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) i o věci, které jsou pro mě výzvou*“ oproti původnímu znění „*Moji rodiče chtějí, aby práce pro mě byla výzvou*“ snížila reliabilitu škály. Změna formulace měla vést k snadnějšímu pochopení pojmu „výzva“, který v českém kontextu nemá takovou tradici jako v anglicky mluvících zemích. Z této škály byla omylem vypuštěna položka PM9 – *Moji rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) o úkoly, které jsou pro mě výzvou, i když v nich udělám chyby* (omylem byla dvakrát použita položka PM4), která by teoreticky mohla v budoucnu položku PM4 nahradit.

Tabulka 21 Cronbachova alfa škály PP

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,83		0,71		0,71
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
PP 8	0,82	PP27	0,68	NEUVEDENO	
PP 12	0,82	PP44	0,62		
PP 30	0,82	PP48	0,65		
PP 40	0,76	PP32	0,64		
PP 44	0,81	PP46	0,71		
PP 53_x	0,79				

U škály PP se reliabilita zvýšila a to pravděpodobně i díky nové položce PP53 – *Moji rodiče jsou rádi, když mám lepší výsledky než ostatní ve třídě*, položka PP40(PP32) – *Moji rodiče by byli rádi, kdybych ukázal(a), že jsem ve své třídě lepší než ostatní* přispívá v obou případech nejvíc.

Tabulka 22 Cronbachova alfa škály HS

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,78		0,66		0,76
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
HS 18	0,80	HS37	0,62	NEUVEDENO	
HS 31	0,70	HS30	0,61		
HS 35	0,78	HS39	0,63		
HS 45	0,69	HS35	0,58		
HS 59	0,75	HS42	0,61		

U této škály nové formulace položek celkovou reliabilitu zvýšily, nicméně je zde patrná změna k horšímu u položek HS18 – *Trápí mě, že můj život doma a ve škole jsou jako dva jiné světy* (původně *Trápí mne, že můj domácí a školní život jsou jako dva rozdílné světy*), kde však došlo ke změně, která je spíše jen stylistická a nemá zásadní vliv na obsah, a u HS35 – *Není mi příjemné, když mluvím s některými spolužáky, protože moje rodina se velmi liší od jejich* (původně *Cítím se nesvůj, když mluvím se svými spolužáky, protože moje rodina je velmi odlišná od jejich rodin*), kde stylistickou úpravou již došlo k posunu (zesílení) významu.

Tabulka 23 Cronbachova alfa škály N

KOEFIČIENT CRONBACHOVA ALFA					
Současný výzkum		Předchozí výzkum		Původní studie	
	0,60		0,66		0,76
<i>Koeficient alfa při vymazání položky</i>					
N 6	0,48	N31	0,64	NEUVEDENO	
N 22	0,57	N47	0,64		
N 28	0,52	N40	0,62		
N 39	0,30	N38	0,60		
N 46	0,81	N28	0,63		
N 56	0,38	N33	0,60		

Oproti předchozímu výzkumu se na této škále reliabilita snížila. V předchozím výzkumu dosahovaly jednotlivé položky velmi podobných hodnot, tentokrát se ukázalo, že položka N46 – *Mám problém najít poblíž svého bydliště bezpečné místo, kde bych mohl(a) trávit čas s přáteli* (původně *Ve svém okolí mám problém najít*

bezpečné místo, kde bych mohl/a trávit čas s přáteli) reliabilitu snižuje a položky N6 – *Je pro mě těžké najít v blízkosti svého bydliště nějakou činnost, která by stála za to* (původně *Je pro mě obtížné najít ve svém okolí mimoškolní aktivitu, která by stála za to*) a N39 – *V místě mého bydliště si umím najít spoustu zajímavých a pozitivních činností* (původně *Ve svém okolí si dokážu najít mnoho zajímavých a pozitivních mimoškolních aktivit*) vedle toho mají dobrý vliv na konzistenci škály, což by mohlo ukazovat na pozitivní dopad méně odborné slovní zásoby.

6 Diskuze

Deskriptivní analýza odhalila, že nejvyšší průměrné hodnoty vykazovali vietnamští respondenti na škálách mastery. Tři nejvyšší výsledky se vyskytovaly na škálách SM, TM a PM, hned za nimi pak byla škála PP. Zatímco sebeposuzující škály pro studenty zřetelně odlišují mastery a performance cíl a jejich výsledky lze interpretovat jako inklinaci vietnamských žáků k cíli mastery, škály pro posouzení rodičů jsou možná trochu zavádějící v tom smyslu, že obě víceméně popisují zájem rodičů o to, aby žáci ve škole projevili snahu o dobrý výsledek, a pak je pochopitelné, že respondenti souhlasili zhruba stejně na obou škálách. Jak bylo již výše zmíněno, dosažení vzdělání je ve vietnamské menšinové komunitě vnímáno jako prostředek sociální mobility a vzhledem k tomu, že český školní systém je prostupný spíše na základě výsledků (průměry známek na vysvědčení, výsledky přijímacích zkoušek) než na individuálním posuzování odbornosti konkrétních žáků, je přirozené, že rodiče prosazují i cíl performance.

Podíváme-li se na položky ve škále pro posouzení učitele a zamyslíme-li se u toho nad běžnou školní praxí, pravděpodobně nás výsledky nepřekvapí. Položky zachycující cíl performance popisují vnější projevy učitele, tedy chování, a to takové, jaké je většinou až nepředstavitelné pro školní situaci 21. století. Není proto divu, že jediné položky, se kterými žáci souhlasili, byly TAp23 – *Můj vyučující českého jazyka je spokojený(-á), když podáme dobrý výkon v testu* (průměrná hodnota 4, 28) a s

průměrnou hodnotou 3,53 položka TAp29 – *Můj vyučující českého jazyka nám říká, kdo měl v testu nejlepší výsledky, které nemusí být nutně spojeny s učitelovým prosazováním cíle performance.* Pro další zjišťování cíle performance u učitelů by tedy bylo vhodné zamyslet se nad nepřímými projevy tohoto cíle (například způsob testování žáků, metody výuky) než se dotazovat položkami, které možná i místy hraničí s etikou učitelského povolání (*Můj vyučující českého jazyka se zlobí, když v hodině odpovíme špatně/Můj vyučující českého jazyka má raději ty žáky, kteří znají správné odpovědi/Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité vyhnout se situacím, ve kterých budíme dojem, že jsme hloupí).*

Škála HS, která hodnotí míru souhlasu s vnímaným rozdílem mezi postoji v domácím a školním prostředí, v podstatě ukazuje neproblematičnost asimilace vietnamských imigrantů. Průměrná hodnota výsledků u vietnamských respondentů se od původní americké studie, kde byli testováni studenti bez rozdílu národnosti, liší jen o 0,3. Zde bychom u problematické asimilace předpokládali mnohem vyšší rozdíl.

Tabulka 24 Cronbachovy alfy jednotlivých škál v předchozím a současném výzkumu

	Předchozí výzkum	Současná výzkum
SM	0.80	0.69
SAP	0.81	0.89
SAV	0.39	0.74
TM	0.71	0.72
TAP	0.50	0.46
TAV	0.62	0.55
PM	0.70	0.73
PP	0.71	0.83
HS	0.66	0.78
N	0.66	0.60

Podíváme-li se na reliabilitu škál, vidíme, že v předchozích studiích vycházela Cronbachova alfa vyšší než 0,7 u čtyř škál, nyní se na těchto hodnotách pohybuje škál šest. Úprava a doplnění položek vedly k tomu, že se u dalších třech škál tato hranice překonala, u čtyř škál to ale naopak vedlo ke snížení reliability. Ovšem tři z těchto škál, na kterých došlo k poklesu koeficientu alfa, hranice 0,7 nedosahovaly ani v minulé studii. O možných důvodech nefunkčnosti škál TAp a TAv jsem se zmiňovala již výše,

vysvětlení pro škálu N je v podstatě také nasnadě – položme si otázku, kolik času dnešní žáci tráví venku v okolí svého obydlí nebo využívá organizované volnočasové aktivity? V posledních letech se toto téma stává naprosto irrelevantním, v prostředí velkých měst o to víc naivním. Na škále SM došlo k poklesu reliability hlavně díky nově zařazené položce SM48 – *Když něčemu nerozumím, přihlásím se a zeptám se učitele*. Tato položka sice implicitně obsahuje snahu porozumět probírané látce, nicméně je zatížena tím, že se pro porozumění musí vstoupit do pro některé žáky nepohodlné sociální situace. Stud některých žáků na nižším a vyšším stupni střední školy může být okolností, která tuto položku limituje v její schopnosti měřit cíl mastery.

Zásadním limitem této práce je malá velikost vzorku. Některé odmítavé odpovědi ze stran škol byly odůvodněny tím, že na jejich vietnamské studenty se vysokoškoláci obracejí příliš často a že je již těmito situacím vedení školy nechce vystavovat, což je pochopitelné. Nicméně větší vzorek by nám umožnil platnost některých nových položek ověřit faktorovou analýzou a tím případně potvrdit kvalitu zde uvedených výsledků.

Metoda PALS pochází z amerického prostředí a odpovídá tedy jiné vzdělávací tradici. Z praxe však lze předpokládat, že i u nás se brzy trendy ve vzdělávání změní, a proto by bylo vhodné mít českou aplikaci tohoto dotazníku. Je ale třeba uvědomit si, že přestože některé metody a postupy se k nám dostávají pomaleji, v jiných oblastech našich životů se tempo tolik nezpomaluje. Proto se domnívám, že je třeba otázky v problematických škálách přizpůsobit současným trendům životního stylu a zohlednit změnu poměrů a vztahů na školní půdě tak, aby se v českém dotazníku PALS nejednalo pouze o překlad americké metody z roku 2000, ale o funkční nástroj, který bude schopen poskytnout nám nezkrácené informace.

7 Závěr

Tato práce vznikla jako důsledek propojení zájmu o vietnamskou menšinu a motivaci. Původně měla vést ke vzniku kvalitativního výzkumu vlastních motivů v oblasti vzdělávání, ale po nastudování dostupných zahraničních pramenů a provedení předvýzkumu k vlastní práci, se ukázalo, že otázky, které jsem si kladla, byly už v minulosti dávno zodpovězeny. Došlo tedy k modifikaci praktické části, a to z osobního zájmu nějak v této oblasti přispět. Vzhledem k tomu, že pro to, abych výzkumem získala jednoznačně platné výsledky, nebyl v České republice dostupný měřicí nástroj, jsou tyto závěry o inklinaci vietnamských studentů k cíli mastery jen otevřením prostoru k dalšímu zkoumání. Nicméně věřím, že právě použití druhého pokusu o překlad metody PALS, může přispět k vývoji měřicího nástroje, který v budoucnosti oceníme.

8 Seznam použitých zdrojů a literatury

ALBA, R., KASINITZ, P. a M. C. WATERS. The Kids Are (Mostly) Alright: Second-Generation Assimilation. *Social Forces*, 2011, r.89, č.3, s.763-773.

ALBA, R. a V. NEE. *Remaking The American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, MA:Harvard University Press ,2003.

AMES, C. Classroom: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of educational Psychology*, 1992, r. 84, č. 3, s.261-271.

ASLAN, E. *Migrace a kulturní konflikty*. Vyd. 1. Editor Harald Christian Scheu. Praha: Auditorium, 2011, 322 s. ISBN 978-808-7284-070.

BANKSTON, C.L., S.J. CALDAS a M. ZHOU. The academic achievement of Vietnamese American students: Ethnicity as social capital. *Sociological Focus*. 1997, roč. 30, č. 1, s. 1-16.

BERLIN, I. *Vico and Herder*. London: Hogarth Press, 1976. ISBN 0670745855

BITTNEROVÁ, D. a M. MORAVCOVÁ M. *Kdo jsem a kam patřím?: Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Vyd. 1. Praha: Sofis, 2005, 459 s. ISBN 80-902-7858-2.

BOSÁK, J. Jsou vietnamské děti chytřejší než ty české?. *Blog.idnes.cz* [online]. 2010 [cit. 2013-07-20]. Dostupné z: <http://jiribosak.blog.idnes.cz/c/131404/Jsou-vietnamske-deti-chytrejsi-nez-ty-ceske.html>

CAPLAN, N., CHOY, M. H., a WHITMORE, J. K. *Children of the Boat People: A Study of Educational Success*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1991. In Fuligni, A. J. Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New directions for child and adolescent development*. 2001, č. 94.

CHU, G.: The changing concept of self in contemporary China, 1985. In Hsu, F. L. *Culture and self*. London: Tavistock. In PHAN, T. Interdependent Self: Self-Perceptions of Vietnamese- American Youths. *Adolescence*. 2005, roč. 40, č. 158, s. 425-441.

CLARKSON, P. Australian Vietnamese Students Learning Mathematics: High Ability Bilinguals and Their Use of Their Languages. *Educational Studies In Mathematics*, 2007, r.64, č.2, s. 191-215.

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. 1988, roč. s.95-120.

CRUL, M. a H. VERMEULEN. 'The future of the second generation: the integration of migrant youth in six European countries'. *Special issue of International Migration Review*, 2003, r. 37, č.4, s. 965_1144

D' ANDREDE, R.G. Schemas and motivation,1992. In D' Andrede, R.G., Strauss, C.: *Human motives and cultural models* (s 23-44). Cambridge, UK: Cambridge University Press In SHAH, J.Y. a W. L. GARDNER. *Handbook of motivation science*. New York: Guilford Press, c2008, xviii, 638 p. ISBN 978-159-3855-680.

DANIEL, M. Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti?. In: *Varianty:Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni* [online]. 2006 [cit. 2012-08-16]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=19&action=list&theme=&target=&orderCol=title&direction=DESC&start=220&item=124>

DECI, Edward L. *The psychology of self-determination*. Lexington, Mass.: Lexington Books, c1980, x, 240 p. ISBN 06-690-4045-2.

DECI, E.L a J. PORAC, Cognitive Evaluation and the Study of Human Motivation.1978. In LEPPER, M.R. a D. GREENE. *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology on human motivation*. Hillsdale: Erlbaum, 1978, s. 149-176. ISBN 04-702-6487-X.

DECI, E.L. a R.M. RYAN. *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985. ISBN 03-064-2022-8.

DWECK, C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press,1999.Vol. 1, s. 39-73. ISBN 18-416-9024-4.

ELLIOT, A. J. Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*,1999, 34, 169–189.

ELLIOT, A. J. A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. In ELLIOT, A. J. a C. S. DWECK (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. S. 52-72. ISBN 15-938-5606-7.

ELLIOT, A. J. a C. S. DWECK, (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford, 2005. ISBN 15-938-5606-7.

ENNELI, P., MODOOD, T. a H. BREDLEY. *Young Turks and Kurds: A Set of „invisible“ Disadvantaged Groups*. York: Joseph Rowntree Foundation, 2005. In THOMSON, Mark a Maurice CRUL. *The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second*

Generation?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2007, vol. 33, issue 7, s. 1025-1041. DOI: 10.1080/13691830701541556.

Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830701541556>

FOTR, J.; SOUČEK, I. *Investiční rozhodování a řízení projektů: Jak připravovat, financovat a hodnotit projekty, řídit jejich riziko a vytvářet portfolio projekt*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3293-0

FULIGNI A. J. The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child development*, 1997. 68(2), s. 351-63.

FULIGNI, A. J. Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New directions for child and adolescent development*. 2001, č. 94.

GARDNER, R. When children and adults do not use learning strategies. *Review of Educational Research*, 1990, r.60, s 517-530. In AMES, C. Classroom: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of educational Psychology*, 1992, r. 84, č. 3, s. 261-271.

Gillborn, D. Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: racism, ethnicity, and variability in achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 1997, r.28, č.3, s. 375_93. In THOMSON, Mark a Maurice CRUL. The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2007, vol. 33, issue 7, s. 1025-1041. DOI: 10.1080/13691830701541556.

Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830701541556>

GREENWALD, A et al. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*. 2002, č. 109, s. 2-25.

HARTER, S. P. Variations in relevance assessments and the measurement of retrieval effectiveness. *Journal of the American Society for Information Science*, 1996, r. 47, č.1, s. 37-49.

HECKHAUSEN, H. *Motivation and Action*. Berlin: Springer Press, 1991. ISBN 0521149134

HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 197–208.

HIDI, S. An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In SANSONE, C. a J. M. HARACKIEWICZ. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic, 2000. ISBN 0126190704

HIDI, S. a J. HARACKIEWICZ. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 2000, č. 90, 151–179.

HORNEROVÁ, M. S. Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of social issues*. 1972, č. 28, s. 157-176. In STUHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, s. 137-164. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

HAU, K. a HO, I. T. Editorial: Insights from research on Asian students' achievement motivation. *International Journal of Psychology*. 2008, roč. 43, č.5, s. 865–869.

HRABAL, V., JR., MAN, F., & PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984, 1989² ISBN 80-042-3487-9.

IYENGAR, S.S. a LEPPER, M.R. Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999, roč. 76, s. 349-366. In SHAH, J. Y. a W. L. GARDNER. *Handbook of motivation science*. New York: Guilford Press, c2008, xviii, 638 p. ISBN 978-159-3855-680.

JANSKÁ, E., PRŮŠVICOVÁ, A. a Z. ČERMÁK. Možnosti výzkumu integrace Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*. 2011, roč. 116, č. 4, s. 480-496.

KASINITZ, P., MOUENKOPF, J.H., WATERS, M.G. a J. HOLDAWAY.. *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Russell Sage Foundation and Harvard University P., 2008. In ALBA, R., KASINITZ, P., a M.C. WATERS, M. C. The Kids Are (Mostly) Alright: Second-Generation Assimilation. *Social Forces*, 2011, r.89, č. 3, s. 763-773.

KOHN, M. L. *Class and conformity: A study in values*. Homewood, IL; Dorsey. 1969. ISBN 02-264-5026-0. In OKAGAKI, L. a R.J. STERNBERG. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*. 1993, roč. 64, č. 1, s. 36-56.

KOHN, M. L. The effects of social class on parental values and practices. In D. REISS a H. HOFFMAN (Eds.), *The American family: Dying or developing* (s. 45-68). New York; Plenum, 1979. ISBN 03-064-0117-7. In OKAGAKI, L. a R.J. STERNBERG. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*. 1993, roč. 64, č. 1, s. 36-56.

KOVÁČOVÁ, Klára. *Česká adaptace dotazníků učební motivace Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, Csc.

KRSEK, M. Vietnamci - česká elita. In: *Infoservis společnosti Člověk v tísní* [online]. 2004, 25.11.2004 [cit. 2012-08-16].

Dostupné z: <http://www.infoservis.net/art.php?id=1069233323>

MAN, F, STUHLÍKOVÁ, I., HODAPP, V. Česká verze německého inventáře zkouškové úzkosti (TAI-G): Faktorová struktura a základní psychometrické údaje. *Československá psychologie*, 1997. 41, s. 347-359.

MILES, S. *Youth Lifestyles in a Changing World*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000. ISBN 03-352-0099-0.

MINGLEY, C., A. KAPLAN, M. MIDDLETON, T. URDAN, M.L. MAEHR, L. HICKS, E. ANDERMAN a R.W. ROESER. Development and validation of scales assessing students achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*. 1998, č. 23, s. 113-131.

MINGLEY, C. *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Michigan, 2000. Dostupné z: http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf. University of Michigan.

NEUBERG, S. L. a J. T. NEWSON. Personal need for structure: Individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993. 65, s. 113-131.

NICHOLLS, J. G. Conceptions of ability and achievement motivation. In AMES R. E. a C. AMES (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation*. Orlando: Academic Press, 1984. ISBN 01-205-6701-6.

NOSEK, B. A., BANAJI, M. R. a GREENWALD, A. G. Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration website. *Group Dynamics*. 2002, 6(1), 101-115.

OKAGAKI, L. a R.J. STERNBERG. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*. 1993, roč. 64, č. 1, s. 36-56.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7

PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. In KRYKORKOVÁ, R. VÁŇOVÁ (ED.) *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2011, 213 s., ISBN 978-80-7308-301-4.

PAVELKOVÁ, I.; ŠKALOUDOVOVÁ, A.; HRABAL, V. Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika* 2010, 60 (1), s. 38-61.

PETRI, H. L. *Motivation: theory, research, and applications*. 4th ed. Pacific Grove: Brooks/Cole, c1996, xix, 440 p. ISBN 05-342-0460-0. In STUHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, s. 137-164. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

PHAN, T. Interdependent Self: Self-Perceptions of Vietnamese- American Youths. *Adolescence*. 2005, roč. 40, č. 158, s. 425-441.

PINTRICH, P. R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2003, roč. 95, č. 4,

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2011, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

PORTES, A. Children of immigrants: segmented assimilation and its determinants. 1995. In PORTES, A. *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship*, New York: Russell Sage Foundation, s. 248-79. In VERMEULEN, H. Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic & Racial Studies*. 2010. roč. 33, č. 7, s. 1214-1230.

PORTES, A., FERNÁNDEZ-KELLY, P., a W. HALLER. Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic & Racial Studies*, 2005, r.28, č.6, s. 1000-1040. doi:10.1080/01419870500224117

PORTES, A. a R.G. RUNBAUT. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation, 2001. In PORTES, A., FERNÁNDEZ-KELLY, P., a W. HALLER. Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic & Racial Studies*, 2005, r.28, č.6, s. 1000-1040. doi:10.1080/01419870500224117

PORTES, A. a R. RUMBAUT. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press, 2001. In ALBA, R., KASINITZ, P. a M. C. WATERS. The Kids Are (Mostly) Alright: Second-Generation Assimilation. *Social Forces*, 2011, r.89, č.3, s.763-773.

PORTES, A. a G. RUMBAUT. Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study. *Ethnic and Racial Studies*. 2005, roč. 28, č. 6, s. 983-999.

PORTES, A. a M. ZHOU. The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants Among Post-1965 Immigrant Youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. 1993, č. 530, s. 74-96.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-709-1

RAMAKRISHNAN, S. Second-Generation Immigrants? The '2.5 Generation' in the United States. *Social Science Quarterly*, 2004, r.85, č. 2, s. 380-399. doi:10.1111/j.0038-4941.2004.08502013.x

RENNINGER, K. A. Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In SANSONE, C. a J. M. HARACKIEWICZ. *Intrinsic motivation: Controversies and new directions*. San Diego, CA: Academic Press, 2000. S. 373-404. ISBN 0126190704

REYNOLDS, T. *Caribbean Mothers: Identity and Experience in the UK*. London: The Tufnell Press, 2005. . In THOMSON, Mark a Maurice CRUL. The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2007, vol. 33, issue 7, s. 1025-1041. DOI: 10.1080/13691830701541556. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830701541556>

RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika* 2001, 51 (2), s. 155–184.

RUMBAUT, R. 2005. "Turning Points in the Transition to Adulthood: Determinants of Educational Attainment, Incarceration and Early Ghi. In ALBA, R., KASINITZ, P. a M. C. WATERS. The Kids Are (Mostly) Alright: Second-Generation Assimilation. *Social Forces*, 2011, r.89, č.3, s.763-773.

SCHUNK, D. H, P. R. PINTRICH, J. L.MEECE a P. R. PINTRICH. *Motivation in education: theory, research, and applications*. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall, c2008, xiv, 433 p. ISBN 978-013-2281-553.

SEHAEFER, E. S. a M. EDGERTON. Parent and child correlates of parental modernity. In L. E. SIGEL (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (s. 287-318). Hillsdale, NJ; Erlbaum,1985. In OKAGAKI, L. a R.J. STERNBERG. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*. 1993, roč. 64, č. 1, s. 36-56.

SHAH, J. Y. a W. L. GARDNER. *Handbook of motivation science*. New York: Guilford Press, c2008, xviii, 638 p. ISBN 978-159-3855-680.

STEWART, F. The Adolescents as Consumers. s. 203–226. In J. S. COLEMAN a CH. WARREN-ANDERSON (eds.). *Youth Policy in the 1990s: The Way Forward*. London, New York: Routledge,1992. ISBN 041505835X

STRITIKUS, T. T. a D. NGUYEN. 2005-08-12 "Turning American: Gender role negotiation of recent Vietnamese immigrant students" *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Marriott Hotel, Loews Philadelphia Hotel, Philadelphia,PA*
Dostupné z http://www.allacademic.com/meta/p22910_index.html

STUHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, s. 137-164. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

SUÁREZ-OROZCO, C., a SUÁREZ-OROZCO, M. M. *Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1995. In Fuligni, A. J. Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New directions for child and adolescent development*. 2001, č. 94.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. I. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-717-8648-9.

ŠPICAR, Radek. Vietnamci na českých univerzitách. In: *Blog.aktuálně. cz* [online]. 2007, 11. 05. 2007 [cit. 2012-08-16]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/radek-spicar.php?itemid=699>

THOMSON, M. a M.CRUL. The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2007, vol. 33, issue 7, s. 1025-1041. DOI: 10.1080/13691830701541556.

Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830701541556>

TRBOLA, R.a M. RÁKOCZYOVÁ, (EDS). *Institucionální podmínky sociální integrace cizinců v ČR*. 1. vyd. Brno: Barrister, 2011. ISBN 978-808-7474-204.

TRLIFAJOVÁ, Lucie. *Jaké cesty vedou do Česka?: Česká vízová politika a praxe v Mongolsku, Vietnamu a na Ukrajině mezi lety 2007 a 2010*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2011. Dostupné z: <http://www.mkc.cz/cz/nase-publikace.html>

VANSTEENKISTE, M., ZHOU, M., LENS, W. a SOENENS, B. Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing. *Journal of Educational Psychology*. 2005, č. 97, s.468–483. In HAU, K. a HO, I. T. Editorial: Insights from research on Asian students' achievement motivation. *International Journal of Psychology*. 2008, roč. 43, č.5, s. 865–869.

VERMEULEN, H. Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and Racial Studies*. 2010, roč. 33, č. 7, s. 1214-1230.

WALDINGER, R.D. a C. FELICIANO. Will the new second generation experience 'downward assimilation'? Segmented assimilation re-assessed. *Ethnic and Racial Studies* 2004, r.27, č.2, s.376-402. Dostupné z: http://works.bepress.com/roger_waldinger/24

WATERS, M. Ethnic and racial identities of second-generation black immigrants in New York city. *International Migration Review*. 1994, č. 28, s. 795-820. In PORTES, A., FERNANDEZ-KELLY, P. a W. HALLER. Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*. 2005, roč. 28, č. 6, s. 1000-1040

WATERS, M. Ethnic and racial identities of second-generation black immigrants in New York city. *International Migration Review*, 1994, r. 28, s.795-820. In PORTES, A., FERNANDEZ-KELLY, P. a W. HALLER. Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*. 2005, roč. 28, č. 6, s. 1000-1040

WATERS, M. C., VAN C. T., KASINITZ, P. a J.H. MOLLENKOPF. Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility 2010. In Young Adulthood." *Ethnic and Racial Studies* 33(7) 68-93. In ALBA, R., KASINITZ, P. a M. C. WATERS. The Kids Are (Mostly) Alright: Second-Generation Assimilation. *Social Forces*, 2011, r.89, č.3, s.763-773.

WEINER, B. *Human Motivation: metaphors, theories, and research*. 2nd ed., 4. [Druck]. London [u.a.]: Sage, 1996. ISBN 07-619-0491-3. In STUHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, s. 137-164. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 1985, roč. 92, č. 4, s. 548-573. In STUHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, s. 137-164. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

WENTZEL, K. R. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 1999. 91, s. 76-97.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 1959. 66, s. 297-333.

WOLTERS, C.. Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2004, č.96, s.236-250.

ZHOU, M., a BANKSTON, C. L. *Growing Up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York: Russell Sage Foundation, 1998. In Fuligni, A. J. Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New directions for child and adolescent development*. 2001, č. 94.

ZHOU, M. a C.L. BANKSTON. Family Pressure and the Educational Experience of the Daughters of Vietnamese Refugees. *International Migration*. 2001, roč. 39, č. 4.

ZHOU, M. Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*. 1997, roč. 31, č. 3, s. 975-1008. In VERMEULEN, H. Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and Racial Studies*. 2010, roč. 33, č. 7, s. 1214-1230

ZHOU, H. a SALILI, F. Intrinsic reading motivation of Chinese preschoolers and its relationships with home literacy. *International Journal of Psychology*. 2008, roč.43, s. 912–916. In HAU, K. a HO, I. T. Editorial: Insights from research on Asian students'

achievement motivation. *International Journal of Psychology*. 2008, roč. 43, č.5, s. 865–869.

ZHOU, M. a YANG SAO, X. (). The multifaceted American experiences of the children of Asian immigrants: Lessons for segmented assimilation. *Ethnic & Racial Studies*, 2005, r. 2, č.6, s. 1119-1152. doi:10.1080/01419870500224455

9 Přílohy

Příloha 1 Původní překlad položek

1.	01.	Můj učitel/Moje učitelka nám dává za příklad ty studenty, kteří dostávají dobré známky.			TAP	Teacher Performance Approach Goal
2.	01.	Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité nevypadat ve třídě hloupě.			TAV	Teacher Performance Avoid Goal
3.	01.	Můj učitel/Moje učitelka si myslí, že chyby jsou v pořádku, pokud se jimi učíme.			TM	Teacher Mastery Goal
4.	02.	Můj učitel/Moje učitelka nám sděluje, kteří studenti dosáhli nejlepšíh výsledků v testech.			TAP	Teacher Performance Approach Goal
5.	02.	Můj učitel/Moje učitelka říká, že naším cílem by mělo být ukázat ostatním, že nejsme špatní v tom, co ve škole děláme.			TAV	Teacher Performance Avoid Goal
6.	02.	Můj učitel/Moje učitelka chce, abychom se neučili látku nazpaměť, ale abychom rozuměli tomu, co ve škole děláme.			TM	Teacher Mastery Goal
7.	03.	Je pro mě důležité nevypadat ve třídě hloupě.			SAV	Student (= Personal) Performance Avoid Goals
8.	03.	Můj učitel/Moje učitelka nám říká, jak si stojíme v porovnání s ostatními studenty.			TAP	Teacher Performance Approach Goal
9.	03.	Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité zapojit se do diskuzí a zodpovídat otázky, aby to nevypadalo, že na to nemáme.			TAV	Teacher Performance Avoid Goal
10.	03.	Můj učitel/Moje učitelka opravdu chce, aby nás učení nových věcí bavilo.			TM	Teacher Mastery Goal
11.	04.	Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité odpovídat ve třídě na otázky, aby to nevypadalo, že to nedokážeme.			TAV	Teacher Performance Avoid Goal
12.	04.	Můj učitel/Moje učitelka nám projevuje uznání za usilovnou snahu.			TM	Teacher Mastery Goal
13.	04.	Můj učitel/Moje učitelka nám dává čas, abychom opravdu prozkoumali a pochopili nové věci.			TM	Teacher Mastery Goal
14.	08.	Je pro mě důležité, aby si ostatní ve třídě mysleli, že mi jde práce ve škole dobře.			SAP	Student (= Personal) Performance Approach Goals
15.	09.	Naučit se v tomto roce hodně nových věcí je pro mě důležité.			SM	Student (= Personal) Mastery Goal
16.	25.	Jedním z mých cílů je naučit se v hodině tolik, kolik jen zvládnou.			SM	Student (= Personal) Mastery Goal
17.	26.	Jedním z mých cílů je ukázat ostatním, že jsem ve školní práci dobrý.			SAP	Student (= Personal) Performance Approach Goals
18.	29.	Jedním z mých cílů je zabránit spolužákům, aby si mysleli, že nejsem chytrý.			SM	Student (= Personal) Mastery Goal
19.	33.	Jedním z mých cílů je ukázat ostatním, že školní požadavky jsou pro mě jednoduché.			SAV	Student (= Personal) Performance Avoid Goals
20.	38.	Je pro mě důležité, že úplně porozumím tomu, co ve vyučování dělám.			SM	Student (= Personal) Mastery Goal
21.	41.	Jedním z mých cílů je ukázat ostatním, že školní požadavky jsou pro mě jednoduché.			SAP	Student (= Personal) Performance Approach Goals
22.	45.	Jedním z mých cílů je v porovnání s ostatními ve třídě vypadat chytrý.			SAP	Student (= Personal) Performance Approach Goals
23.	48.	Je pro mě důležité, že oproti ostatním ve třídě vypadám chytré.			SAP	Student (= Personal) Performance Approach Goals
24.	49.	Je pro mě důležité, že v tomto školním roce zlepším své dovednosti.			SM	Student (= Personal) Mastery Goal
25.	51.	Je pro mě důležité, aby si vyučující myslel/a, že vim méně než ostatní.			SAV	Student (= Personal) Performance Avoid Goals
26.	55.	Jedním z mých cílů je vyhnout se tomu, abych vypadal/a tak, že mám problém s učěním.			SAV	Student (= Personal) Performance Avoid Goals
27.	73.	Moji rodiče nemají rádi, když dělám ve školní práci chyby.			PP	Parent Performance Goal
28.	74.	Ve svém okolí mám problém najít bezpečné místo, kde bych mohl/a trávit čas s přáteli.			N	Neighborhood Space
29.	75.	Moji rodiče chtějí, abych o pojmech přemýšlel/a.			PM	Parent Mastery Goal
30.	76.	Nemám rád, když rodiče chodí do školy, protože jejich představy jsou velmi odlišné od představ mých učitelů.			HS	Dissonance Between Home and School
31.	77.	Je pro mě obtížné najít ve svém okolí mimoškolní aktivitu, která by stála za to.			N	Neighborhood Space
32.	78.	Moji rodiče by byli rádi, kdybych mohl/a ukázat, že jsem ve třídě lepší než ostatní.			PP	Parent Performance Goal
33.	79.	O víkendech si ve svém okolí dokažu najít mnoho zajímavých a pozitivních aktivit.			N	Neighborhood Space
34.	80.	Moji rodiče chtějí, aby práce pro mě byla výzvou.			PM	Parent Mastery Goal
35.	81.	Je mi nepříjemné, když moji rodiče chodí do školy, protože jsou jini, než rodiče mých spolužáků.			HS	Dissonance Between Home and School
36.	82.	Moji rodiče by rádi, abych plnil/a náročné školní požadavky, i když udělám chyby.			PM	Parent Mastery Goal
37.	83.	Trápi mě, že můj domácí a školní život jsou jako dva rozdílné světy.			HS	Dissonance Between Home and School
38.	84.	Ve svém okolí si dokažu najít mnoho zajímavých a pozitivních mimoškolních aktivit.			N	Neighborhood Space
39.	85.	Cítím se nesvůj, když mluvím se svými spolužáky, protože moje rodina je velmi odlišná od jejich rodin.			HS	Dissonance Between Home and School
40.	86.	V místě, kde bydlím, jsou místa, kam mohu jít ven a bavit se.			N	Neighborhood Space
41.	87.	Moji rodiče chtějí, abych rozuměl/a tomu, co ve škole děláme, nejen se učil/a zpaměti.			PM	Parent Mastery Goal
42.	88.	Rozčiluje mě, že můj učitel a moji rodiče mají různé představy o tom, co bych se měl/a ve škole učit.			HS	Dissonance Between Home and School
43.	89.	Moji rodiče chtějí, abych viděl/a, jak se mě školní činnosti vztahují k věcem mimo školu.			PM	Parent Mastery Goal
44.	90.	Moji rodiče by byli rádi, abych ukázal/a ostatním, že jsem ve škole dobrý/á.			PP	Parent Performance Goal
45.	91.	Moji rodiče chtějí, abych rozuměl/a smyslu toho, co dělám, nejen odváděl/a práci.			PM	Parent Mastery Goal
46.	92.	Moji rodiče si myslí, že ve škole je velmi důležité naučit se ty správné odpovědi.			PP	Parent Performance Goal
47.	93.	V místě, kde bydlím, nejsou příjemná a čistá místa, kam můžu jít.			N	Neighborhood Space
48.	94.	Moji rodiče by byli potěšeni, kdybych mohl/a ukázat, že škola je pro mě lehká.			PP	Parent Performance Goal

Příloha 2 Nové položky

školní rok	Se učaral	Přívodní č. položky	Číslo opakování	Znění položky
H5	18	37	83	Trápí mě, že můj život doma a ve škole jsou jako dva jiné světy.
H5	31	30	76	Nemám rád(a), když májí rodiče chodí do školy, protože jejich názory se velmi liší od názorů mých učitelů.
H5	35	39	85	Není mi příjemné, když mluvím s některými spolužáky, protože moje rodina se velmi liší od jejich.
H5	45	35	81	Je mi nepříjemné, když májí rodiče chodí do školy, protože jsou jiní než rodiče mých spolužáků.
H5	59	42	88	Nejsem rád(a), že můj vyučující a májí rodiče májí jiné názory na to, co bych se měl(a) ve škole učit.
N	6	31	77	Je pro mě těžké najít v blízkosti svého bydliště nějakou činnost, která by stála za to.
N	22	47	93	V místě, kde bydlím, nejsou přije mně a čistá místa, kam můžu jít.
N	28	440	86	V místě mého bydliště si lze hrát venku a dobře se bavit.
N	39	38	84	V místě mého bydliště si umím najít spoustu zajímavých a pozitivních činností.
N	46	28	74	Mám problém najít poblíž svého bydliště bezpečné místo, kde bych mohl(a) trávit čas s přáteli.
N	56	33	79	Umím si v místě mého bydliště najít o víkendech hodně dobrých a užitečných činností.
PM	4	34	80	Májí rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) o věci, které jsou pro mě výzvou.
PM	9	36	82	Májí rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) o věci, které jsou pro mě výzvou, i když v nich udělám chyby.
PM	24	45	91	Májí rodiče chtějí, abych chystal(a) svůj toho, co se učíme, nejen odváděl(a) požadovanou práci.
PM	33	41	87	Májí rodiče chtějí, abych to, co ve škole probíráme, neuměl(a) jen nazpamět, ale abych tomu i rozuměl(a).
PM	47	29	75	Májí rodiče chtějí, abych se nad probíranou látkou zamýšlel(a).
PM	50	43	89	Májí rodiče by si přáli, abych se bavil(a) a bavil(a) mezi školní látkou a okolním světem.
PP	8	27	73	Májí rodiče nemají rádi, když dělám při školní práci chyby.
PP	12	44	90	Májí rodiče by byli rádi, kdybych ostatním ukázal(a), že mi práce v hodinách jde.
PP	30	48	95	Moje rodiče by potěšilo, kdybych ukázal(a), že je pro mě práce v hodinách snadná.
PP	40	32	78	Májí rodiče by byli rádi, kdybych ukázal(a), že jsem ve své třídě lepší než ostatní.
PP	44	46	92	Májí rodiče si myslí, že je důležité se ve škole naučit správně odpovídat.
PP	53	/	Nová	Májí rodiče jsou rádi, když mám lepší výsledky než ostatní ve třídě.
Sep	15	21	41	Mým cílem je vypadat před ostatními tak, že je pro mě práce v hodinách jednoduchá.
Sep	25	17	26	Mým cílem je ukázat ostatním ve třídě, že mi práce v hodinách jde.
Sep	41	/	Nová	Chci mít dobré výsledky, aby si o mně ostatní nemysleli, že jsem blouzl(a).
Sep	43	14	8	Je pro mě důležité, aby si ostatní ve třídě mysleli, že mi práce v hodinách jde.
Sep	55	23	48	Je pro mě důležité, že v porovnání se spolužáky vypadám chytré.
Sep	58	22	45	Mým cílem je vypadat chytré v porovnání se spolužáky.
SAX	5	chyběla	51	Je pro mě důležité, aby si učitel(a) nemyslel(a), že vím méně než ostatní.
SAX	10	19	33	Jedním z mých cílů je zabránit situacím, ve kterých by si mohli spolužáci myslet, že nejsem chytrý(-á).
SAX	19	/	Nová	V hodinách raději neodpovídám na otázky učitele, abych nečekal(a) špatnou odpověď.
SAX	27	7	3	Je pro mě důležité, abych v hodinách nebyl(a) ta hlupáka.
SAX	38	/	Nová	V hodinách nepokládám otázky, abych nevyzradil(a) hloupe.
SAX	52	26	55	Jedním z mých cílů je nebudit dojem, že mám s prací ve škole problémy.
SM	1	24	49	V tomto školním roce je pro mě důležité zlepšit své dovednosti.
SM	2	20	38	V hodinách je pro mě důležité důkladně porozumět tomu, co děláme.
SM	13	18	29	Rád(a) bych se v tomto školním roce seznámil(a) s novými dovednostmi.
SM	17	16	25	V hodinách je mým cílem naučit se co nejvíc.
SM	42	15	9	V tomto školním roce je pro mě důležité naučit se hodně nových pojmů.
SM	48	/	Nová	Když něčemu nerozumím, přihlásím se a zeptám se učitele.
TAp	7	8	3	Můj vyučující českého jazyka nám říká, jak jsme na tom v porovnání s ostatními žáky.
TAp	11	/	Nová	Můj vyučující českého jazyka vytváří ve třídě soutěživou atmosféru.
TAp	16	/	Nová	Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité být lepší než ostatní.
TAp	23	/	Nová	Můj vyučující českého jazyka je spokojený(-á), když podáme dobrý výkon v testu.
TAp	29	4	2	Můj vyučující českého jazyka nám říká, kdo měl v testu nejlepší výsledky.
TAp	49	1	1	Můj vyučující českého jazyka nám dává za příklad ty žáky, kteří mají dobré známky.
Tav	3	9	3	Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité zapojovat se do diskuzí a zodpovídat otázky, abychom nevypadali, že to neumíme.
Tav	21	/	Nová	Můj vyučující českého jazyka se zlobí, když v hodině odpovíme špatně.
TAx	32	2	1	Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité vyhnout se situacím, ve kterých budíme dojem, že jsme hlouplí.
Tav	36	5	2	Můj vyučující českého jazyka nám říká, že bychom se měli vyhnout tomu, aby si ostatní mysleli, že nám práce ve škole nejde.
TAx	51	/	Nová	Můj vyučující českého jazyka má raději ty žáky, kteří znají správné odpovědi.
Tav	57	11	4	Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité ve třídě odpovídat na otázky, aby to nevyzradilo, že to neumíme.
TM	14	6	2	Můj vyučující českého jazyka chce, abychom rozuměli tomu, co ve škole děláme, nejen se učili nazpamět.
TM	20	13	5	Můj vyučující českého jazyka nám dává čas ke zkoumání a pochopení nových myšlenek.
TM	26	12	4	Můj vyučující českého jazyka oceňuje, když se opravdu snažíme.
TM	34	/	Nová	Můj vyučující českého jazyka nám dává dostatek příkladů, na kterých pochopíme probíranou látku.
TM	37	10	3	Můj vyučující českého jazyka chce, abychom si učení se nových věcí užívali.
TM	54	3	1	Můj vyučující českého jazyka si myslí, že jsou chyby v pořádku, pokud se z nich učíme.

Dotazník motivace k učení Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)

ÚVOD

Dotazník, který máš před sebou, zjišťuje, jaké jsou školní plány a zkušenosti. Není to test, jde nám pouze o tvoje upřímné odpovědi. Všechny odpovědi jsou důvěrné a nebudou zpřístupněny rodině ani škole.

INSTRUKCE

Každé tvrzení si přečti a rozhodni se, do jaké míry je pro tebe pravdivé (jak na tebe, tvého vyučujícího nebo tvé rodiče „sedí“). Svou odpověď označ na **záznamovém archu**. Můžeš si vybrat z následující pětibodové škály, kde jednotlivé body znamenají toto:

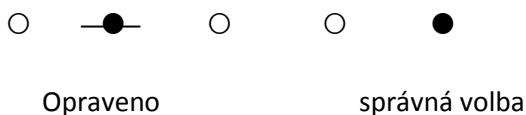
- 1 = zcela **nepravdivé**
- 2
- 3 = částečně pravdivé
- 4
- 5 = zcela pravdivé

Příklad:

1. Mám rád/a jahodovou zmrzlinu.

	zcela nepravdivé		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 vybarvením kolečka pod zvolenou odpovědí. Vybrané kolečko je nutno celé vybarvit (takto: ●), nestačí jej přeškrtnout křížkem. Použijte prosím černou případně modrou propisovací tužku nebo pero, obyčejná tužka nestačí. Pokud si svou odpověď rozmyslíš nebo se spleteš, můžeš svou odpověď opravit následujícím způsobem:



Pamatuj, že tady nejsou žádné „správné“ ani „špatné“ odpovědi. Odpovídej prosím upřímně a za sebe.

Děkuji za vyplnění.

Nela Vokrojová

e-mail: nelavokrojova@gmail.com

DOTAZNÍK

1. V tomto školním roce je pro mě důležité zlepšit své dovednosti.
2. V hodinách je pro mě důležité důkladně porozumět tomu, co děláme.
3. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité zapojovat se do diskuzí a zodpovídat otázky, abychom nevypadali, že to neumíme.
4. Moji rodiče chtějí, abych se pokoušel(a) i o věci, které jsou pro mě výzvou.
5. Je pro mě důležité, aby si učitel(ka) nemyslel(a), že vím méně než ostatní.
6. Je pro mě těžké najít v blízkosti svého bydliště nějakou činnost, která by stála za to.
7. Můj vyučující českého jazyka nám říká, jak jsme na tom v porovnání s ostatními žáky.
8. Moji rodiče nemají rádi, když dělám při školní práci chyby.
9. Moji rodiče chtějí, abych se pokoušel i o věci, které jsou pro mě výzvou.
10. Jedním z mých cílů je zabránit situacím, ve kterých by si mohli spolužáci myslet, že nejsem chytrý(-á).
11. Můj vyučující českého jazyka vytváří ve třídě soutěživou atmosféru.
12. Moji rodiče by byli rádi, kdybych ostatním ukázal(a), že mi práce v hodinách jde.
13. Rád(a) bych se v tomto školním roce seznámil(a) s novými dovednostmi.
14. Můj vyučující českého jazyka chce, abychom rozuměli tomu, co ve škole děláme, nejen se učili nazpaměť.
15. Mým cílem je působit na ostatními tak, že je pro mě práce v hodinách jednoduchá.
16. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité být lepší než ostatní.
17. V hodinách je mým cílem se naučit co nejvíc.
18. Trápí mě, že můj život doma a ve škole jsou jako dva jiné světy.
19. V hodinách raději neodpovídám na otázky učitele, abych neřekl(a) špatnou odpověď.
20. Můj vyučující českého jazyka nám dává čas ke zkoumání a pochopení nových myšlenek.
21. Můj vyučující českého jazyka se zlobí, když v hodině odpovíme špatně.
22. V místě, kde bydlím, **nej**sou příjemná a čistá místa, kam můžu jít.
23. Můj vyučující českého jazyka je spokojený(-á), když podáme dobrý výkon v testu.
24. Moji rodiče chtějí, abych chápal(a) smysl toho, co se učíme, ne jen odváděl(a) požadovanou práci.
25. Mým cílem je ukázat ostatním ve třídě, že mi práce v hodinách jde.
26. Můj vyučující českého jazyka oceňuje, když se opravdu snažíme.
27. Je pro mě důležité, abych v hodinách nebyl(a) za hlupáka.
28. V místě mého bydliště si lze hrát venku a dobře se bavit.
29. Můj vyučující českého jazyka nám říká, kdo měl v testu nejlepší výsledky.
30. Moje rodiče by potěšilo, kdybych ukázal(a), že je pro mě práce v hodinách snadná.
31. Nemám rád(a), když moji rodiče chodí do školy, protože jejich názory se velmi liší od názorů mých učitelů.

32. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité vyhnout se situacím, ve kterých budíme dojem, že jsme hloupí.
33. Moji rodiče chtějí, abych to, co ve škole probíráme, neuměl(a) jen nazpaměť, ale abych tomu i rozuměl(a).
34. Můj vyučující českého jazyka nám dává dostatek příkladů, na kterých pochopíme probíranou látku.
35. Není mi příjemné, když mluvím s některými spolužáky, protože moje rodina se velmi liší od jejich.
36. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že bychom se měli vyhnout tomu, aby si ostatní mysleli, že nám práce ve škole nejde.
37. Můj vyučující českého jazyka chce, abychom si učení se nových věcí užívali.
38. V hodinách nepokládám otázky, abych nevypadal(a) hloupě.
39. V místě mého bydliště si umím najít spoustu zajímavých a pozitivních činností.
40. Moji rodiče by byli rádi, kdybych ukázal(a), že jsem ve své třídě lepší než ostatní.
41. Chci mít dobré výsledky, aby si o mně ostatní nemysleli, že jsem hloupý(á).
42. V tomto školním roce je pro mě důležité se naučit hodně nových pojmů.
43. Je pro mě důležité, aby si ostatní ve třídě mysleli, že mi práce v hodinách jde.
44. Moji rodiče si myslí, že je důležité se ve škole naučit správně odpovídat.
45. Je mi nepříjemné, když moji rodiče chodí do školy, protože jsou jiní než rodiče mých spolužáků.
46. Mám problém najít poblíž svého bydliště bezpečné místo, kde bych mohl(a) trávit čas s přáteli.
47. Moji rodiče chtějí, abych se nad probíranou látkou zamýšlel(a).
48. Když něčemu nerozumím, přihlásím se a zeptám se učitele.
49. Můj vyučující českého jazyka nám dává za příklad ty žáky, kteří mají dobré známky.
50. Moji rodiče by si přáli, abych porozuměl(a) propojení mezi školní látkou a jejím praktickým využitím.
51. Můj vyučující českého jazyka má raději ty žáky, kteří znají správné odpovědi.
52. Jedním z mých cílů je nebudit dojem, že mám s prací ve škole problémy.
53. Moji rodiče jsou rádi, když mám lepší výsledky než ostatní ve třídě.
54. Můj vyučující českého jazyka si myslí, že jsou chyby v pořádku, pokud se z nich učíme.
55. Je pro mě důležité, že v porovnání se spolužáky vypadám chytře.
56. O víkendech si umím v místě mého bydliště najít hodně dobrých a užitečných činností.
57. Můj vyučující českého jazyka nám říká, že je důležité ve třídě odpovídat na otázky, aby to nevypadalo, že to neumíme.
58. Mým cílem je vypadat chytře v porovnání se spolužáky.
59. Nejsem rád(a), že můj vyučující a moji rodiče mají jiné názory na to, co bych se měl(a) ve škole učit.

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 _____
 DATUM NAROZENÍ _____
 ROK PŘISTĚHOVÁNÍ DO ČR _____
 POHLAVÍ děvče chlapec

Odpovědi vybírej z pětibodové škály:

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

	zcela nepravdivé						zcela pravdivé						zcela nepravdivé						zcela pravdivé				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input 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 type="radio"/>	24.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input 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 type="radio"/>	25.	<input 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"/>		<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 type="radio"/>	26.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	31.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	34.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	<input 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 type="radio"/>	56.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	36.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>												
19.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40.	<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	41.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>												
21.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>												

Biểu mẫu đo động lực học tập

Lời mở đầu

Biểu mẫu dưới đây tìm hiểu về các kế hoạch và kinh nghiệm học của bạn. Đây không phải một bài kiểm tra, chúng tôi rất cần câu trả lời thật lòng nhất của bạn. Vì trong tương lai, chúng tôi sẽ sử dụng loại biểu mẫu xuất nguồn từ Mỹ này vào trong các trường học của Cộng Hòa Séc, để nâng cao chất lượng giảng dạy tại đây. Tất cả các câu trả lời được bảo đảm và sẽ không công bố với trường học cũng như với gia đình.

Biểu mẫu bao gồm 59 câu, liên quan tới bạn – là một người học sinh trong gia đình cũng như nhà trường. Một số câu có thể tương tự như nhau, hoặc giống nhau. Chính vì chúng tôi muốn nắm bắt những câu trả lời của học sinh một cách rõ ràng hơn.

Hướng dẫn

Bạn hãy đọc các câu khẳng định dưới đây và quyết định tính xác thực đối với bạn bằng cách đánh giá từ một đến năm. Bạn hãy viết lên **bảng trả lời**. Mỗi điểm có ý nghĩa như sau:

- 1 = hoàn toàn sai
- 2
- 3 = gần đúng
- 4
- 5 = hoàn toàn đúng

Ví dụ:

1. Tôi thích ăn kem dâu.

	Hoàn toàn sai	2	Gần đúng	4	Hoàn toàn đúng
	1	2	3	4	5
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bạn điền câu trả lời bằng cách tô đầy hình tròn (như sau: ●) trong bảng trả lời. Bạn hãy sử dụng bút bi màu xanh hoặc màu đen, bút chì sẽ không hợp lệ (vì các bảng trả lời sẽ được đưa cho chương trình vi tính xử lý). Nếu bạn trả lời nhầm và muốn sửa lại, hãy làm theo trình tự sau:

—●— ●

sửa chữa sự lựa chọn đúng

Bạn lưu ý rằng tại đây không có câu trả lời “đúng” hay “sai” theo khái niệm bài thi. Bạn hãy trả lời một cách trung thực.

Xin cảm ơn.

Nela Vokrojová,

nelavokrojova@gmail.com

Biểu mẫu đo

1. Điều quan trọng đối với tôi là tôi nâng cao các kỹ năng trong năm nay.
2. Điều quan trọng đối với tôi là thấu hiểu các bài tập trong lớp.
3. Giáo viên tiếng Séc của tôi nói là, điều quan trọng là tham gia vào các cuộc thảo luận, để chúng tôi không bị coi là không có khả năng làm việc.
4. Phụ huynh của tôi muốn các bài tập mang tính chất thử thách.
5. Điều quan trọng đối với tôi là để giáo viên không nghĩ là tôi biết ít hơn các bạn học.
6. Thật khó đối với tôi, để tìm được trong khu phố tôi ở, một vài hình thức giải trí, để đáng để chơi.
7. Giáo viên tiếng Séc của tôi nói cho chúng tôi biết, chúng tôi học như thế nào trong lớp khi so sách với các bạn.
8. Phụ huynh của tôi không thích khi tôi phạm sai lầm trong cái bài tập.
9. Phụ huynh của tôi muốn các bài tập mang tính chất thử thách.
10. Một trong những mục tiêu của tôi là tránh để mọi người nghĩ mình không thông minh.
11. Giáo viên tiếng Séc của tôi tạo ra không khí thi đua trong lớp học.
12. Phụ huynh của tôi vui tôi chứng tỏ với mọi người rằng tôi học giỏi.
13. Trong năm học này tôi muốn học hỏi thêm nhiều kiến thức mới.
14. Giáo viên tiếng Séc của tôi muốn chúng tôi hiểu bài, chứ không chỉ học thuộc lòng.
15. Mục tiêu của tôi là chứng tỏ rằng bài tập trong lớp rất dễ đối với tôi.
16. Giáo viên tiếng Séc của tôi nói rằng quan trọng là phải giỏi hơn mọi người.
17. Một trong những mục tiêu của tôi trong lớp là học được càng nhiều điều càng tốt.
18. Tôi cảm thấy khó chịu bởi cuộc sống ở nhà của tôi và cuộc sống trong trường như hai thế giới khác biệt.
19. Trong giờ học tôi tốt nhất là không trả lời thầy giáo, để tránh trả lời sai.
20. Giáo viên tiếng Séc của tôi cho chúng tôi thời gian để tự khám phá và hiểu các ý tưởng mới.
21. Giáo viên tiếng Séc của tôi tức giận khi chúng tôi trả lời sai.
22. Tại nơi, mà tôi ở, không có những nơi sạch sẽ và trong lành, mà tôi có thể tới.
23. Giáo viên tiếng Séc của tôi hài lòng khi chúng tôi có kết quả kiểm tra tốt.
24. Phụ huynh của tôi muốn tôi hiểu các kiến thức học được, chứ không chỉ làm bài tập.
25. Mục tiêu của tôi là chứng tỏ mình hoàn thành bài tập tốt.
26. Giáo viên tiếng Séc của tôi có thể nhìn nhận được sự cố gắng của chúng tôi.
27. Điều quan trọng đối với tôi là không bị coi là ngu xuẩn trong lớp.
28. Tại khu phố nhà tôi, có những chỗ có thể chơi vui vẻ ở bên ngoài.
29. Giáo viên tiếng Séc của tôi thường nói cho cả lớp ai đạt được điểm cao nhất trong các lần kiểm tra.
30. Phụ huynh của tôi sẽ vui khi tôi có thể chứng tỏ với lớp, rằng bài học dễ dàng đối với tôi.

31. Tôi không thích khi phụ huynh tôi trưởng, vì suy nghĩ của họ rất khác so với suy nghĩ của giáo viên.
32. Giáo viên tiếng Séc của tôi nói là quan trọng là phải tránh những trường hợp có thể tạo ra suy nghĩ cho người khác là mình dốt.
33. Phụ huynh của tôi muốn tôi hiểu bài, chứ không chỉ học thuộc lòng.
34. Giáo viên tiếng Séc của tôi cho chúng tôi đủ số lượng các thí dụ, để chúng tôi hiểu bài.
35. Tôi không thoải mái nói chuyện với các bạn học, vì gia đình tôi khác so với gia đình họ.
36. Giáo viên tiếng Séc của tôi nói là quan trọng là phải tránh những trường hợp có thể tạo ra suy nghĩ cho người khác, rằng chúng tôi học không được.
37. Giáo viên tiếng Séc của tôi thật sự mong mỏi chúng tôi học một cách thích thú.
38. Trong giờ học tôi không hỏi, để khỏi bị nghĩ là mình dốt.
39. Tôi thường tìm được những việc thú vị và hữu ích tại khu phố nơi tôi sinh sống.
40. Phụ huynh của tôi sẽ vui hơn nếu tôi chứng tỏ mình giỏi hơn các bạn học trong lớp.
41. Tôi muốn có kết quả tốt, để mọi người không nghĩ rằng tôi dốt.
42. Điều quan trọng trong năm đối với tôi là học hỏi được nhiều điều mới.
43. Điều quan trọng đối với tôi là các bạn học nghĩ tôi học giỏi.
44. Phụ huynh của tôi nghĩ rằng quan trọng là phải học và biết được những câu trả lời đúng.
45. Tôi cảm thấy không thoải mái khi phụ huynh tôi trưởng, vì họ khác với phụ huynh của các bạn học.
46. Trong khu phố gần nhà, tôi rất khó tìm được nơi để cùng chơi với bạn bè.
47. Phụ huynh của tôi muốn tôi giành thời gian để nghĩ về các kiến thức học được.
48. Khi tôi không hiểu điều gì, giờ tay để hỏi thầy cô.
49. Giáo viên tiếng Séc của tôi thường chỉ ra ai có điểm cao để làm gương cho cả lớp.
50. Phụ huynh của tôi muốn tôi tìm thấy những thứ học trong trường có những liên quan tới thế giới bên ngoài.
51. Giáo viên tiếng Séc của tôi ưu tiên những học sinh biết những câu trả lời đúng.
52. Một trong những mục tiêu của tôi là không bị đánh giá là tôi gặp khó khăn với bài tập.
53. Phụ huynh của tôi sẽ vui, khi tôi có kết quả học tập tốt hơn so với các bạn học.
54. Giáo viên tiếng Séc của tôi nghĩ là không có vấn đề gì khi làm sai trong khi đang học.
55. Điều quan trọng đối với tôi là tôi trông thông minh hơn các bạn học.
56. Cuối tuần, tôi ó thể tìm được những việc tốt và hiu ích ở trong khu phố nơi tôi sinh sống.
57. Giáo viên tiếng Séc của tôi nói là , điều quan trọng là trả lời các câu hỏi, để chúng tôi không bị coi là không hiểu bài.
58. Mục tiêu của tôi là trông thông minh hơn các bạn học.
59. Tôi cảm thấy bực bội khi giáo viên và phụ huynh suy nghĩ khác nhau về những điều tôi nên học trong trường.

Bảng dữ liệu các câu hỏi về động lực học tập PALS

Bạn hãy điền tên trường học, tên lớp bạn đang học và ngày sinh để xử lý dữ liệu.
 Tất cả các thông tin và câu trả lời đều được giữ kín, sẽ được sử dụng cho các mục đích nghiên cứu và sẽ không được tiết lộ cho gia đình hoặc trường học.
 Cảm ơn bạn đã điền đầy đủ.

Tên trường _____
 Ngày sinh _____
 Năm đến Cộng hòa Séc _____
 Giới tính Nữ Nam

Hãy chọn câu trả lời theo mức độ:
 1 = hoàn toàn sai
 2
 3 = đúng một phần
 4
 5 = hoàn toàn đúng
 1.

	hoàn toàn sai		đúng một phần		hoàn toàn đúng		hoàn toàn sai		đúng một phần		hoàn toàn đúng		hoàn toàn sai		đúng một phần		hoàn toàn đúng
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43.	<input 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 type="radio"/>	23.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44.	<input 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 type="radio"/>	24.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45.	<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 type="radio"/>	25.	<input 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"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50.	<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	30.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53.	<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	33.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55.	<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	35.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	56.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39.	<input type="radio"/>	<input 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 type="radio"/>	40.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
21.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
22.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						