

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Česká adaptace dotazníků učební motivace  
Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)**

Bakalářská práce

České Budějovice 2012

**Vedoucí bakalářské práce:**  
prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, Csc.

**Vypracovala:**  
Klára Kováčová

**Studijní program:**  
Psychologie

## Prohlášení

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

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 Českých Budějovicích dne 10. 5. 2012

.....  
Klára Kováčová

## Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za odborné vedení. Dále pak všem ředitelům/kám škol, kteří nám umožnili přístup do svých škol, i žákům, kteří se výzkumu zúčastnili, a všem, kteří přispěli svou pomocí ke zdárnému dokončení této práce.

## Abstrakt

Bakalářská práce zjišťuje platnost vlastního překladu dotazníku učební motivace PALS v českých podmínkách. Metoda vychází z teorie cíle Carol Dweckové a je jí věnována teoretická část práce spolu se základním přehledem v oblasti školní motivace.

Výzkum byl proveden na vzorku 549 žáků 8. a 9. ročníků a výsledky byly porovnány s původní studií Carol Midgleyové et al. (2000). Po provedení faktorové analýzy a analýzy reliability je zřejmé, že je třeba použité položky zjednodušit a více přizpůsobit českému jazyku, ale i přesto výsledky výzkumu ukazují, že tato metoda dobře rozlišuje cíle i v českých podmínkách a po získání dalších výzkumných dat je její platné využití v praxi možné.

**Klíčová slova:** motivace, školní psychologie, teorie cíle, mastery cíl, performance cíl, PALS, potřeba výkonu

## Abstract

This undergraduate thesis explores validity of genuine Czech translation of PALS questionnaire in Czech environment. The method is built on Carol Dweck's goal theory, which is described in theoretical part, also with basic background in the field of educational motivation.

Research was conducted on the sample of 549 pupils in 8th and 9th grade and their results were compared with original research of Carol Midgley et al. (2000). Factor analysis and reliability analysis was done on used scales and it is obvious that simplification and language modification of items is needed, but still it appears from the results that this method distinguish goals correctly in Czech environment and it can be put into practice after further research.

**Keywords:** motivation, educational psychology, goal theory, mastery goal, performance goal, PALS, need for achievement

# Obsah

<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>TEORIE MOTIVACE .....</b>	<b>10</b>
HISTORICKÉ TEORIE .....	11
PSYCHOSOCIÁLNÍ IMPLICITNÍ MOTIVY .....	11
<i>Potřeba výkonu</i> .....	12
<i>Potřeba afiliace</i> .....	13
<i>Potřeba dominance</i> .....	13
EXPLICITNÍ MOTIVY A CÍLE .....	13
<i>Teorie sebeurčení</i> .....	14
<i>Teorie osobní hodnoty</i> .....	15
<i>Teorie výkonových cílů</i> .....	15
<b>MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....</b>	<b>20</b>
<b>METODA PALS .....</b>	<b>23</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>26</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>27</b>
<b>REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>28</b>
<b>METODA .....</b>	<b>28</b>
<b>ZPRACOVÁNÍ DAT .....</b>	<b>30</b>
<b>VÝSLEDKY .....</b>	<b>32</b>
DESKRIPTIVNÍ ČÁST .....	32
ANALYTICKÁ ČÁST .....	44
<b>DISKUZE .....</b>	<b>51</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>56</b>
<b>POUŽITÉ ZDROJE .....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>60</b>
TABULKY .....	60
OBRÁZKY .....	61
PŘÍLOHY .....	61

## **TEORETICKÁ ČÁST**

## Úvod

Každý z nás si prošel povinnou školní docházkou a některým se studium tak zalíbilo, že se dobrovolně vzdělávají klidně i do věku pozdní dospělosti, jiní naopak po uplynutí nezbytně nutné doby s úlevou zabouchnou dveře a nechtějí o škole už ani slyšet. S laickým vhladem do psychologie si můžeme vystačit s odpovědí, že někdo „prostě na učení není“, nebo že je spíše orientovaný na manuální práci, a proto není nutné, aby slavil akademické úspěchy. Dokonce se můžeme odvolat i na testy inteligence, u nichž bylo prokázáno, že spíše než inteligenci předpovídají úspěšnost v běžně hodnocených oblastech jako je akademická činnost, ekonomické zabezpečení a také jedinci s vyšším skórem jsou zdravější a žijí déle (Balter, 2011). Pokud tedy někdo skóruje v průměrných hodnotách, není divu, že ho například gymnázium nebo vysoká škola neláká.

Co ovšem podle studie Angely Duckworthové testy inteligence také zjišťují, je míra motivace, s níž žáci k testu přistupují. Peněžní pobídka může u jedinců s nadprůměrnou inteligencí vylepšit IQ klidně o 20 bodů i více, nižší skóry pak mohou být způsobeny buď nižší inteligencí nebo nízkou motivací (Vergano, 2011). Výzkum Duckworthové sice neslouží pracovníkům, kteří s testy přímo pracují a úlohu motivace si uvědomují. Spíše je varováním pro ty, kteří interpretují „suchá“ data z těchto testů v lineární kauzalitě: nízký výsledek v testu = nízká inteligence, a o motivační proměnné nemusejí mít ani ponětí.

Na výše uvedeném výzkumu je velmi dobře demonstrována úloha motivace v práci nejen s participanty, ale i s žáky ve škole, kteří jsou staveni před řešení různých úkolů dnes a denně. Samozřejmě není možné dávat žákům za každý splněný úkol finanční odměnu, a právě proto je nutné obrátit pozornost na posílení vnitřní motivace k úspěchu a maximální snaze s důrazem na rozšíření vlastních kompetencí. Otázkou, jak toho lze docílit s využitím poznatků výzkumů motivace, se zabývá teoretická část této práce. Existují různé přístupy k vedení výuky, které vycházejí z jednotlivých úvah o tom, co žáky motivuje. Stěžejní pro tuto práci je pak teorie výkonových cílů, která vychází ze základního předpokladu v oblasti motivace, že žák se snaží buď rozšířit své kompetence a zvládnout úkol, nebo předčít ostatní případně nebýt horší než ostatní. Podle této orientace pak různě přistupuje k úkolům, které jsou mu předkládané.



Na to, jakou strategii při řešení úkolu přijme jedinec za svou, má vliv přístup rodiny, učitelů a okolí žáka. Ke zjištění tohoto přístupu jak jedince, tak jeho okolí byla vyvinuta dotazníková metoda PALS (= *Patterns of Adaptive Learning Scales*) (Midgley et al, 2000), kde jsou žákovi předkládána tvrzení, vycházející z koncepce teorie cílů a on vyjadřuje míru souhlasu s nimi. Tato metoda byla validizována zatím pouze na americké populaci, a proto bych ráda přispěla k rozšíření jejího použití i v českých podmínkách. V praktické části tedy porovnáám výsledky původní studie s výsledky vzorku českých žáků 8. a 9. tříd běžných základních škol.

## Teorie motivace

Slovo motivace má základ v latinském *movere*, což znamená hýbat se, odtud přenesený význam pro označení vnitřního „hybatele“ lidské činnosti. Jedná se pouze o hypotetický konstrukt, protože není možné přiřadit tomuto pojmu žádnou mozkovou strukturu, ani si na něj jinak „sáhnout“, ale i přesto každý z vlastní zkušenosti ví, že existuje. Podle Plhákové (2008, s.319) je možné motivaci definovat jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“. Zjednodušeně můžeme rozdělit tyto motivy na vnitřní pohnutky (zájem nebo aktualizovaná potřeba) a vnější pobídky (odměna nebo trest). Spolu tvoří složité a provázaný motivační systém, který je modifikován podle situace a podle právě aktualizovaných motivů.

Pohnutky vycházejí z psychických a biologických potřeb. Mezi základní biologické motivy patří hlad, žízeň, sexuální a rodičovské chování, tyto zajišťují zachování jedince a druhu. Můžeme na ně nahlížet prostřednictvím několika teorií (Plháková, 2008). Teorie instinktů předpokládá, že existují druhově specifické vzorce chování, které spouští buď určitá vnější situace, nebo vnitřní děje (např. produkce hormonů). Na velmi podobných základech jsou pak postaveny i teorie sociobiologická a evoluční. Vysvětlují především sociální motivy člověka, které zajišťují jeho fungování ve společnosti (např. rozdílné sexuální strategie mužů a žen, vycházející z pravěkého rozdělení společnosti na muže lovce a ženy ochránkyně ohně). Vedle motivů k přežití ale existují i motivy pro organismus čistě funkčního rázu jako je potřeba proměnlivosti sensorických podnětů nebo optimální úroveň aktivace (podle Yerkes-Dodsonova zákona<sup>1</sup>), případně Solomonova teorie protikladných procesů při objasnění závislého chování<sup>2</sup>. (Plháková, 2008)

---

<sup>1</sup> Tento zákon říká, že s do určité míry s rostoucím nabuzením roste i výkon. (Plháková, 2008, s.358)

<sup>2</sup> Solomon tímto vysvětluje bažení (*craving*) po návykových látkách, nebo rizikových aktivitách, které přinášejí euforii, trvající určitou dobu, poté organismus přechází do protikladné emoce, a lidé chtějí tento negativní stav odstranit opětovným požitím drogy. (Plháková, 2008, s.360-361)

## Historické teorie

S vědomím toho, že chování nikdy neurčuje jen jedna proměnná, se odborníci pokouší různými způsoby popsat komplexní motivační vzorce. První byl **Sigmund Freud** se svou duální teorií pudů (konflikt mezi pudem života Erotem a pudem smrti Thanatem) a energií libida<sup>3</sup>. Pud života organismus prostřednictvím libida aktivizuje a pud smrti se ho naopak snaží dovést do stavu bez excitace. Velmi záleží na prostředí, jak naučí jedince uspokojování těchto nevědomých motivů zvládat případně jej odložit. (Plháková, 2008)

Základ pro další výzkum motivace pak položil **Henry Murray**, který rozlišil primární viscerogenní a sekundární psychogenní potřeby. Psychogenní potřeby nejsou přímo spjaty s fyziologickými procesy, ale souvisí s mozkovou činností a jejich vzorce tvoří základ osobnosti. Všechny potřeby jsou člověku vlastní, ale existují individuální rozdíly v tom, jakou měrou se dožadují uspokojení a jaké konkrétní chování ho přinese. (Plháková, 2008, s.366)

Pokud chceme zmínit všechny významné autory, kteří položili základ moderního výzkumu motivace, nesmíme zapomenout na **Abrahama Maslowa**, který se zabýval lidskými potřebami a jejich rolí při motivaci chování. Jeho teorie předpokládá vrozený základ, který je možné modelovat vnějším působením. Rozdělil motivy do pěti kategorií (fyziologické potřeby, potřeby bezpečí, potřeby lásky a náklonnosti, potřeby uznání, potřeby seberealizace), přičemž první čtyři nazval D<sup>4</sup> potřeby a pátou skupinu jako B<sup>5</sup> potřeby. Uspokojení nižší úrovně potřeb má vždy přednost před potřebou vyššího řádu.

## Psychosociální implicitní motivy

Stěžejní pro tuto práci jsou především psychosociální motivy, které vychází z výzkumu Henryho Murraye (viz výše). Winter (in Plháková, 2008, s.371) rozlišil tři základní implicitní<sup>6</sup> psychogenní potřeby, které jsou uspokojovány v interakci s okolím,

---

<sup>3</sup> Libido neboli chtíč je sexuální pud, který podle Freuda generuje energii pro fungování organismu. Pokud tato energie není vybita, vytváří tlak na ego a aktivují se různé obranné mechanismy, např. sublimací je syrová sexuální energie přetvářena do společensky přijatelné činnosti (tvořivá umělecká činnost, intelektuální činnost, sport apod.)

<sup>4</sup> Aktualizace deficientních (= nedostatkových) potřeb je vyvolána fyziologickou nebo psychickou nerovnováhou. (Plháková, 2008, s.369)

<sup>5</sup> Potřeby bytí se aktualizují v ontogenetickém vývoji jako poslední a neslouží k udržení rovnováhy organismu, ale naopak k jeho rozvoji. Jedná se o potřeby vlastního sebepoznání a osobnostního růstu. (Plháková, 2008, s.369-370)

<sup>6</sup> Podle McClellanda (1980, Stuchlíková in Blatný, 2010, s.143) se jedná o nevědomé motivy, které je možné zjistit pouze projektivními metodami např. tematicko-apercepčním testem (TAT).

je to potřeba úspěšného výkonu, potřeba afiliace a potřeba dominance. Ostatní psychogenní potřeby se podle něj k těmto třem okruhům vztahují.

### **Potřeba výkonu**

Výkonová motivace je pro školní prostředí velmi důležité téma. Pokud dokážeme v žácích vzbudit zájem a touhu po dosažení cíle, mají mnohem lepší šance na úspěch v různých ať už životních, či školních úkolech, jak bylo naznačeno v úvodu. Tato logika ale není tak jednoduchá. Tuto potřebu mohou vzbudit i nežádoucí pohnutky, nebo mnohem častěji spíše internalizované pobídky (viz dále Teorie sebeurčení). Za základní motivační tendence stojící na pozadí výkonů v daných úkolech jsou považovány naděje na úspěch, obava z neúspěchu a obava z úspěchu (Stuchlíková, 2010).

Pokud za snažením jedince stojí naděje na úspěch je pravděpodobné, že bude jednat s větší angažovaností a úkol se pro něj stane výzvou k prokázání vlastních kompetencí. Tito jedinci si vybírají většinou střední obtížnost úkolů, která odpovídá jejich schopnostem (Plháková, 2008, s.373).

Potřeba vyhnout se neúspěchu se netýká tolik vlastních kompetencí jako spíše obavy z hodnocení okolí. Roli tu hraje obava ze ztráty vlastní hodnoty v očích druhých, pokud jedinec projeví slabost. Lidé s tímto přístupem volí obtížnost úkolů buď velmi jednoduchou, nebo příliš těžkou (v případě selhání není na vině nedostatek schopností ale úkol sám), přitom ovšem mohou být v očích okolí velmi úspěšní a angažovaní (Plháková, 2008, s.373).

Poslední motivační strukturou, která ovlivňuje výkon, je potřeba vyhnout se úspěchu, který se v TAT příbězích projevuje nedostatečnou snahou, negativními zásahy okolí nebo touhou po nečekaném rozřešení výkonové situace (Stuchlíková in Blatný, 2010). Důvodem je zřejmě obava z „vyčnívání v davu“, kdy úspěch je okolím hodnocen negativně<sup>7</sup>. Tato tendence je problematická zejména v otázce genderu, kdy by pro ženy, tradičně svázané se starostmi o domácnost a udržováním vztahů, bylo dosažení úspěchu v mužských doménách ohrožující právě pro jejich potřebu afiliace (Hornerová, 1969 in Plháková, 2008, s.375). Podle Jenkinse (in Plháková, 2008, s.375) pak ženy uspokojují výkonovou motivaci v učitelské profesi, která je v souladu s jejich vnímanou genderovou rolí.

---

<sup>7</sup> Obecněji lze říci, že k tomuto jevu dochází vždy, když se jedinec nějakým způsobem liší od průměru resp. většiny. Ve školním prostředí je na učiteli, aby vytvořil ve třídě klima, kde jsou naopak nadprůměrné výkony (případně další jinakosti) hodnoceny kladně nebo alespoň všeobecně přijímány.

### **Potřeba afiliace**

Afiliace neboli sdružování je potřeba kontaktu a spolupráce s druhými lidmi. I zde mohou stát v pozadí dvě rozdílné pohnutky – snaha sdílet se s druhými a snaha vyhnout se samotě. Tento motiv se střídá s opačnou potřebou, a to potřebou odloučení, kdy naopak jedinec potřebuje být sám (Plháková, 2008, s.376-380). French (Stuchlíková, 2010, s.147) uvádí vliv převažujícího motivu buď výkonu, či afiliace na preferenci pracovních podmínek nebo spolupracovníků. Pokud bude u jedince převažovat výkonový motiv, bude preferovat kompetentní neoblíbené kolegy, naopak při převaze afiliačního motivu bude tolerovat nižší kompetence za předpokladu přátelských vztahů. Čistě potřeba kontaktu s druhými nemá v pozadí mocenské pohnutky, ale někteří ji mohou u druhých zneužívat právě k uspokojení vlastní potřeby ovládat a ovlivňovat sociální dění či interakci.

### **Potřeba dominance**

Jedinci s vysokou mírou potřeby dominance se často obklopují nepopulárními jedinci zřejmě kvůli minimálnímu ohrožení vlastní pozice (Plháková, 2008, s.381). Velký rozdíl mezi jednotlivci pak tvoří úroveň, s jakou své mocenské pohnutky socializovali. Impulsivní moc (Winter in Plháková, 2008, s.382), tj. nezvládnutá, neorientovaná na společnost, se manifestuje agresivními projevy, zneužíváním, abúzem návykových látek apod. Pokud je potřeba moci usměrněna prosociálně, pak se jedná o pozitivní autority, které se nevyhýbají odpovědnosti a usilují o společenské uznání.

### **Explicitní motivy a cíle**

Explicitní motivy jsou pak v rámci klasické tradice psychosociálních motivů (viz výše) konkrétními reprezentacemi nevědomých implicitních motivů v podobě cílů. Cíle představují vnitřní reprezentace žádoucího (nebo nežádoucího) stavu, k němuž vede určité chování, jinak řečeno cíle dodávají význam a smysl našemu jednání. Lze na ně pohlížet z různých hledisek, ale všechna mají společné čtyři komponenty (Stuchlíková, 2010, s.151):

1. cíle z velké části řídí a organizují naše chování
2. existují ve dvou podobách přiblížení se k nebo vyhnutí se cíli
3. mají vliv na emoční a kognitivní procesy
4. cíl je přítomen, i když není realizována akce směřující k jeho uskutečnění

Vzhledem k problematické oblasti rozlišení a definice potřeb, pudů, motivů a cílů se později odborníci obrátili směrem k sociálně kognitivním konstruktům, díky nimž se přesunula oblast zájmu od implicitních motivů ke kognitivním procesům spojeným s explicitním systémem motivace, které stojí za cílesměrným chováním (Pintrich, 2003, s.669-670; Stuchlíková, 2010, s.151). Cíle jsou považovány za výsledek interakce implicitních a explicitních motivů. Existuje také předpoklad, že ve volbě cílů a v reakci na neúspěch existují habituální vzorce – např. podle Dweckové cíl zvládnout versus předvést (*mastery versus performance*), nebo Klingerovo pojetí aktuálních zájmů a jejich vlivu na percepci a psychické procesy (Stuchlíková, 2010, s.152). Nelze popřít fakt, že nevědomé potřeby a afekty jsou pro motivaci jedince stěžejní. Bylo prokázáno, že „nesoulad mezi implicitními motivy a osobními cíli vede ke zhoršení subjektivní pohody, nižší životní spokojenosti, k poklesu síly vůle a k emocionální nepohodě“ (Stuchlíková, 2010, s.154).

V následujících podkapitolách budou uvedeny tři nejvýznamnější teorie motivace, jejichž poznatky lze využít ve školním prostředí podle Pintricha (2003). Teorie výkonových cílů je popsána detailněji, protože z ní vychází metoda PALS a je tedy pro tuto práci stěžejní.

### **Teorie sebeurčení**

První z teorií, která se snaží problematiku potřeb spojit se sociálně kognitivním náhledem na motivaci, je teorie sebeurčení Edwarda Deciho. Základem pro tuto teorii jsou tři potřeby: potřeba kompetence, potřeba autonomie a potřeba spřízněnosti. Kompetencí rozumíme pocit úspěšného zvládnutí interakce s okolím, autonomií pak vnímanou míru kontroly nad svým jednáním a spřízněností touhu patřit ke skupině. Tyto potřeby se pak projevují podle toho, jak v dané situaci vnímáme své kompetence, nakolik jsme přesvědčeni, že máme nad svým jednáním kontrolu, a našimi regulačními styly (zda jsme motivováni z vnějšku, či vnitřně). Kompletní sebeurčení lze ztotožnit s vnitřní motivací a jedinec ho prožívá v situaci, kdy se cítí kompetentní, má pocit kontroly a cítí se být s ostatními smysluplně spjat. (Reed & Cox, 2007)

Regulační styly, které motivují jednání jedince, se pak pohybují po přímce od nemotivovaného chování, přes různou míru vnější motivace po motivaci vnitřní (Pavelková, 2002, s.20-21):

- **Externí regulace** je dána vnějším činitelem, jako je odměna nebo trest. Jedinec nemá na činnosti vlastní zájem.

- **Introjektovaná regulace** znamená pouze převzetí vnějších požadavků bez vnitřního přijetí. Jedinec provádí činnost, protože se to tak dělá nebo dělat má.
- **Identifikovaná regulace** už se přibližuje vnitřní motivaci. Jedinec chápe smysl a důležitost prováděné činnosti, která má svůj daný účel. Pokud se podaří tento postoj k úkolu u jedince navodit, je pak mnohem jednodušší vyvolat u něj dobrovolné zaujetí.
- **Integrovaná regulace** už prostupuje celou motivační strukturu, kdy sice není ještě přítomen zájem o činnost samotnou jako u vnitřní motivace, ale důležitost úkolu a jeho výsledek se propojují „s potřebami, zájmy a hodnotami“ jedince.

Ve školním prostředí a dalších oblastech, kde je důležitá výkonová motivace, je teorie sebeurčení velmi rozšířená, zřejmě proto, že poskytuje velmi ucelený a propracovaný popis toho, jak motivace v organismu funguje. Poznatky lze využít pro praktickou aplikaci v přístupu k žákům ve školním prostředí a na koncept úkolů, které jsou žákům předkládány. Hlubšímu propracování této teorie z hlediska školní motivace a motivačním strukturám u studentů se bude věnovat kapitola Motivace ve školním prostředí.

### **Teorie osobní hodnoty**

Kromě teorie sebeurčení (viz výše) uvádí Pintrich (2003) další teorie motivace, které vycházejí ze stejného principu integrace potřeb a sociálně kognitivních konstruktů. Například Covington pracuje ve své teorii pouze s jednou potřebou, a to potřebou osobní hodnoty. Studenti pak podle této teorie volí přibližující nebo vyhýbající se styl tak, aby svou osobní hodnotu udrželi. Děje se tomu tak prostřednictvím sociálně kognitivních konstruktů, jako je vnímání svých kompetencí nebo atribuce<sup>8</sup> (Pintrich, 2003, s.670). Ti, kteří ztotožňují své schopnosti se sociálním statutem, pak vnímají kompetence v tom být lepší než ostatní, aby tedy udrželi svou hodnotu, musí zákonitě čelit strachu ze selhání. Naopak studenti orientovaní na úspěch ho vnímají tak, že ze sebe vydali maximum bez ohledu na míru snahy ostatních. (Covington, 2000a, s.180)

### **Teorie výkonových cílů**

Tato teorie slouží k popisu různých habituálních vzorců, které volí žáci při setkání s výkonovou situací, a to dva různé cíle, které pod různými názvy popsali

---

<sup>8</sup> Atribucí rozumíme subjektivní připsování příčin určité události nebo situace různým vlivům, ať už vnitřním nebo vnějším. (Plhánková, 2008, s.406)

například autoři Amesová, Dwecková, Maehr nebo Nicholls – cíl zaměřený na úkol (dále *mastery*), což představuje snahu o osvojení kompetence, či zvládnutí úkolu, nebo cíl zaměřený na porovnání s ostatními (dále *performance*), kdy se jedinec snaží o předvedení kompetence případně předčit ostatní. Pozdější výzkumy dokazují, že *mastery* cíl je spojen s adaptivními vzorci učení (např. využití hlubší elaborace materiálů, vyšší pozornost, opakování, vytváření asociací a schopnost změny nefunkční strategie), s tím souvisí pocit akademické účinnosti, preference náročných úkolů a vytrvalost navzdory překážkám a připisování úspěchu snaze. U *performance* orientace ovšem nebylo tak snadné najít jednoznačné závěry o jejím vlivu na učební strategie a kognitivní konstrukty. Některé studie podpořily předpoklad, že je spojena s ovrchovým zpracováním materiálů, připisováním selhání nízkým schopnostem, nebo nízkou vnímanou osobní zdatností (*self-efficacy*)<sup>9</sup>. (Kaplan et al., 2002)

Kvůli těmto nejasnostem byl původně dichotomický model rozšířen Elliotem (2001) a dalšími autory na trichotomický. *Performance* orientace byla definována ve dvou odlišných dimenzích buď demonstraci kompetence (dále *approach*), nebo vyhnutí se selhání (dále *avoidance*) v souladu s teorií výkonové motivace (McClelland, Atkinson, Murray a další). Z tohoto trichotomického modelu vychází také metoda PALS.

Později Elliot a McGregorová (2001) navrhli model 2x2 (viz Tabulka 1), kde vymezili charakteristiky obou původních cílů vztažených buď na úkol, nebo k ostatním lidem v dimenzích přiblížení, či vyhnutí se a určili jako klíčový pro tuto teorii pojem kompetence.

**Tabulka 1.** 2x2 model výkonových cílů (dle Elliot & McGregor, 2001, s.502; Stuchlíková, 2010, s.166)

		DEFINICE	
		Absolutní/intrapersonální ( <i>mastery</i> )	Normativní ( <i>performance</i> )
VALENCE	Pozitivní ( <i>approach</i> )	získat kompetenci	předčit ostatní
	Negativní ( <i>avoidance</i> )	neztratit kompetenci	neukázat nekompetenci

Definice a valence jsou dvě dimenze kompetence. Ta tedy může být definována buď intrapersonálně (požadavky úkolu nebo vlastních sil), nebo normativně

<sup>9</sup> Jedná se o komponentu sebehodnocení. Pokud jedinec u sebe vnímá její vysokou míru, pak je přesvědčen, že je v jeho silách zvládnout problémy a překážky v životě – disponují vnitřní jistotou. Lidé s nízkou mírou této komponenty rychle rezignují na nepříznivé podmínky a mají pocti bezmoci a nedostatku sil ke změně svých podmínek. (Bandura, 1977a in Plháková, 2008, s.189-190)



(porovnáním s výkonem ostatních), valence pak může nabývat pozitivní (úspěch), nebo negativní hodnoty (selhání). Valence je jednotlivým úkolům připisována automaticky bez vědomé kontroly. Podle toho se pak aktivují behaviorální vzorce ve směru přiblížení, nebo vyhnutí se zřejmě na základě stavby nervové soustavy (Elliot & McGregor, 2001, s.502).

Tím ovšem vývoj nekončí. Elliot, Murayama a Pekrun (2011) ještě pozměnili a konkretizovali stávající 2x2 model na 3x2 (viz Tabulka 2) a podpořili jeho možnou platnost výzkumem na vzorku německých a amerických vysokoškoláků.

**Tabulka 2.** 3x2 model výkonových cílů. (dle Elliot et al., 2011, s.634)

		DEFINICE		
		Absolutní (úkol)	Intrapersonální (self)	Interpersonální (other)
VALENCE	<b>Pozitivní</b> (přilížení se k úspěchu)	správně vypracovat úkol	zlepšit se	být lepší než ostatní
	<b>Negativní</b> (vyhnutí se selhání)	vyhnout se nesprávnému vypracování	vyhnout se zhoršení	vyhnout se tomu, být horší než ostatní

Autoři uznávají valence ve smyslu přiblížení se a vyhnutí se, ale původní cíle rozšířili a pozměnili koncept, jakým na ně bylo doposud nahlíženo. Už neoperují s pojmy *mastery* a *performance*, ale se třemi dílčími orientacemi, které jsou označeny podle toho, na čem se zakládají. Jedná se o úkol (*task-based*), self<sup>10</sup> (*self-based*) a ostatní (*other-based*).

Z definice (viz Tabulka 2) lze vyvodit, že cíle vycházející z úkolu a self jsou dvě kvality původní *mastery* orientace, rozdíl spočívá například v tom, že když student dostane nový materiál, může být jeho cílem ho pochopit i/nebo rozšířit své dosavadní znalosti (Elliot et al., 2011, s.633). Pokud jedinec pracuje se zaměřením na úkol, hraje zde hlavní roli orientace na proces, která může nabývat až *flow*<sup>11</sup> kvality bez ohledu na vlastní osobu, zpětná vazba je jasná – úspěšné splnění úkolu, nebo opak. Plnění úkolu se zaměřením na self je mnohem komplexnější, protože vyústí ve dva souběžné výsledky – úspěch/neúspěch v úkolu a porovnání s vlastními minulými výkony,

<sup>10</sup> Tento termín znamená vnímané, reflektované Já, protějšek aktivního poznávajícího Já. Díky němu jsme schopni odpovědět na otázky: Kdo jsem? nebo Co dokážu?. (Hartl, 2010, s.518)

<sup>11</sup> Flow fenomén je zážitek vysoké koncentrace, ztráty pojmu o čase a vědomí sebe v kontextu okolí, vysoká míra zaujetí, pocit kontroly, spokojenosti plynoucí z činnosti a touha opakovat tento zážitek a angažovat se v budoucnu v podobných aktivitách. Vychází z poznatku, že aktivity, které vyžadují rovnováhu mezi vnímanými schopnostmi a výzvou, jsou považovány za velmi příjemné. (Nistor, 2011, s.62-63)

schopnostmi, znalostmi apod. Zpětná vazba se pak netýká jen úkolu, ale i domnělých kvalit jedince, což má méně pozitivní vliv na prožitek regulace (z fenomenologického hlediska) oproti snaze zaměřené čistě na úkol. Poslední cíl, vycházející z porovnání s ostatními, pak svou definicí splňuje kvality *performance* cíle. (Elliot et al., 2011)

Z hlediska dalšího upřesňování a zkoumání původní teorie je jistě zajímavá studie autorů Senka, Hullemana a Harackiewiczové (2011). Ti ve svém článku zpochybňují výkonový motiv na pozadí přístupu *performance-approach*, který sice koreluje s úspěchem, ale roli zde hraje především sociální motiv potřeby pozitivní sebezpřetace před ostatními a nelze ho jednoznačně vztáhnout k maladaptivním učebním strategiím. Tento fakt zdůrazňují hlavně z hlediska využití tohoto tradičně negativně chápaného cíle v edukačním prostředí, protože je asociován s vyšší snahou, vytrvalostí a úspěchem. Naopak cíl *performance-avoidance* lze spojit s výkonovým motivem a negativním vlivem na vnímání a chování jako je vyšší míra úzkostnosti při testu, nižší snaha i vnímaná osobní účinnost a nízký zájem. Je tedy pravděpodobné, že je vhodná nejen podpora *mastery* orientace ve vzdělávacím procesu, ale i pozitivně normativního cíle (*performance-approach*), a to dokonce s vyšší spolehlivostí dosažení pozitivních výsledků než u cíle *mastery*, jak předkládá článek Senka et al. (2011, s.29).

Odborníci se snaží dát předchozí poznatky do souvislosti i s dalšími teoriemi, které by mohly případně objasnit příčinu toho, proč různí žáci přijímají určitý cíl, který je zpětně ovlivňuje. Dosud se předpokládá souvislost se sociálním a observačním učením a způsob přístupu k výkonovým situacím jako naučený. Také PALS obsahuje škály, které zjišťují, v jakém směru vnímá jedinec působení svého domácího prostředí, nejen školu a učitele. Zatím je zřejmé, že hlavním důvodem je odlišné vnímání kvality a hodnoty přisouzené pojmům jako je schopnost, úspěch a selhání. Samozřejmě i na to, jakým způsobem vnímáme svět kolem a hodnoty, má zásadní vliv výchovné prostředí. Důraz na změnu vnímání, emocí a chování, s ohledem na adaptivní vzorce učení, byl ovšem zatím kladen pouze v prostředí školy (Kaplan et al., 2002).

Žákova motivace je tedy ovlivňována tím, jaký cíl je v daném prostředí prosazován (*goal structure*). Největší vliv má zřejmě učitel a metody, které při výuce a vedení kolektivu používá. Pokud chceme tuto orientaci prostředí zkoumat, nemáme jinou možnost, než sbírat subjektivní výpovědi žáků a porovnávat je s míněním učitelů o tom, jak prostředí vnímají, nelze tedy příliš objektivizovat. Vnímání žáka je částečně

ovlivněno jeho adoptovaným cílem. Také zatím není příliš prozkoumán vliv prostředí v dimenzích *approach – avoidance*. (Kaplan et al., 2002)

Výzkum Deemerové (2004), v němž zjišťovala vztah mezi tím, jak učitelé vnímají učební politiku školy, svou učitelskou zdatnost a inkrementální teorie inteligence a jaký cíl svou metodikou ve třídě podporují, ukazuje, že i když je škola orientovaná spíše k *mastery* cíli, učitelé mohou ve svých třídách podporovat *performance*. To poměrně dobře ukazuje na význam subjektivně přijatých cílů, které se přímo nemusí vázat na prostředí školy.

Co se ovšem skrývá právě za subjektivně přijímaným cílem žáka, se snaží odborníci objasnit například spojením teorie cíle s exploratorním chováním v rámci teorie attachmentu<sup>12</sup>. Dítě je predisponováno k tomu, aby provádělo exploraci okolního prostředí, v případě ohrožení se aktivuje vazebná reakce a dítě se utíká k pečující osobě, která na tuto potřebu v ideálním případě odpovídá – to je nazýváno jistou vazbou. Pokud ovšem dítě při potřebě vztahové osoby narazí na nekonzistentní reakce, vytvoří se vazba úzkostná/ambivalentní. Pečující osoba také může zcela ignorovat tuto potřebu ujištění a bezpečí, poté se vytvoří vyhýbavá vazba. (Elliot & Reis, 2003)

Ve čtyřech studiích, které ověřovaly vztah mezi výkonovým cílem a typem vazby, se ukázalo, že existuje předpokládaný vztah mezi jistou vazbou a adaptivním cílem zaměřeným na dosažení úspěchu a vztah mezi oběma typy nejisté vazby a maladaptivními reakcemi na výkonovou situaci, kde hlavní úlohu začne hrát hodnota jedince, strach ze selhání a absence ujištění vztahové osoby. Jedinci s jistou vazbou tedy později vykazují vysokou potřebu úspěchu (*need for achievement*), nízkou úroveň strachu ze selhání a *mastery-approach* cíl, naopak pro jedince s nejistou vazbou je typická nízká potřeba úspěchu, vysoká míra strachu ze selhání a cíl *mastery-avoidance* i *performance-avoidance*. (Elliot & Reis, 2003, s.327)

Vazba byla v těchto studiích zjišťována metodami vycházejícími z původní teorie (Ainsworthová, Bowlby) upravenými pro dospělé. Je ovšem nutné poznamenat, že pokud v dětství chyběla jistá vztahová vazba, není vše ztraceno a emočně korektivní zkušeností například v terapii lze získat dostatečný pocit bezpečné základny, z níž je možné znovuobjevovat jak svůj vnitřní svět, tak svět vnější (Skourteli & Lennie, 2011).

---

<sup>12</sup> Teorie attachmentu, neboli přilnutí, vychází z Bowlbyho předpokladu, že novorozenec automaticky navazuje silný citový vztah k pečující osobě (považuje to za „vrozený instinktivní motivační systém“). Při setkávání s touto osobou (nejčastěji matkou) si dítě vytváří vzorce, podle nichž se pak vztahuje k jiným osobám potažmo světu. (Plháková, 2008, s.347-348)

Poznatky Elliota a Reise nám tedy poodhalují další spojitosti a provázanost lidské motivace.

Všechny výzkumy vztahující se k teorii cíle a jejím dílčím aspektům nám dávají informace, jež lze využít v podmínkách výuky, potažmo ve vzdělávání učitelů, na nichž z velké části záleží, jak budou jejich výuku žáci vnímat (viz výše) – jestli jen jako ověřování vlastní hodnoty skrz výkonové úkoly a sociální komparaci, nebo jako příležitost k vlastnímu rozvoji a získání pocitu vlastní kompetence či uvědomění vlastní hodnoty bez ohledu na úspěch či neúspěch. Otázkou, jak lze tyto poznatky využít ve výuce, se zabývá následující kapitola, která vychází hlavně z přehledové studie Paula Pintricha (2003).

## Motivace ve školním prostředí

Otázkou, co lze dělat pro to, aby byla v žácích podpořena tradičně pozitivně chápaná orientace *mastery*, se zabývala například Amesová (1992). Ve svém článku zdůraznila tři komponenty výuky – úkol, autoritu a hodnocení/uznání, které při správném uchopení učitelem, mohou přispět k vybudování *mastery* struktury – ta zpětně ovlivňuje studenty, u nichž je pak méně pravděpodobné přijetí *performance* cíle (Wolters, 2004).

Dále jsou uvedeny charakteristiky učebních strategií podle Amesové (1992), zaměřených na dané komponenty tak, aby byl podpořen *mastery* cíl:

- **úkoly** by měly být smysluplně vztaženy k probírané látce, měly by pomoci studentům adoptovat vlastní krátkodobé cíle a podporovat použití efektivních učebních strategií. Novost, různorodost a střední obtížnost jsou také žádoucí parametry.
- **autorita** spočívá v ponechání samostatnosti a odpovědnosti za své jednání a rozhodování studentům, ale zároveň je třeba být v případě potřeby k dispozici a nápomocný, také důraz na snahu a její hodnocení vytváří v žácích vhodnou atribuci a pozitivní postoj k zapojení se do aktivit
- **hodnocení** (nejčastěji známky), které může nejnázve sloužit oběma původním cílům (*mastery-performance*). Žádoucí je hodnotit individuálně a soukromě, samozřejmě současně se zdůrazněním snahy žáka a poskytnutím možnosti nápravy a podporou postoje, že chyby jsou součástí procesu učení.

Pokud tedy odměnu (známku) používáme jako zpětnou vazbu o snaze a zájmu, který žák o úkol projevovat, není ohrožena vnitřní motivace (Covington, 2000b). Tímto přístupem se vyhneme nežádoucímu efektu dvojí odměny (*overjustification effect*)<sup>13</sup>.

Různé návrhy úprav ve výuce, které vycházejí z výzkumů a výše uvedených sociálně-kognitivních teorií motivace, nám předkládá Pintrich (2003). Ten vymezil pět skupin sociálně-kognitivních konstruktů, jež hrají roli v učebním kontextu a na jejichž základě je možné upravit výuku tak, aby se stala vhodným prostředím pro rozvoj vnitřní motivace i ve smyslu zvládnutí učiva (*mastery*).

Jak podle teorie sebeurčení, tak podle teorie osobní hodnoty lze předpokládat, že studenty motivuje adaptivní vnímání osobní účinnosti a kompetence. Základem pro toto tvrzení je fakt, že žáci, kteří věří svým schopnostem, spíše vytrvají, vydávají vyšší úsilí a jsou i více kognitivně angažováni v procesu učení a usuzování. Nicméně snaha podporovat v žácích co nejvyšší osobní účinnost může být dvojsečná – přehnaná sebedůvěra ohrožuje sebe-regulační strategie, kdy není adekvátně přijímána zpětná vazba o reálných schopnostech a je zamezeno adaptaci nových strategií. Na druhou stranu však může vést i k vyšší resilienci<sup>14</sup> v případě, že je původní pokus neúspěšný. Abychom podpořili v žácích pocit kompetence, je tedy vhodné zadávat úkoly, v nichž je možné uspět, ale zároveň nejsou triviální (což je předpoklad i pro *flow* zážitek, jak bylo uvedeno výše), dále je nutné poskytovat jasnou a přesnou zpětnou vazbu zaměřenou na možnosti rozšíření schopností a kompetencí. (Pintrich, 2003, s.671,672)

Druhý poznatek o původu motivovaného chování vyplývá z adaptivní atribuce a pocitu vnímané kontroly. Pokud věříme, že máme situaci pod kontrolou, je pravděpodobnější, že uspějeme, naopak nedostatek tohoto pocitu vede k naučené bezmocnosti<sup>15</sup>. Z hlediska teorie sebeurčení (vycházející z potřeby autonomie) je žádoucí, aby byla žákům poskytnuta možnost volby, což zvyšuje vnitřní motivaci. Naopak příliš mnoho svobody vykazuje méně adaptivní efekty, je tedy nutné určit míru vlivu jednotlivých faktorů (např. osobnostní charakteristiky, strategie zvládnutí zátěžových situací nebo prostředí školy či třídy). Grolnick et al. (2002 in Pintrich,

---

<sup>13</sup> Klasický poznatek Edwarda Deciho nám říká, že vnější odměna tlumí vnitřní motivaci (žák vykonává úkol pro známku, nikoliv pro činnost samotnou, i v případě, že před odměnou zájem o činnost projevovat). (Covington, 2000b)

<sup>14</sup> Osobnostního rysu, který svého nositele predisponuje k adaptivnímu vývoji a k odolávání nepříznivým okolnostem. (Šolcová, 2009, s. 10).

<sup>15</sup> Naučená bezmocnost se objevuje tehdy, když jsme vystaveni nepříjemným zážitkům a jakékoliv chování nevede ke zlepšení. Projevuje se pasivní rezignací a přesvědčením, že není možné ze situace uniknout. (Plhánková, 2008, s.184-185)

2003, s.674) zjistili, že aby došlo k internalizaci externích regulačních strategií týkajících se osobní kontroly, jsou nutné nejen smysluplné a rozumově pochopitelné důvody, ale i vřelý, pečující rodič nebo učitel. (Pintrich, 2003, s.672-674)

Dále nám výzkumy napovídají, že vyšší míra vnitřní motivace, která se pojí s osobními zájmy studentů, vede k jejich většímu zaujetí pro školní práci, proto je vhodné poskytovat studentům nové, zajímavé úkoly a materiály, které jsou jim blízké, a sami vyučující by se měli do aktivit zapojit a projevit účast (Pintrich, 2003, s.672). Spolu s vnitřní motivací také působí hodnota připisovaná úkolu. Čím větší důležitost žák úkolu připisuje, tím vyšší bude jeho motivace jej splnit. Práce Ecclese a Wigfielda (in Pintrich, 2003, s.675), zabývající se teorií očekávané hodnoty, nám říkají, že roli zde hrají čtyři faktory: vnitřní zájem (= osobní zájem), užitečnost obsahu (což je spíše vnější pobídka), jak je pro jedince důležité v úkolu uspět (jak ústřední je zvládnutí úkolu pro identitu jedince) a cena negativních důsledků zapojení se do úkolu. Z toho plyne, že aktivity ve třídě by měly být smysluplné a mělo by být pro žáky snadné si vztáhnout užitečnost jejich zvládnutí na svůj osobní život, případně by měly přispívat k identifikaci se školou, tomu by měl napomáhat i třídní diskurz (Pintrich, 2003, s.672).

Poslední skupinou sociálně kognitivních konstruktů, důležitých pro motivaci jedince, jsou již výše definované cíle (*goals*), které jedinec přijímá za své v kontextu školního prostředí. Základní rozdělení výkonových cílů a rozpracování teorie bylo uvedeno výše. Z hlediska využití této teorie vevýuce by mělo být školní prostředí jasné, strukturované a předvídatelné. Žáci by měli přebírat osobní i sociální odpovědnost při práci v kooperujících skupinách, což jim umožní uplatnit jak sociální, tak akademické cíle (Ames, 1992). Vnější hodnocení by mělo vyplývat ze snahy, zapojení a konkrétních pokroků žáka, méně pak ze srovnání mezi studenty či ze vztahování k normě. (Pintrich, 2003, s.672)

Za strany žáků je pak angažované chování spojeno se sebe-regulačními strategiemi. Pintrich (2003) uvádí, že ti, kteří si kladou cíle, plánují a snaží se sledovat a kontrolovat vlastní kognici, motivaci a chování, spíše inklinují k úspěchu ve škole. Podobně zjistil vztah mezi cílem *mastery* a sebe-regulačním učením (např. několikeré čtení textu, vlastní ověřování naučeného), i když původ tohoto vztahu je nejasný. Roli v motivovaném chování hraje také uvědomování si svých cílů, intencionalita, síla vůle a sebekontrola. Bylo také empiricky prokázáno, že s vyšším věkem motivace klesá

případně ztrácí svou adaptivnost ve smyslu vnímání osobní účinnosti, kontroly, hodnot a osobního zájmu (Eccles et al., 1998 in Pintrich, 2003, s.680).

Patricková a Ryanová (2008) použily ve svém výzkumu škálu zjišťující *mastery* strukturu ve třídě z dotazníku PALS a poté se respondentů doptávaly na to, jaké chování učitele je vedlo k volbě jejich odpovědi. Jak lze odvodit i z Pintrichova (2003) článku, *mastery* cíl byl žáky vnímán, když učitel používal různé přístupy k objasnění obsahu, používal příklady, podporoval pokládání otázek a projevoval zájem o to, aby studenti porozuměli. Také možnost opravovat úkoly a známkování jejich zhotovení, nikoliv správnosti a různé dílčí úkoly (kvízy, křížovky apod.) vnímají žáci pozitivně. Důležitá byla také afektivní stránka výuky, kdy nálada učitele a snaha vytvořit příjemnou atmosféru hrála roli téměř pro polovinu studentů. Dokonce více než polovina účastníků výzkumu zmínila vliv uznání ze strany učitele, který si všímá osobního zlepšení a poskytuje dostatek času na pochopení a zpracování obsahu hodiny.

## **Metoda PALS**

PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales* = škály vzorců adaptivního učení) je dotazníková metoda zjišťující vztah mezi učebním prostředím a motivací studenta, jeho citěním a chováním (Midgley et al., 2000). Koncept vychází z teorie cíle, konkrétně z trichotomického modelu *mastery-performance (approach-avoidance)*, která byla blíže popsána v kapitole Teorie výkonových cílů. Původní výzkum probíhal longitudinálně na školách v okolí Univerzity Michigan, zúčastnilo se ho 21 základních škol (první stupeň), 10 základních škol (druhý stupeň) a 5 středních škol. Střídavě byla sbírána data od studentů, učitelů a ředitelů v letech 1994 až 1999, a to dotazníkem, pozorováním ve třídě a rozhovory se studenty a rodiči. (Anderman & Midgley, 2002)

Data byla zpracována exploratorní faktorovou analýzou, podle níž byly vytvořeny samotné škály, které pak prošly analýzou reliability (koeficient alfa) pro ověření vnitřní konzistence škál. Po získání dodatečných dat byla provedena konfirmatorní faktorová analýza a korelace dat z jednotlivých období sběru. Původní osobní škály byly roku 2000 zrevidovány dle nových studií a byly odstraněny položky, které hodnotily vnitřní hodnotu a odkazy na specifické chování. Výsledky původní studie jsou v manuálu (Midgley et al., 2000) uvedeny s koeficientem alfa a popisnými statistickými údaji – střední hodnota, standardní odchylka a koeficient šikmosti. (Anderman & Midgley, 2002)

Celý set obsahuje škály pro studenty a učitele. Cíle studentů jsou zjišťovány v pěti oblastech (Midgley et al., 2000):

- osobní výkonová orientace (*Personal Achievement Goal Orientations*)
- vnímání cílů učitele (*Perception of Teacher's Goals*)
- vnímání struktury cíle ve třídě (*Perception of Classroom Goal Structures*)
- vnímání, přesvědčení a strategie jedince v akademickém kontextu (*Academic-Related Perceptions, Beliefs, and Strategies*)
- vnímání domova, rodičů a sousedství (*Perceptions of Parents, Home Life, and Neighborhood*)

První tři oblasti vycházejí z trichotomického modelu výkonových cílů, tedy obsahují škály ke zjištění *mastery*, *performance-approach* a *performance-avoidance* orientace, jejichž charakteristiky jsou uvedeny výše. Škály týkající se vnímání kompetencí ve vzdělání už nejsou rozděleny na jednotlivé cíle, ale zjišťují subjektivní vnímání vlastních schopností v akademickém kontextu, a to v následujících kategoriích (Midgley et al., 2000):

- účinnost (*Academic Efficacy*) – jak žák vnímá své školní kompetence
- tlak (*Academic Press*) – vnímaný tlak učitele na porozumění
- sebe-zneschopňující strategie (*Academic Self-Handicapping Strategies*) – svedení neúspěchu nebo obtíží na okolnosti nikoliv na nedostatek schopností
- vyhýbání se novému (*Avoiding Novelty*) – vyhýbání se nové, neznámé práci
- podvádění (*Cheating Behavior*) – zda se žák podílí na podvádění ve třídě
- vyrušující chování (*Disruptive Behavior*) – zda se žák podílí na rušivém chování ve třídě
- snižování vlastního výkonu (*Self-Presentation of Low Achievement*) – snaha, aby ostatní ve třídě nevěděli o skutečném výkonu
- skepse ohledně potřeby vzdělání v budoucnu (*Skepticism About the Relevance of School for Future Success*) – přesvědčení, že úspěch ve škole nemá vliv na budoucí úspěch v životě

Škály v poslední oblasti týkající se vnímání studenta, jsou pouze dichotomicky rozdělné na *mastery* a *performance*. Dále je zde zjišťován vnímaný nesoulad mezi



přístupem rodičů a školy, a zda má žák ve svém susedství místa, kde se může setkávat s přáteli a trávit volný čas zábavou.

Škály pro učitele lze rozdělit do tří okruhů (Midgley et al., 2000):

- vnímání struktury cíle v rámci celé školy (*Perceptions of the School Goal Structure for Students*)
- zadávání instrukcí (*Approaches to Instruction*)
- vnímaná osobní účinnost učitele (*Personal Teaching Efficacy*)

První dvě oblasti zkoumají pouze dichotomické cíle *mastery – performance* a třetí pak jen subjektivní vnímání učitelské úlohy.

Všechny škály obsahují vždy několik tvrzení (od tří po sedm položek), která má žák zhodnotit na pětibodové Likertově škále, kde 1 představuje „zcela nepravdivé“ a 5 „zcela pravdivé“. Není nutné používat vždy celý set škál, ale lze operovat pouze s vybranými škálami, jejichž položky je třeba v konečném šetření náhodně promíchat. Instrukce obsahují jednu zácvičnou položku, poté už studenti pracují sami. Je vhodné zdůraznit anonymitu a důležitost upřímnosti odpovědí, obzvláště u odpovědí týkajících se učitele a domácího prostředí.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## Úvod

Praktická část této práce zjišťuje, zda je možné použít dotazníkovou metodu PALS ke zmapování učební motivace v českých podmínkách. Z teorie vyplývá, že pokud bude možné určit, jaké cíle jsou ve školním prostředí žáky vnímány, může tento poznatek přispět k případné změně učebních postupů. Jak ze zjištění Amesové (1992), tak Pintricha (2003) vyplývá, že podpora vnitřní motivace a *mastery* orientace spočívá hlavně na formě zadávání a hodnocení úkolů, kterou učitel volí a jaký aspekt výuky zdůrazňuje.

V České republice existují v oblasti školní motivace dvě významné dotazníkové metody standardizované na české populaci - LMI (= Dotazník motivace k výkonu) (Hoskovcová, 2003) a dotazník Školní výkonové motivace žáků (Hrabal & Pavelková, 2011). LMI ovšem nezjišťuje výkonové cíle, jedná se o osobnostní dotazník ve vztahu k povolání a je standardizován na českou populaci starší 18 let, což odpovídá studiu střední až vysoké školy. Pro nižší stupně vzdělávání je určena druhá metoda, jejíž základ spočívá v Atkinsonově a Heckhausenově teorii. Atkinson vychází z nezávislosti potřeb úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu, z Heckhausenovy teorie pak tato metoda využívá rozšířený kognitivní model motivace, který výstižně popisuje provázanost motivů ve školním prostředí a zahrnuje i časovou perspektivu vývoje motivace u žáků (Hrabal & Pavelková, 2011, s.6). Manuál (Hrabal & Pavelková, 2011) obsahuje typologii žáků i celých kolektivů z hlediska výkonového nastavení a rady pro učitele, jak s kterým typem zacházet.

Cílem této práce je tedy přispět k vytvoření další metody pro českou populaci, která by pomohla dále prozkoumat oblast školní motivace v jednotlivých školách, a tím přispěla k adaptaci efektivních učebních postupů. Zatím je ovšem PALS spíše zjišťovací metoda, která se ve výzkumech používá spolu s dalšími metodami. Ani tato práce nemá za cíl vyvozovat konkrétní důsledky jednotlivých závěrů, které plynou z výsledků provedeného výzkumu, jejím záměrem je poskytnout další data k použití metody v České republice.

Zpráva o vývoji a předběžné validizaci české verze dotazníku, který vychází z teorie učebních cílů, byla přednesena na 11. výroční mezinárodní konferenci ČAPV v Brně kolektivem autorů z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (Havelka, Prokešová, Stuchlíková, Man, 2003). Dotazník byl vyplněn vysokoškolskými studenty a

výsledky faktorové analýzy porovnány s původním výzkumem, provedeným v USA. V závěru příspěvku autoři upozorňují na to, že nelze přehlédnout rozdílnost edukačního systému v USA a Evropě, ale právě toto srovnání nám může přinést nový zdroj poznatků a inspirace ke zlepšení našich podmínek. Ráda bych, aby v tomto duchu byla chápána i praktická část této práce.

## Realizace výzkumu

Sběr dat probíhal od září do prosince 2011. Osloveno bylo 42 ředitelů základních škol s žádostí o možnost provést sběr dat na jejich škole. V konečném počtu se výzkumu zúčastnilo 10 základních škol z pěti měst Jihočeského kraje a jednoho města kraje Středočeského. Z Českých Budějovic to byly čtyři školy, z Tábora dvě a z ostatních měst vždy jedna škola.

Žákům 8. a 9. ročníků bylo zadáno sedm dotazníkových metod včetně vlastního překladu PALS, zbývající metody slouží ke zpracování diplomové práce Bc. Pavla Kozelky (Kozelka, in prep.). Administrace všech metod trvala dvě vyučovací hodiny (dvakrát 45 minut), kdy PALS byla v pořadí šestá metoda, a to formou dotazníku se záznamovým archem. V instrukci bylo žákům řečeno, že v položkách týkajících se učitele mají hodnotit učitele předmětu, z něhož psali krátkou prověrku (matematika, nebo český jazyk) již v rámci sběru první metody za účelem simulace výkonové situace. Celkem bylo získáno 656 vyplněných dotazníků.

## Metoda

V současném výzkumu bylo z původní anglické verze PALS použito celkem deset škál ze tří oblastí, v nichž jsou cíle zjišťovány (viz Příloha 1). První vybranou oblastí je osobní výkonová orientace (*Personal Achievement Goal Orientations*), která obsahuje tři subškály, zaměřené na cíle *mastery*, *performance-approach* a *performance-avoid*. Škála *mastery* zjišťuje, zda je student orientován na rozvíjení své kompetence, vyhledává příležitosti k rozšíření svých znalostí a porozumění, přičemž je jeho pozornost soustředěna na úkol (např. *Jedním z mých cílů je naučit se v hodině tolik, kolik jen zvládnou.*<sup>16</sup>). Tento cíl je spojován s adaptivními učebními strategiemi.

---

<sup>16</sup> V originále: *One of my goals in class is to learn as much as I can.* (Midgley et al., 2000)

Položky zaměřené na *performance-approach* cíl, zjišťují, zda se student ve výkonové situaci snaží demonstrovat své kompetence (např. *Je pro mě důležité, aby si ostatní ve třídě mysleli, že mi jde práce ve škole dobře.*<sup>17</sup>), pozornost je přitom upnutá na self. Tento cíl se projevuje užitím jak adaptivních, tak maladaptivních učebních strategií (jak bylo uvedeno i v Teorii výkonových cílů).

Poslední škála obsahuje položky zaměřené na *performance-avoid* cíl, kdy se student snaží vyhnout tomu, aby ostatní viděli jeho nedostatek schopností (např. *Jedním z mých cílů je zabránit spolužákům, aby si mysleli, že nejsem chytrý.*<sup>18</sup>). Pozornost je opět upřena na self a tento cíl je možné prokazatelně spojit s maladaptivními učebními strategiemi.

Druhou oblastí, kterou jsme se rozhodli použít, bylo vnímání cílů učitele (*Perception of Teacher's Goals*). Škály zde opět kopírují model *mastery – performance (approach/avoidance)*. Škála *mastery* zjišťuje, zda student vnímá chování učitele s cílem podpořit zapojení do činnosti k rozvoji kompetencí (např. *Můj učitel/Moje učitelka nám projevuje uznání za usilovnou snahu.*<sup>19</sup>).

Ve škále *performance-approach* jsou položky zaměřeny na to, zda je učitelovo chování vnímáno tak, že zapojení do činnosti spojuje žák s předvedením svých schopností (např. *Můj učitel/Moje učitelka nám říká, jak si stojíme v porovnání s ostatními studenty.*<sup>20</sup>). A poslední škála odkazuje na to, zda je učitelovo chování vnímáno se záměrem vyhnout se předvedení nekompetence (např. *Můj učitel/Moje učitelka nám říká, že je důležité nevypadat ve třídě hloupě.*<sup>21</sup>)

Třetí oblastí, z níž jsme použili čtyři škály, je vnímání domova, rodičů a sousedství (*Perceptions of Parents, Home Life, and Neighborhood*). První dvě zjišťují cíle vnímané u rodičů, na rozdíl od předchozích, pouze ve dvou dimenzích (*mastery-performance*). Pro představu je v *mastery* škále obsažena například položka: *Moji rodiče chtějí, abych rozuměl/a smyslu toho, co dělám, nejen odváděl/a práci.*<sup>22</sup> a

---

<sup>17</sup> V originále: *It's important to me that other students in my class think I am good at my class work.* (Midgley et al., 2000)

<sup>18</sup> V originále: *One of my goals is to keep others from thinking I'm not smart in class.* (Midgley et al., 2000)

<sup>19</sup> V originále: *My teacher recognizes us for trying hard.* (Midgley et al., 2000)

<sup>20</sup> V originále: *My teacher tells us how we compare to other students.* (Midgley et al., 2000)

<sup>21</sup> V originále: *My teacher tells us that it is important that we don't look stupid in class.* (Midgley et al., 2000)

<sup>22</sup> V originále: *My parents want me to understand concepts, not just do the work.* (Midgley et al., 2000)

položka, zjišťující *performance* cíl, je například: *Moji rodiče by byli rádi, abych ukázal/a ostatním, že jsem ve škole dobrý/á.*<sup>23</sup>

Položky z další škály se ptají na to, zda student pocítuje nesoulad mezi životem ve škole a v prostředí domova, už bez dalšího rozlišení cílů. Příkladem položky je: *Cítím se nespokojen, když mluvím se svými spolužáky, protože moje rodina je velmi odlišná od jejich rodin.*<sup>24</sup> Poslední použitá škála je podobného charakteru a pouze zjišťuje, jak studenti vnímají možnosti vyžití mimo školu ve svém okolí (např. *Ve svém okolí si dokážu najít mnoho zajímavých a pozitivních mimoškolních aktivit.*<sup>25</sup>).

Celkem tedy bylo z původního dotazníku přeloženo 48 položek. Hlavním cílem překladu bylo zachovat původní větnou strukturu i význam položek tak, aby bylo možné zjistit, zda jsou vnímány stejně i v českém jazykovém prostředí. K tomu byl využit zpětný překlad do anglického jazyka a problematické výrazy byly následně upraveny do finální podoby předkládané žákům (viz Příloha 2).

## Zpracování dat

Z vyplněných dotazníků byly vyřazeny ty, které obsahovaly chybějící odpověď, nebo nebylo možné identifikovat jednoznačnou odpověď. Pokud byly označeny dvě odpovědi, byla, podle vzoru původního výzkumu, vybrána více konzervativní odpověď, například pokud žák vybral odpověď 4 a 5, byla vybrána odpověď 4 (Anderman & Midgley, 2002). Konečný vzorek čítal 549 respondentů (viz Tabulka 3 a 4).

**Tabulka 3.** Popis vzorku podle pohlaví a ročníků.

	8. třídy	9. třídy	Součet
CHLAPCI	113	159	272
DÍVKY	116	161	277
CELKEM	229	320	549

<sup>23</sup> V originále: *My parents would like me to show others that I am good at class work.* (Midgley et al., 2000)

<sup>24</sup> V originále: *I am not comfortable talking to many of my classmates because my family is very different from theirs.* (Midgley et al., 2000)

<sup>25</sup> V originále: *After school, I can find many interesting and positive things to do in my neighborhood.* (Midgley et al., 2000)

**Tabulka 4.** Popis vzorku podle ročníků, pohlaví a škol.

	8. třídy		9. třídy	
	CHLAPCI	DÍVKY	CHLAPCI	DÍVKY
České Budějovice				
1	20	9	13	21
2	15	16	13	19
3	7	15	14	11
4	17	24	20	17
Písek	3	6	29	20
Protivín	9	14	18	13
Sedlec-Prčice	9	3	11	10
Tábor				
1	14	14	16	17
2	-	-	4	17
Třeboň	19	15	21	16

Vyhodnoceno bylo 47 položek jak deskriptivními statistickými metodami, tak analytickými. Z deskriptivních metod byl dle původního vzoru vypočítán průměr, standardní odchylka a koeficient šikmosti, který ukazuje, zda má vzorek normální rozložení. Z analytických metod byla provedena exploratorní faktorová analýza, která napoví, zda i přeložený dotazník zjišťuje cíle v uvedeném troj- nebo dvou dimenzionálním modelu, u všech škál pak byl vypočítán koeficient alfa analýzou reliability, abychom zjistili, jestli položky v dané škále zjišťují ten samý cíl. Deskriptivní výpočty byly provedeny v programu Microsoft® Office® Excel 2007 (© 2006 Microsoft Corporation) a analytické v programu PSPP<sup>26</sup>.

Výsledky vychází z hodnot získaných na pětibodové Likertově škále v dotazníku, kde 3 je prostřední hodnota. Jednotlivé odpovědi na položku se zprůměrují a porovnájí se s konceptem, na jehož základě je škála zkonstruovaná. Podle toho lze říci, jaký cíl je v různých modifikacích (podle ročníků, pohlaví apod.) v současném vzorku prosazován. Statistická významnost rozdílů mezi pohlavími, ročníky a školami byla prověřena T-testem a analýzou variance, ale pouze na úrovni základního srovnání vzhledem k tomu, že cílem této práce je validizace metody samé, nikoliv zmapování učebních cílů škol Jihočeského kraje.

Analýza byla provedena na škálách z jednotlivých oblastí s počtem faktorů podle toho, z jakého modelu výkonových (*mastery-performance approach/avoidance*) cílů vychází, například osobní výkonové cíle vycházejí z trichotomického konceptu, škály

<sup>26</sup> Verze PSPPIRE.exe 0.7.9-gcd01b8. A program for the analysis of sampled data. Free Software Foundation. Dostupný z: <http://www.gnu.org/software/pspp/get.html>.

zjišťující cíle prosazované rodiči v očích studentů pak z modelu dichotomického (*mastery-performance*).

## Výsledky

### Deskriptivní část

Podle původního výzkumu byla provedena popisná statistika u jednotlivých škál uvedená v Tabulce 5. Ta říká, jak celkový vzorek skóroval v jednotlivých škálách a zda je normálně rozložen. Do velikosti koeficientu šikmosti +/- 0.5 je rozložení vzorku považováno za symetrické (Fotr & Souček, 2011).

**Tabulka 5.** Popisná statistika jednotlivých škál.

	T Ap	T Av	TM	S Ap	S Av	SM	PP	PM	N	HS
Průměr	3,44	2,84	3,33	2,99	3,30	3,67	3,50	3,40	3,72	2,59
SD	1,38	1,29	1,30	1,18	1,28	1,15	1,25	1,19	1,34	1,41
Šikmost	-0,40	0,10	-0,29	0,01	-0,25	-0,52	-0,41	-0,25	-0,68	0,38

*TAp ... cíl performance-approach vnímaný u učitele*

*TAv ... cíl performance-avoid vnímaný u učitele*

*TM ... cíl mastery vnímaný u učitele*

*S Ap ... respondentem prosazovaný cíl performance-approach*

*S Av ... 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*

V Tabulce 5 je vidět, že vzorek je rozložen normálně kromě škály SM, kde je koeficient šikmosti -0.52, což značí tendenci k asymetrickému rozložení hodnot s více hodnotami vlevo od průměru, a škály N, kde je koeficient šikmosti -0.68. Hodnoty průměrů škál se pohybují kolem střední hodnoty, ovšem při porovnání škál jednotlivých oblastí je patrná tendence, že studenti vnímají u učitelů více cíl *performance-approach* (3.44) a u vlastní osoby pak *mastery* (3.67), u rodičů jsou oba cíle zastoupeny podobně. Své okolí respondenti vnímají spíše tak, že poskytuje dostatek možnosti vyžití (3.72) a rozpor mezi postojem v domácím a školním prostředí spíše nevnímají (2.59). Obecně se celkové průměry na jednotlivých škálách pohybují v intervalu 2 – 4, proto je tento interval použit i v následujících obrázcích, znázorňujících grafy.

Pokud budeme dále sledovat trendy, které nám rozbor vzorku ukazuje, můžeme se podívat na souhrn rozdílů průměrů mezi pohlavími a ročníky v Tabulce 6. Konkrétně

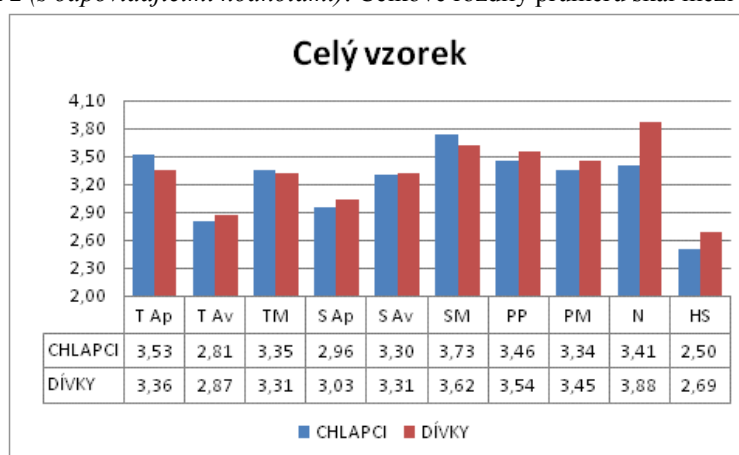


budou tyto rozdíly popsány dále na základě Obrázků 1, 2 a 3, kde jsou znázorněny průměry bez směrodatných odchylek, a výsledky T-testu v Tabulkách 7, 8 a 9.

**Tabulka 6.** Rozdíly průměrů mezi pohlavími a ročníky.

	8. třída			9. třída					VŠICHNI
	CHLAPCI	DÍVKY	Celkem	CHLAPCI	DÍVKY	Celkem	CHLAPCI	DÍVKY	
T Ap	3,24	3,42	3,33	3,45	3,61	3,53	3,53	3,36	3,44
T Av	2,90	2,77	2,83	2,84	2,83	2,84	2,81	2,87	2,84
TM	3,30	3,36	3,33	3,32	3,35	3,33	3,35	3,31	3,33
S Ap	3,04	2,96	3,00	3,03	2,96	2,99	2,96	3,03	2,99
S Av	3,25	3,26	3,26	3,35	3,32	3,34	3,30	3,31	3,30
SM	3,67	3,77	3,72	3,58	3,70	3,64	3,73	3,62	3,67
PP	3,62	3,51	3,57	3,50	3,42	3,46	3,46	3,54	3,50
PM	3,50	3,35	3,43	3,41	3,34	3,38	3,34	3,45	3,40
N	3,51	3,84	3,68	3,69	3,81	3,75	3,41	3,88	3,72
HS	2,80	2,48	2,64	2,61	2,51	2,56	2,50	2,69	2,59

**Obrázek 1** (s odpovídajícími hodnotami). Celkové rozdíly průměrů škál mezi pohlavími.



Na Obrázku 1, znázorňujícím graf celkových rozdílů průměrů mezi pohlavími, je patrné, že jak chlapci, tak dívky vnímají cíle v jednotlivých škálách podobně. Největší rozdíl je na škále N, kde dívky vnímají ve svém okolí lepší možnosti trávení volného času než chlapci a také na škále HS vnímají větší rozpor mezi postojem doma a ve škole. Chlapci pak projevují vyšší míru souhlasu než dívky pouze na dvou škálách, a to TAp a SM.

V Tabulce 7 jsou uvedeny výsledky T-testu nezávislých souborů, provedeného ke zjištění statistické významnosti rozdílů průměrů mezi pohlavími na celém vzorku, za předpokladu rovnosti rozptylu obou skupin. Základní hypotéza, kterou testujeme, je, že se průměry obou pohlaví neliší. Alternativní hypotéza pak říká, že tyto průměry se liší. Průměry byly testovány na hladině významnosti 5%. Při této hladině se hodnoty  $t$

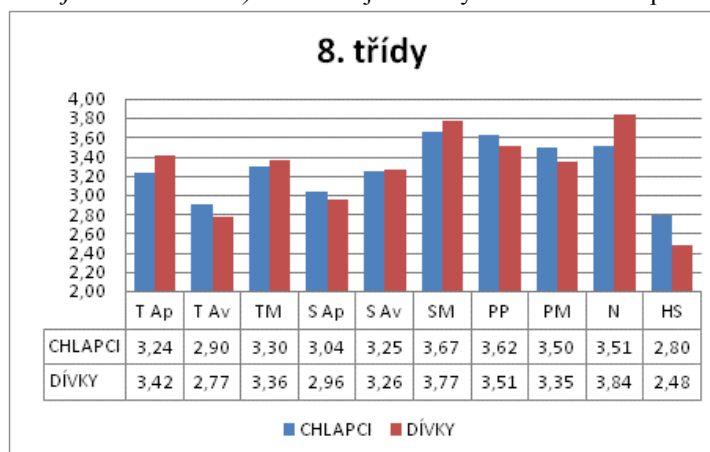
pohybují v intervalu od  $t=0.18$  po  $t=3.04$ . V porovnání s kritickou hodnotou  $t$  se ukazuje, že statisticky významný rozdíl průměrů mezi pohlavími je na škálách TAp, N a HS (jak bylo uvedeno i v popisu Obrázku 1), na těchto škálách můžeme nulovou hypotézu zamítnout. Na škále SM se statistická významnost rozdílů nepotvrdila.

**Tabulka 7.** Výsledky T-testu rozdílů průměrů mezi pohlavími na celém vzorku.

S c a l e	Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
TAp	0,29	0,59	-2,09	547	0,04	-0,17	0,08	-0,32	-0,01
TAv	6,22	0,01	0,83	547	0,41	0,06	0,07	-0,09	0,21
TM	1,01	0,31	-0,56	547	0,58	-0,04	0,08	-0,19	0,11
SAp	3,75	0,05	1,02	547	0,31	0,08	0,07	-0,07	0,22
SAv	0,77	0,38	0,18	547	0,85	0,01	0,07	-0,13	0,15
SM	1,15	0,28	-1,56	547	0,12	-0,11	0,07	-0,26	0,03
PP	0,53	0,47	1,24	547	0,21	0,09	0,07	-0,05	0,23
PM	1,19	0,28	1,67	547	0,1	0,1	0,06	-0,02	0,23
N	1,57	0,21	-3,04	547	0	-0,21	0,07	-0,35	-0,07
HS	0,08	0,77	2,56	547	0,01	0,19	0,08	0,05	0,34

V porovnání dívek a chlapců podle jednotlivých ročníků můžeme také na některých škálách vidět rozdílné vnímání cílů. V osmých ročnících podle Obrázku 2 je opět na grafu vidět rozdíl na škále N stejně jako u celkového vzorku, naopak na škále HS projevují vyšší míru souhlasu chlapci. Dívky v osmých ročnících také, oproti celkovému vzorku, více než chlapci vnímají cíl *performance-approach* u učitele a u sebe *mastery* cíl.

**Obrázek 2** (s odpovídajícími hodnotami). Rozdíl v jednotlivých škálách mezi pohlavími v 8. ročnících.



V Tabulce 8 jsou pak opět uvedeny výsledky T-testu rozdílů průměrů mezi pohlavími v osmých ročnících, které ukazují na statistickou významnost rozdílů. Pro stejnou kritickou hodnotu i hladinu významnosti lze říci, že statisticky významná je pouze škála N a HS. Ostatní škály kritické hodnoty  $t$  nedosahují, lze pro ně tedy nulovou hypotézu přijmout, tudíž rozdíl patrný z Obrázku 2 na škálách TAp a SM není statisticky významný.

**Tabulka 8.** Výsledky T-testu rozdílů průměrů mezi pohlavími v 8. ročnících.

S c a l e	Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
			t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.						Lower	Upper
TAp	0,17	0,68	-1,45	227	0,15	-0,18	0,12	-0,43	0,07
TAv	0,48	0,49	1,18	227	0,24	0,14	0,12	-0,09	0,36
TM	0,75	0,39	-0,52	227	0,61	-0,06	0,12	-0,3	0,18
SAp	3,03	0,08	0,77	227	0,44	0,09	0,11	-0,13	0,31
SAv	0,73	0,39	-0,15	227	0,88	-0,02	0,11	-0,24	0,21
SM	0,75	0,39	-0,93	227	0,35	-0,11	0,11	-0,33	0,12
PP	0,01	0,93	0,93	227	0,36	0,11	0,12	-0,12	0,34
PM	2,29	0,13	1,48	227	0,14	0,15	0,1	-0,05	0,34
N	0	0,99	-3,11	227	0	-0,33	0,11	-0,54	-0,12
HS	0,43	0,51	2,73	227	0,01	0,32	0,12	0,09	0,55

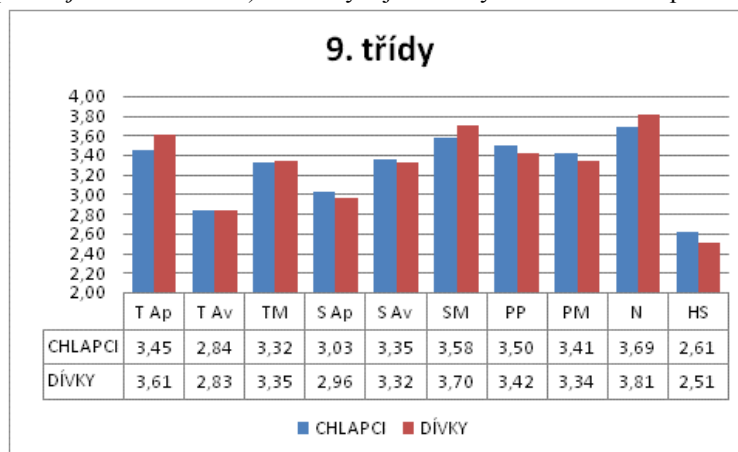
U respondentů z devátých ročníků jsou průměry u obou pohlaví pozoruhodně vyrovnané (viz Obrázek 3), což potvrzují i výsledky T-testu v Tabulce 9, kde kritické hodnoty  $t$  nedosahuje ani jedna škála, pro všechny tedy platí nulová hypotéza.

**Tabulka 9.** Výsledky T-testu rozdílů průměrů mezi pohlavími v 9. ročnících.

S c a l e	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.						Lower	Upper
TAp	0,51	0,47	-1,53	318	0,13	-0,16	0,1	-0,36	0,05
TAv	7,58	0,01	0,09	318	0,93	0,01	0,1	-0,19	0,2
TM	0,33	0,57	-0,28	318	0,78	-0,03	0,1	-0,21	0,16
SAp	1,15	0,28	0,69	318	0,49	0,07	0,1	-0,13	0,26
SAv	0,25	0,62	0,37	318	0,71	0,03	0,09	-0,14	0,21
SM	0,57	0,45	-1,25	318	0,21	-0,12	0,09	-0,3	0,07
PP	1,1	0,3	0,85	318	0,4	0,08	0,09	-0,1	0,26
PM	0,01	0,94	0,95	318	0,34	0,08	0,08	-0,08	0,24
N	1,84	0,18	-1,36	318	0,18	-0,12	0,09	-0,3	0,06
HS	1,13	0,29	1,04	318	0,3	0,1	0,1	-0,09	0,29

Podle grafického znázornění ovšem lze najít statisticky nevýznamné rozdíly. Na třech škálách projevují dívky větší míru souhlasu než chlapci, a to na škálách TAp, SM (oproti celkovému porovnání), N a velmi lehce na škále TM. Celkové rozdíly obou pohlaví bez rozlišení ročníků jsou nepatrné, jak je možné se přesvědčit z Tabulky 6, proto zde není uvedeno grafické znázornění.

**Obrázek 3** (s odpovídajícími hodnotami). Rozdíly v jednotlivých škálách mezi pohlavími v 9. ročnících.



I když cílem této práce není mapování cílů v jednotlivých školách a ročnících, lze se na získaná data při dalším rozboru podívat i z tohoto hlediska – jaké cíle jsou v dané škole preferovány a jak se od sebe školy liší. K tomu slouží Obrázky 4, 5, 6 (bez směrodatných odchylek) a Tabulky 10, 11, 12, které ilustrují získaná data. Další analýza vzhledem k cíli této práce nebyla provedena, ale výsledky naznačují, že v dalších výzkumech s validizovanou metodou PALS by mohly rozdíly mezi jednotlivými školami a třídami přinést zajímavé poznatky.

Na Obrázku 4 jsou v grafu zobrazeny průměry škol na jednotlivých škálách. Hned v první škále TAp vykazuje nejvyšší míru souhlasu škola Tábor2. Zde je nutné upozornit, že z této školy se výzkumu účastnila pouze jedna třída, tudíž ji lze brát jako ilustrativní příklad užití metody PALS v konkrétní podobě. V této třídě tedy hodnocený učitel matematiky prosazuje cíl *performance-approach*, ve zbývajících dvou cílech skóruje učitel výrazně méně. Studenti této třídy i přesto prosazují cíl *performance-avoid* a v podobné míře *mastery*. Souvislost s rodičovskými cíly tu nelze jednoznačně odvodit, i když více žáci souhlasí s cílem *performance*. Tato třída také vnímá ze všech škol nejméně pozitivně možnost kvalitního vyžití mimo školu, ale také jako druzí v pořadí za školou ČB2 nejméně pociťují nesoulad mezi domácím a školním prostředím.

Při srovnání se školou Tábor1, která se nachází v jiné části města, můžeme vidět, že zde žáci vnímají své mimoškolní aktivity mnohem pozitivněji, ale také vnímají větší nesoulad na škále HS, rozložení cílů ovšem zůstává stejné, byť je křivka vyrovnanější, až na převahu *mastery* cíle u žáků. Tuto tendenci s vyšší mírou souhlasu na škálách TAp, SM a PP kopírují i školy ČB1, ČB2, Písek, Protivín a Třeboň. Školy ČB3, ČB4 a Sedlec-Prčice se liší tím, že u učitelů převažuje cíl *mastery*, a to poměrně výrazně v poměru k *performance* cílům a oproti ostatním školám. Na škálách rodičovských cílů jsou výjimkou školy ČB4 a Písek, v nichž převažuje cíl *mastery* (v ČB4 dokonce nejvíce ze všech škol).

Statistickou významnost výše popsaných rozdílů mezi školami lze zjistit pomocí analýzy variance, jejíž výsledky na hladině významnosti 5% jsou uvedeny v Tabulce 10. Zde vidíme, že signifikantní rozdíl je mezi školami na škálách TAv, TM, SAp, SM, N a HS. Výše uvedené rozdíly vyčtené z Obrázku 4 na ostatních škálách jsou statisticky nevýznamné.

**Tabulka 10.** Výsledky analýzy variance mezi jednotlivými školami.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Significance
TAp	Between Groups	12,75	9	1,42	1,62	0,11
	Within Groups	470,14	539	0,87		
	Total	482,89	548			
TAv	Between Groups	16,67	9	1,85	2,47	0,01
	Within Groups	403,97	539	0,75		
	Total	420,64	548			
TM	Between Groups	39,29	9	4,37	6,12	0
	Within Groups	384,57	539	0,71		
	Total	423,85	548			
SAp	Between Groups	13,45	9	1,49	1,99	0,04
	Within Groups	404,73	539	0,75		
	Total	418,18	548			
SAv	Between Groups	6,42	9	0,71	1,05	0,39
	Within Groups	364,72	539	0,68		
	Total	371,14	548			
SM	Between Groups	16,67	9	1,85	2,62	0,01
	Within Groups	380,63	539	0,71		
	Total	397,3	548			
PP	Between Groups	8,77	9	0,97	1,36	0,2
	Within Groups	385,68	539	0,72		
	Total	394,44	548			
PM	Between Groups	6,09	9	0,68	1,27	0,25
	Within Groups	286,44	539	0,53		
	Total	292,53	548			
N	Between Groups	18,51	9	2,06	3,19	0
	Within Groups	347,81	539	0,65		
	Total	366,32	548			
HS	Between Groups	15,81	9	1,76	2,28	0,02
	Within Groups	415,15	539	0,77		
	Total	430,96	548			

Přesnější rozdělení cílů získáme, pokud si ze vzorku vybereme pouze osmé ročníky (viz Obrázek 5). Na menším výběru se přesněji ukáže, jaké cíle žáci vnímají. Mnohem výrazněji je patrná tendence k vysoké míře souhlasu na škále TAp a SM oproti ostatním cílům z dané oblasti, ale pouze u škol ČB1, Tábor1, Protivín a Třeboň. V osobních škálách stojí mimo Písek, kde byla z osmých ročníků opět pouze jedna třída, i zde tedy můžeme vidět, jak metoda PALS mapuje cíle v rámci jedné třídy. V této konkrétní písecké třídě převažuje osobní cíl *performance-avoid*, u učitelů je vnímán cíl *performance-approach* a u rodičů *performance*. Mezi osmými ročníky tato třída dosáhla jedné z nejnižších hodnot na škále N, ale poměrně vyšší hodnoty na škále HS, což znamená, že žáci vnímají negativněji možnost mimoškolního vyžití a více vnímají nesoulad mezi domovem a školou.

Podobným případem je škola v Sedlci-Prčice, kde je také jen jedna osmá třída. Tato třída ukazuje druhý trend zmíněný výše, kde převažuje souhlas na škále TM a SM, který ilustrují školy ČB2, ČB3 a ČB4. V ČB3, jako v jediné škole z tohoto výběru, převažuje u rodičů cíl *mastery*. V posledních dvou škálách se školy rozdělují svou mírou souhlasu na polovinu, polovina škol tenduje spíše k výrazněji pozitivnímu hodnocení možností mimo školu (ČB2, ČB4, Tábor1 a Třeboň). Podobně na škále HS vnímají nesoulad mezi domovem a školou nejvíce žáci ČB1, za ní pak Písek, Protivín, Tábor1 a ČB3. V Tabulce 11 je pak uvedena analýza variance pro osmé ročníky, kde jsou vidět statisticky významné rozdíly na škálách TAv, TM, PP a N.

**Tabulka 11.** Výsledky analýzy variance mezi 8. ročníky jednotlivých škol.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Significance
TAp	Between Groups	11,68	8	1,46	1,67	0,11
	Within Groups	192,59	220	0,88		
	Total	204,27	228			
TAv	Between Groups	12,72	8	1,59	2,18	0,03
	Within Groups	160,73	220	0,73		
	Total	173,44	228			
TM	Between Groups	18,24	8	2,28	2,87	0
	Within Groups	174,85	220	0,79		
	Total	193,08	228			
SAp	Between Groups	10,94	8	1,37	1,94	0,06
	Within Groups	154,98	220	0,7		
	Total	165,92	228			
SAv	Between Groups	5,53	8	0,69	0,95	0,48
	Within Groups	160,2	220	0,73		
	Total	165,73	228			
SM	Between Groups	6,4	8	0,8	1,06	0,39
	Within Groups	165,88	220	0,75		
	Total	172,28	228			
PP	Between Groups	15,42	8	1,93	2,65	0,01
	Within Groups	160,09	220	0,73		
	Total	175,51	228			
PM	Between Groups	6,41	8	0,8	1,43	0,19
	Within Groups	123,39	220	0,56		
	Total	129,8	228			
N	Between Groups	18,69	8	2,34	3,75	0
	Within Groups	137,2	220	0,62		
	Total	155,89	228			
HS	Between Groups	11,78	8	1,47	1,87	0,07
	Within Groups	173,57	220	0,79		
	Total	185,35	228			

Ve skupině devátých tříd na Obrázku 6 už nejsou z garfu příliš patrné předchozí trendy v hodnocení cílů. Na škále TAp má nejvyšší míru souhlasu ČB1, ČB2, Písek, Tábor2 a Třeboň, naopak na škále TM to byla ČB3, ČB4, Protivín, Sedlec-Prčice a Tábor1. Z osobních cílů obdržela nejméně souhlasu škála SAp, cíl SAv je nejvíce patrný u žáků škol Tábor1 a Tábor2, škola ČB1 pak má na této škále průměr stejný jako na škále SM. Žáci zbývajících škol prosazují spíše osobní cíl *mastery*. U rodičů je opět vnímán více *performance* cíl, kromě škol ČB4 a Písek. Na škále N vnímaly všechny třídy pozitivně možnost mimoškolního vyžití, na poslední škále vnímají výrazněji nesoulad čtyři školy (ČB1, ČB3, Písek, Sedlec-Prčice).

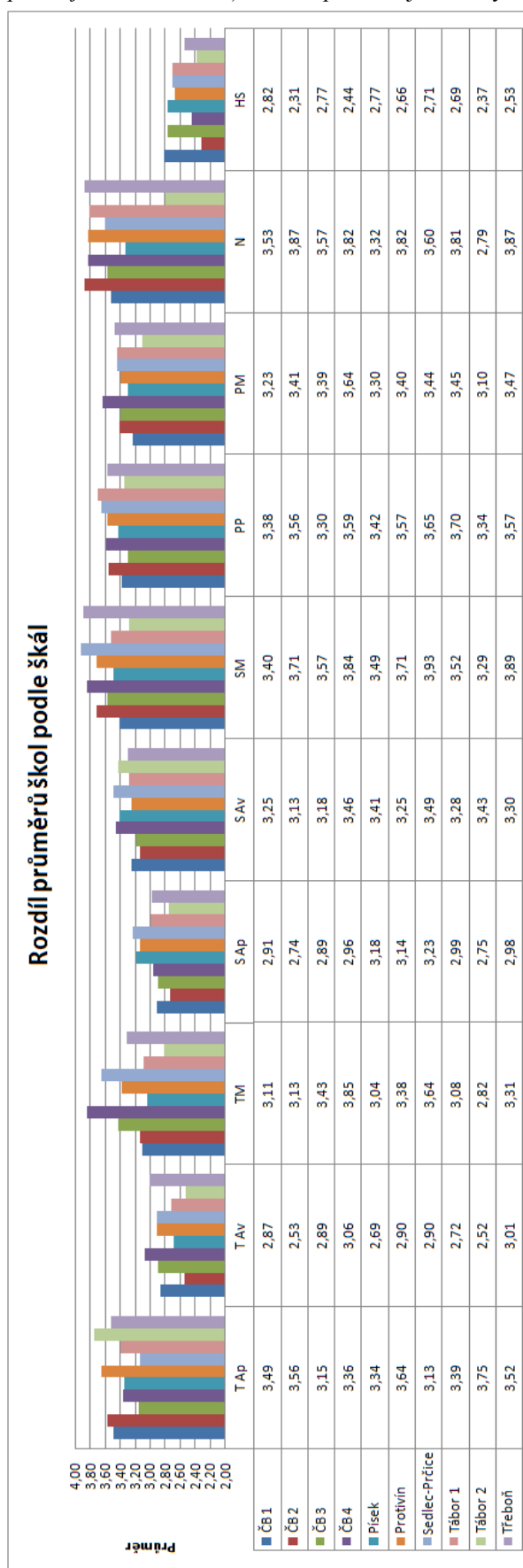
Z hlediska statistické významnosti jsou rozdíly mezi devátými třídami na škálách TAp, TM, SM, PP, PM a N (viz Tabulka 12), což kromě škál SAp a SAv odpovídá předchozímu popisu.

**Tabulka 12.** Výsledky analýzy variance mezi 9. ročníky jednotlivých škol.

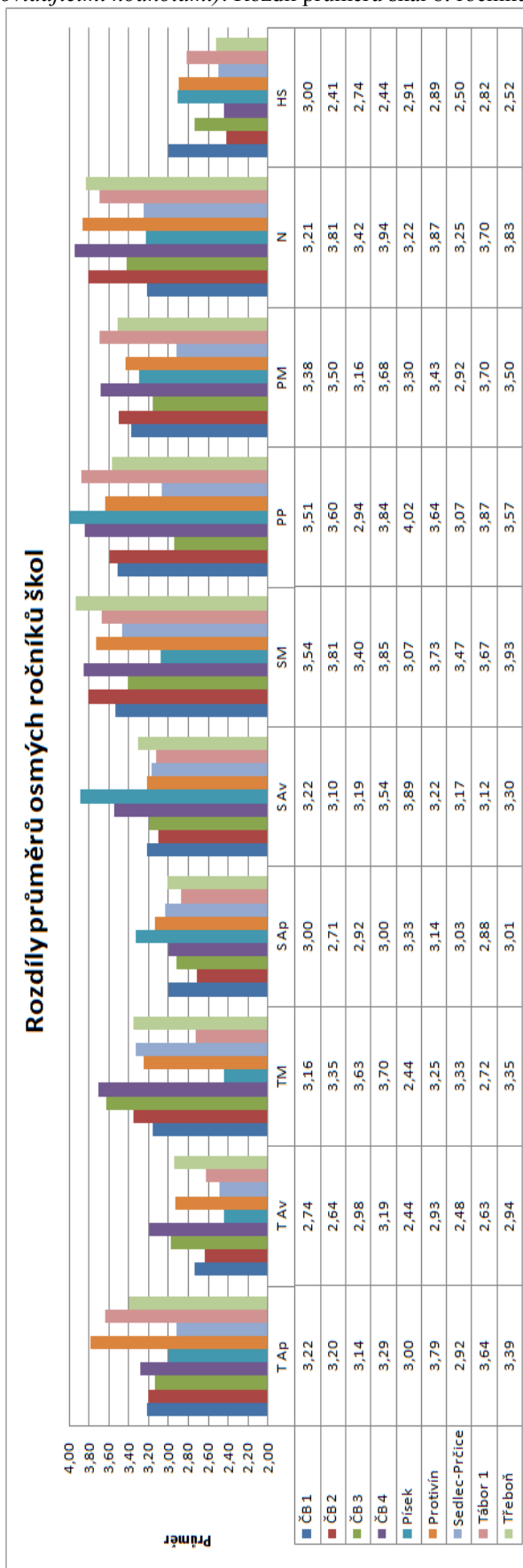
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Significance
TAp	Between Groups	15,84	9	1,76	2,12	0,03
	Within Groups	257,32	310	0,83		
	Total	273,16	319			
TAv	Between Groups	12	9	1,33	1,76	0,07
	Within Groups	234,53	310	0,76		
	Total	246,53	319			
TM	Between Groups	35,8	9	3,98	6,32	0
	Within Groups	194,97	310	0,63		
	Total	230,77	319			
SAp	Between Groups	10	9	1,11	1,42	0,18
	Within Groups	242,25	310	0,78		
	Total	252,25	319			
SAv	Between Groups	5,86	9	0,65	1,02	0,43
	Within Groups	198,9	310	0,64		
	Total	204,76	319			
SM	Between Groups	19,21	9	2,13	3,23	0
	Within Groups	205,01	310	0,66		
	Total	224,22	319			
PP	Between Groups	12,31	9	1,37	2,07	0,03
	Within Groups	205,04	310	0,66		
	Total	217,34	319			
PM	Between Groups	10,99	9	1,22	2,45	0,01
	Within Groups	154,67	310	0,5		
	Total	165,66	319			
N	Between Groups	12,01	9	1,33	2,09	0,03
	Within Groups	197,67	310	0,64		
	Total	209,69	319			
HS	Between Groups	10,29	9	1,14	1,51	0,14
	Within Groups	234,55	310	0,76		
	Total	244,85	319			



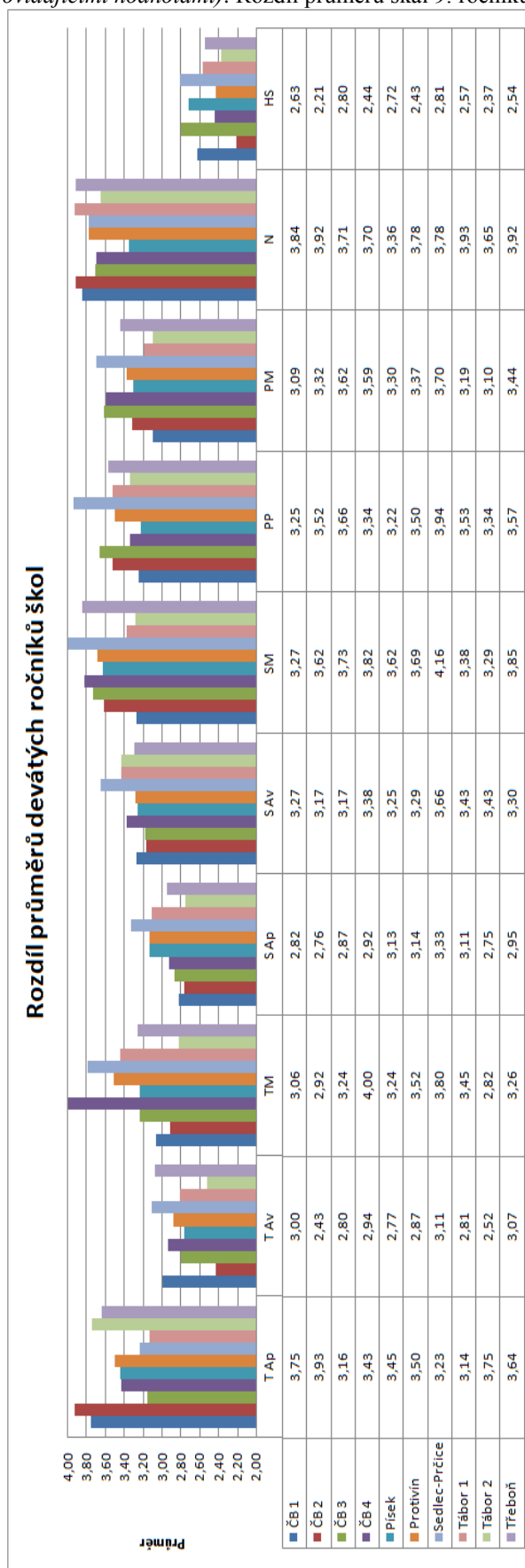
Obrázek 4 (s odpovídajícími hodnotami). Rozdíl průměrů jednotlivých škol podle škál.



Obrázek 5 (s odpovídajícími hodnotami). Rozdíl průměrů škál 8. ročníků jednotlivých škol.



Obrázek 6 (s odpovídajícími hodnotami). Rozdíl průměrů škál 9. ročníků jednotlivých škol.



## Analytická část

Faktorovou analýzou (dále FA) s rotací Varimax každé oblasti bylo zjištěno, do jaké míry sytí položky předpokládané faktory (*mastery*, *performance-approach* a *performance-avoid*, u škál rodičů jen *mastery* a *performance*) a jaké procento variance daný model vysvětluje. Nejvyšší zátěže jsou označeny v tabulkách červeně a jiné nápadně vysoké nebo podobné hodnoty modře<sup>27</sup>.

Tabulka 13 uvádí výsledky FA na škálách vnímaných cílů u učitele a jasně ukazuje na nejednoznačnou položku TAv2<sup>28</sup>, která má zátěž i na faktoru pro cíl *performance-approach*. Ke kritériu zátěže se blíží v cílech *mastery* a *performance-approach* i položka TAv5. Z Tabulky 14 pak můžeme vidět, že při nezrotovaném řešení FA na škálách vnímaného cíle u učitele vysvětlují tyto tři faktory pouze 49,77% variance. Abychom mohli říct, že je model platný, je vhodné, aby vysvětloval co největší procento variance. Zbývající procenta variance pak model nechává k vysvětlení dalšími, nezahrnutými vlivy.

**Tabulka 13.** Výsledky faktorové analýzy škál cílů vnímaných u učitele.

	Factor		
	1	2	3
TAp1	-0,08	0,45	0,09
TAp4	0,21	0,45	0,02
TAp8	0,06	0,61	0,13
TAv11	0,22	0,03	0,68
TAv2	0,04	0,32	0,30
TAv5	0,24	0,27	0,36
TAv9	0,18	0,22	0,60
TM10	0,64	-0,05	0,26
TM12	0,73	0,07	0,11
TM13	0,61	-0,01	0,21
TM3	0,33	0,08	0,08
TM6	0,50	0,09	0,05

**Tabulka 14.** Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál vnímaných cílů učitele.

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,16	26,36	26,36	2,56	21,36	21,36	1,86	15,54	15,54
2	1,66	13,85	40,21	1	8,34	29,7	1,03	8,57	24,1
3	1,15	9,55	49,77	0,53	4,39	34,09	1,2	9,98	34,09

<sup>27</sup> Za relevantní zátěž položky na daném faktoru se obecně považuje hodnota 0.3.

<sup>28</sup> Název položky se vždy skládá z označení příslušné škály uvedené u Tabulky 5 a pořadového čísla položky v dotazníku použité při šetření (viz Příloha 2).

V Tabulce 15 pak vidíme výsledky FA na škálách, které zjišťují osobní cíle studentů. Bez zadaného počtu faktorů vykazovaly položky těchto škál zátěž pouze na dvou faktorech, to lze vysvětlit tím, že dvě položky (SAv26, SAv7) ze škály SAv nevykazují dostatečnou zátěž ani na jednom faktoru a poslední položka (SAv19) má zátěž na faktoru pro cíl *performance approach*. Dvě zbývající škály dobře sytí vždy jeden z faktorů, ale i na škále SAp jsou dvě položky s relevantní zátěží na druhém faktoru (SAp14, SAp17). Na škále SM se pak může jevit problematická i položka SM18. I zde se rotací procento variance snížilo, ale z původního nezrotovaného řešení je vidět, že tyto dva faktory vysvětlují 48.39% variance (viz Tabulka 16).

**Tabulka 15.** Výsledky faktorové analýzy škál osobních cílů žáků.

	Factor	
	1	2
SAp14	0,51	0,38
SAp17	0,57	0,37
SAp21	0,60	0,16
SAp22	0,80	0,12
SAp23	0,73	0,07
SAv19	0,49	0,18
SAv26	0,27	0,12
SAv7	0,29	0,28
SM15	0,13	0,74
SM16	0,11	0,66
SM18	0,28	0,64
SM20	0,20	0,54
SM24	0,17	0,61

**Tabulka 16.** Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů.

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,59	35,27	35,27	4,03	30,99	30,99	2,71	20,83	20,83
2	1,71	13,12	48,39	1,19	9,18	40,17	2,51	19,34	40,17

V třífaktorovém řešení škál osobních cílů se ukazuje (viz Tabulka 17), že na škále SAv je problematickost položky SAv26 menší než v předchozím řešení, ale nově se objevuje problematická položka SM20, která má zátěž i na faktoru pro *performance-avoid*. Po přičtení třetího faktoru vysvětluje tento model 55.73% variance při nezrotovaném řešení (viz Tabulka 18).

**Tabulka 17.** Výsledky faktorové analýzy osobních škál – třífaktorové řešení.

	Factor		
	1	2	3
SAP14	0,52	0,39	0,05
SAP17	0,58	0,37	0,05
SAP21	0,57	0,14	0,23
SAP22	0,80	0,12	0,12
SAP23	0,72	0,06	0,14
SAV19	0,46	0,17	0,17
SAV26	0,21	0,09	0,35
SAV7	0,25	0,27	0,22
SM15	0,12	0,72	0,14
SM16	0,15	0,72	-0,18
SM18	0,26	0,63	0,14
SM20	0,15	0,53	0,26
SM24	0,15	0,60	0,18

**Tabulka 18.** Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů se zadaným počtem faktorů 3.

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,59	35,27	35,27	4,05	31,12	31,12	2,55	19,65	19,65
2	1,71	13,12	48,39	1,21	9,34	40,46	2,5	19,22	38,87
3	0,95	7,34	55,73	0,25	1,9	42,36	0,45	3,49	42,36

Za předpokladu, že v obou předchozích oblastech figurují stejné tři faktory, byla provedena jejich společná analýza, která bez udaného počtu faktorů ukazovala zátěž na pěti faktorech (viz Tabulka 19). Zde se opět potvrzují závěry z předchozích dílčích rozborů a objevila se zde problematická položka TM10, která skóruje i na faktoru pro *performance-avoid*. Nicméně i pětifaktorový model vysvětluje pouze 49.84% variance (viz Tabulka 20).

**Tabulka 19.** Faktorová analýza škál vnímaných cílů u učitele a osobních škál.

	Factor				
	1	2	3	4	5
SAP14	0,50	0,14	0,13	0,19	0,32
SAP17	0,56	0,13	0,18	0,07	0,31
SAP21	0,61	0,08	0,06	-0,01	0,12
SAP22	0,80	0,08	0,08	0,02	0,08
SAP23	0,73	-0,06	0,13	0,05	0,06
SAV19	0,48	0,02	0,10	0,10	0,16
SAV26	0,29	0,05	-0,03	0,11	0,09
SAV7	0,29	0,14	-0,02	0,16	0,23
SM15	0,15	0,17	0,09	-0,01	0,73
SM16	0,11	0,16	0,14	0,05	0,64
SM18	0,30	0,19	0,06	0,02	0,60
SM20	0,23	0,21	-0,12	0,11	0,50
SM24	0,20	0,17	-0,03	0,06	0,58
TAP1	0,09	-0,08	0,05	0,46	-0,01
TAP4	0,03	0,19	0,01	0,43	0,13
TAP8	0,09	0,05	0,11	0,58	0,04
TAV11	0,19	0,20	0,64	0,05	0,07
TAV2	0,09	0,05	0,27	0,35	0,00
TAV5	0,09	0,24	0,36	0,27	0,05
TAV9	0,10	0,19	0,57	0,24	0,01
TM10	0,07	0,60	0,27	-0,06	0,22
TM12	0,07	0,72	0,10	0,06	0,14
TM13	0,01	0,57	0,23	-0,02	0,20
TM3	0,07	0,33	0,06	0,09	0,07
TM6	0,07	0,48	0,01	0,09	0,18

**Tabulka 20.** Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů a cílů vnímaných u učitele.

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,69	22,75	22,75	5,12	20,5	20,5	2,82	11,27	11,27
2	2,24	8,96	31,71	1,7	6,79	27,29	1,96	7,83	19,1
3	1,96	7,85	39,56	1,35	5,41	32,7	1,23	4,92	24,01
4	1,45	5,79	45,34	0,82	3,29	35,98	1,13	4,51	28,52
5	1,12	4,49	49,84	0,49	1,98	37,96	2,36	9,44	37,96

FA pro tři faktory (viz Tabulka 21) ukázala tendenci k polarizaci položek pouze do dvou škál podle dvou zkoumaných škál, i když je zde jasná souvislost škál zjišťujících *mastery* cíl. U obou *performance* cílů jsou zátěže nejednoznačné, ukazuje se zde problematičnost již výše uvedených položek (SAP14, SAP17), navíc na škále TAP dvě položky nedosáhly požadované zátěže (TAP1, TAP4) a problematická položka TAV2 zde funguje normálně. Dále se objevily relevantní zátěže na *mastery* položkách (SM 18, SM20, SM24, TM10, TM12, TM13) a položka TM3 relevantní zátěže

nedosáhla. Z hlediska vhodnosti modelu toto není dobré řešení, protože vysvětluje pouze 39.56% variance při nezrotovaném řešení (viz Tabulka 22).

**Tabulka 21.** Výsledky faktorové analýzy škál vnímání cílů učitele a osobních škál s počtem faktorů 3.

	Factor		
	1	2	3
SAP14	0,55	0,29	0,21
SAP17	0,59	0,28	0,19
SAP21	0,57	0,12	0,10
SAP22	0,73	0,07	0,16
SAP23	0,71	-0,04	0,15
SAV19	0,50	0,09	0,13
SAV26	0,29	0,08	0,06
SAV7	0,32	0,23	0,10
SM15	0,28	0,65	-0,04
SM16	0,24	0,58	0,04
SM18	0,40	0,57	0,00
SM20	0,30	0,50	-0,05
SM24	0,30	0,55	-0,05
TAP1	0,15	-0,09	0,23
TAP4	0,07	0,18	0,26
TAP8	0,15	0,02	0,35
TAV11	0,17	0,16	0,51
TAV2	0,12	-0,01	0,39
TAV5	0,08	0,15	0,49
TAV9	0,09	0,10	0,60
TM10	-0,01	0,53	0,36
TM12	-0,03	0,52	0,37
TM13	-0,07	0,50	0,34
TM3	0,02	0,24	0,22
TM6	0,02	0,42	0,22

**Tabulka 22.** Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů a cílů vnímaných u učitele se zadaným počtem faktorů 3.

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,69	22,75	22,75	5,07	20,3	20,3	3,05	12,19	12,19
2	2,24	8,96	31,71	1,64	6,56	26,86	3,02	12,08	24,27
3	1,96	7,85	39,56	1,28	5,1	31,96	1,92	7,69	31,96
4	1,45	5,79	45,34						
5	1,12	4,49	49,84						

V poslední oblasti použité v dotazníku jsou čtyři škály. Dvě z nich se týkají vnímaného cíle rodičů a jsou koncipované dichotomicky. FA provedená na položkách z těchto dvou škál byla, i bez zadaného počtu faktorů, vypočítána pro dva faktory, ale položky sytí spíše jen jeden faktor, jak je vidět z Tabulky 23. Nelze zde zcela jednoznačně rozlišit, které položky zjišťují *mastery* a které *performance* cíl. Výrazně



nespecifická je položka PM43, dále položky s relevantní zátěží na obou faktorech jsou PM29, PM34 a PP27. Ovšem jsou tu i funkční položky, které naznačují, že první faktor je možné přiřadit cíli *performance* (PP32, PP44 a PP48) a druhý cíli *mastery* (PM41 a PM45). Tento model vysvětluje 43.59% variance při nezrotovaném řešení (viz Tabulka 24).

**Tabulka 23.** Výsledky faktorové analýzy cílů vnímaných žáky u rodičů.

	Factor	
	1	2
PM29	0,37	0,41
PM34	0,38	0,31
PM36	0,43	0,29
PM41	0,20	0,59
PM43	0,29	0,29
PM45	0,14	0,65
PP27	0,37	0,35
PP32	0,74	0,10
PP44	0,64	0,26
PP46	0,27	0,33
PP48	0,47	0,28

**Tabulka 24.** Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál vnímaných cílů u rodičů.

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,75	34,07	34,07	3,1	28,17	28,17	2	18,14	18,14
2	1,05	9,51	43,59	0,5	4,54	32,72	1,6	14,58	32,72

I když poslední dvě škály nejsou cílově specifikované a mají spíše doplňující funkci v celé metodě PALS, je zajímavé, že na škále N, kde jsou položky rozdělené podle toho, jaký postoj k možnostem vyžití mimo školu naznačují, jejich analýza (viz Tabulka 25) ukázala, že vždy jedna položka má vyšší zátěž na opačném faktoru.

**Tabulka 25.** Výsledky faktorové analýzy škály zjišťující míru souhlasu s dostatkem příležitostí vyžití mimo školu.

	Factor	
	1	2
N28	0,15	0,48
N31	0,31	0,28
N33	0,45	0,32
N38	0,99	0,06
N40	0,32	0,40
N47	0,07	0,60

**Tabulka 26.** Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škály spokojenosti s možnostmi mimoškolního využití.

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,26	37,68	37,68	1,76	29,27	29,27	1,42	23,66	23,66
2	1,02	17,03	54,7	0,59	9,84	39,1	0,93	15,45	39,1

Položka N28, N31 a N47 vyjadřují negativní postoj k možnostem využití mimo školu, přičemž položka N31 ukazuje vyšší zátěž na opačném faktoru než zbývající dvě. Naopak položky N33, N38 a N40 vyjadřují pozitivní postoj, ale položka N40 opět sytí více opačný faktor (byť s relevantní zátěží i na příslušejícím faktoru). Tento model opět vysvětluje pouze 54.7% variance (viz Tabulka 26).

Poslední škála HS je pouze jednodimenzionální a zjišťuje míru souhlasu s tím, zda žáci vnímají rozdílné postoje v domácím a školním prostředí, proto její analýza byla provedena pouze deskriptivními metodami.

FA určila problematické položky, které lze dále ještě prověřit testem reliability jednotlivých škál, z něhož nám vyjde koeficient alfa. Za reliabilní škálu je považována taková, jejíž koeficient je větší než 0.7. V Tabulce 27 je u každé škály uveden koeficient a jeho změna, pokud by byla daná položka ze škály odstraněna. Kritérium pro reliabilitu splňuje pouze pět škál, a to TM, SAp, SM, PP a PM. Při odstranění položky TAv2 by došlo k nepatrnému zvýšení reliability škály, podobně při odstranění položky TM3. Při odstranění položky PP46 by se reliabilita dané škály nezměnila.

**Tabulka 27.** Výsledky testu reliability pro jednotlivé škály.

Škála	Cronbachova $\alpha$	Škála	Cronbachova $\alpha$	Škála	Cronbachova $\alpha$	Škála	Cronbachova $\alpha$
<b>T Ap</b>	<b>0,50</b>	<b>S Ap</b>	<b>0,81</b>	<b>PP</b>	<b>0,71</b>	<b>N</b>	<b>0,66</b>
TAp1	0,50	SAP14	0,79	PP27	0,68	N28	0,63
TAp4	0,42	SAP17	0,77	PP32	0,64	N31	0,64
TAp8	0,26	SAP21	0,79	PP44	0,62	N33	0,60
<b>T Av</b>	<b>0,62</b>	SAP22	0,74	<b>PP46</b>	<b>0,71</b>	N38	0,60
<b>TAv2</b>	<b>0,63</b>	SAP23	0,76	PP48	0,65	N40	0,62
TAv5	0,56	<b>S Av</b>	<b>0,39</b>	<b>PM</b>	<b>0,70</b>	N47	0,64
TAv9	0,50	SAv7	0,3	PM29	0,64	<b>HS</b>	<b>0,66</b>
TAv11	0,52	SAv19	0,24	PM34	0,66	HS30	0,61
<b>TM</b>	<b>0,71</b>	SAv26	0,35	PM36	0,66	HS35	0,58
<b>TM3</b>	<b>0,73</b>	<b>SM</b>	<b>0,80</b>	PM41	0,65	HS37	0,62
TM6	0,68	SM15	0,74	PM43	0,68	HS39	0,63
TM10	0,63	SM16	0,76	PM45	0,66	HS42	0,61
TM12	0,62	SM18	0,75				
TM13	0,64	SM20	0,78				
		SM24	0,77				

Výsledky analýzy ukazují, že současný překlad dotazníku PALS není ve všech oblastech spolehlivým nástrojem ke zjištění učebních cílů. Interpretace a možné řešení jednotlivých problematických částí budou dále uvedeny v diskuzi.

## Diskuze

Pohled na výsledky výzkumu je také možné doplnit o porovnání s původní americkou studií (Midgley et al., 2000). Hned na úvod je v Tabulce 28 vidět srovnání koeficientu reliability, dále pak i srovnání hodnot z deskriptivní statistiky mezi českou a americkou populací.

**Tabulka 28.** Porovnání koeficientu alfa s výsledky původní studie.

Škála	Cronbachova $\alpha$ ze současné studie	Cronbachova $\alpha$ z původní studie
T Ap	0,50	0,79
T Av	0,62	0,71
TM	0,71	0,83
S Ap	0,81	0,89
S Av	0,39	0,74
SM	0,80	0,85
PP	0,71	0,71
PM	0,70	0,71
N	0,66	0,76
HS	0,66	0,76

V Tabulce 28 jsou vyznačeny červeně reliabilní škály, kde škála PP se dokonce v koeficientu shoduje. Je zajímavé, že při výpočtu faktorové analýzy tato škála spolu s PM nevykazovala zátěž čistě na jednom faktoru. Jako možné vysvětlení se nabízí úprava překladu původní verze vzhledem k odlišným jazykovým kořenům obou řečí. Dalším vysvětlením také může být neochota respondentů odpovídat na otázky týkající se jejich domácího prostředí a názoru na rodiče, roli zde mohou hrát i různé obrany, pokud například je žák ze strany rodičů pod tlakem na výkon, nemusí si tohoto nároku být vědom, aby si udržel pozitivní obraz rodičů apod.

Jako řešení se nabízí úprava formulace, odstranění nebo nahrazení nejproblematictějších položek, jako je PP46 (Moji rodiče si myslí, že ve škole je velmi důležité naučit se ty správné odpovědi.), která by při odstranění neměla na reliabilitu škály vliv. Úprava formulace by pak připadala v úvahu pro položku PP27 (Moji rodiče

nemají rádi, když dělám ve školní práci chyby.). Ve škále *mastery* je pak většina položek zřejmě přeložená tak, že nedostatečně rozlišují daný cíl, jak je vidět z FA (viz Tabulka 23), proto by zde jistě stálo za úvahu položky kromě PM41 a PM45, jasněji formulovat.

Nízký koeficient alfa je patrný na škále SAV a také její položky dostatečně nesytí dané faktory (viz Tabulka 17, 19 a 21). Důvodem je zřejmě nutnost vyřadit jednu položku z této škály. V původní studii, zde byla ještě čtvrtá položka<sup>29</sup>: *Je pro mě důležité, aby si vyučující nemyslel/a, že vím méně než ostatní.* Až po skončení sběru dat byla v této položce zjištěna chyba v překladu, proto tato položka nebyla vyhodnocována, což má nesporně na reliabilitu škály vliv, ale i výsledky faktorové analýzy položky SAV7 z této škály ukazují na to, že její význam není jednoznačný a položka SAV19 v překladu spíše zjišťuje cíl *performance-approach*.

Do této škály by bylo vhodné položky přidat, ať už v nynějším výzkumu vyřazenou čtvrtou nebo i více originálních položek, aby bylo možné zjistit, jak budou respondenti reagovat na původní české položky a zda by lépe rozlišovaly mezi cíli.

FA trojdimenzionálních škál (viz Tabulka 10, 11) ukazuje celkově v české verzi na splývání obou *performance* cílů. Škála SAp je ale reliabilní, i když z ní dvě položky vykazují zátěž i na škále SM. Znění těchto položek (SAp14, SAp17) by bylo dobré upravit, aby jasněji odkazovaly na *performance-approach* cíl.

Škála TAp také není reliabilní a i zde by mohl být na vině nedostatečný počet položek, i když v původní studii dostačující byl. V českém prostředí by opět v dalších výzkumech bylo dobré tuto škálu rozšířit o nové české položky, které by dle teorie odkazovaly na cíl *performance-approach*.

Poslední *performance* škálou je TAv, zde nám FA jasně určila problematickou položku TAv2 a TAv5. Tím ze škály odpadávají dvě položky ze čtyř, takže i zde by bylo vhodné tyto dvě položky přeformulovat a přidat dvě nebo tři originální položky.

Škály SM s TM se ukázaly být reliabilní a v českých podmínkách dobře použitelné, takže i v dalším výzkumu není třeba překlad upravovat, i když v nynější podobě jsou formulované spíše jako přesný překlad kopírující původní jazykový styl z americké studie. Za zvážení by tedy stálo, pokud by byly upraveny ostatní položky dle poznatků výše, i položky z těchto škál více počítit.

---

<sup>29</sup> V originále: *It's important to me that my teacher doesn't think that I know less than others in class.* (Midgley et al., 2000)

Problematické rozdělení na škále N by mohlo mít původ v práci se záporkami, které často respondenti přehlížejí, příkladem toho jsou právě položky N40 a N47, jež se liší pouze záporkou, i když byla vytučněna, a celá tato škála se nachází v závěru dotazníku, kde pozornost u žáků rapidně klesala. U položky N31, se při pohledu na český překlad, nabízí jako důvod příliš vágní formulace, i zde by tedy byla relevantní úprava překladu.

Deskriptivní statistika prováděná na všech škálách ukázala poměrně pozitivní trend, kdy žáci často volili osobní *mastery* cíl a vnímali ho i u učitelů. Pokud převažoval *performance* cíl, tak v dimenzi *approach*, která také dle teorie výkonových cílů přispívá k osvojení adaptivních učebních strategií. To ovšem nemusí být příliš relevantní zjištění vzhledem k poznatkům z analytické části, kdy ani jedna ze škál cíle *performance-avoid* není reliabilní. I přesto ale můžeme předpokládat, že na vybraných školách je nastoleno spíše kompetitivní prostředí, ale nijak to nebrání rozvoji *mastery* cíle u studentů – prostředí školy tedy v osvojení určitého cíle nehraje určující roli, jak říká studie Deemerové (2004). Lze říci, že Elliotovo trichotomické rozpracování výkonových cílů je platné i v českých podmínkách. Metoda, která by rozlišovala výkonové cíle ať už v pozdějším modelu 2x2, nebo současném modelu 3x2 ještě nebyla sestavena, proto se zatím musíme spokojit s tímto rozdělením výkonových cílů. Zároveň se potvrzují závěry, že cíl *performance* s valencí *approach* nelze vnímat ryze jako negativní, jak tomu bylo na počátku vzniku celé této teorie.

Pro porovnání je v Tabulce 29 uvedena deskriptivní statistika jednotlivých škál z původní studie.

**Tabulka 29.** Porovnání deskriptivní statistiky současného vzorku s původní studií.  
(Pozn.: v horní řádce jsou hodnoty současného výzkumu, ve spodní pak hodnoty z původní studie)

	Průměr	SD	Šikmost
T Ap	3,44	1,38	-0,40
	2,15	1,13	0,81
T Av	2,84	1,29	0,10
	1,95	0,88	0,71
TM	3,33	1,30	-0,29
	3,56	0,99	-0,47
S Ap	2,99	1,18	0,01
	2,46	1,15	0,53
S Av	3,30	1,28	-0,25
	2,40	1,04	0,54
SM	3,67	1,15	-0,52
	4,15	0,88	-1,13
PP	3,50	1,25	-0,41
	2,70	0,86	0,38
PM	3,40	1,19	-0,25
	3,66	0,73	-0,48
N	3,72	1,34	-0,68
	3,74	0,93	-0,58
HS	2,59	1,41	0,38
	1,87	0,91	1,01

Žáci z původního vzorku projevují vyšší míru souhlasu na všech škálách, zjišťujících *mastery* cíl, s větším rozdílem od obou valencí *performance* cíle. Možnost kvalitního využití ve volném čase vnímají oba vzorky podobně pozitivně. Současný vzorek je více vyrovnaný v hodnocení jednotlivých škál, i když je zde patrná stejná tendence jako ve vzorku původním. Přesnější srovnání bude ovšem možné učinit až po úpravě české verze podle návrhů výše, aby i zbývající škály byly dostatečně reliabilní. Z koeficientů šikmosti je možné usoudit, že současný vzorek je normálněji rozložen než vzorek původní.

Souvislost s nejednoznačnými výsledky i poměrně nízkým procentem, které modely FA vysvětlují, může mít časová náročnost sběru dat, kdy pozornost žáků při odpovídání na dotazník jako šesté metody v pořadí byla značně oslabena. Některým žákům byla také forma dotazníků se záznamovým archem neznámá, což mohlo vést k vyšší kognitivní zátěži. Studenti nebyli v některých případech dostatečně vnitřně motivováni ani vysvětlením podstaty výzkumu k zodpovědnému vyplnění, což se projevovalo verbálně i neverbálně přímo při administraci a často to bylo podpořeno i učitelem, který sběr dat bral jako další zdržení v plnění studijního plánu. Je tedy pravděpodobné, že se i toto promítlo do odpovědí. Vzhledem k velikosti vzorku nebylo považováno za nutné provést vytřídění žáků, kteří na položky odpovídali nepozorně. Velká část z nich byla vyřazena už při odstranění záznamových archů, kde chyběla položka.

Pro budoucí použití je žádoucí upravit překlad položek cílů *performance* tak, aby jasněji odrážely původní teoretický koncept, a položky škál týkající se cílů vnímaných u rodičů. Za úvahu jistě stojí i celkové počestění a zjednodušení položek z přesného překladu americké verze, který byl použit v současném výzkumu. Pro získání kvalitních odpovědí by také bylo vhodné zadávat metodu samostatně, nebo ji použít v kombinaci s méně časově a kognitivně náročnými metodami.

## Závěr

Výsledky výzkumu se ukázaly být dobrým krokem směrem k vytvoření české verze dotazníku učební motivace PALS. Jasným závěrem je nutnost jazykové úpravy položek některých škál a přidání originálních českých položek, nicméně se ukázalo, že teoretická koncepce výkonových cílů je platná a prokazatelná. Na jejím základě lze zmapovat prostředí školy a následně pracovat na úpravě výuky tak, aby žáci byli vnitřně motivováni, a to jim přineslo v pozdějším životě více úspěchu.

Samozřejmě na českých školách vzhledem k mnohaleté tradici komparativního hodnocení žáků a jednoduchého memorování poznatků, nebude lehké změnu ve smyslu *mastery* cíle prosadit. Žáci často nemají radost z učení, nevidí v něm smysl a berou ho jako nutné zlo oproti americké tradici, kde je prosazován individualismus a pozitivní postoj k rozvoji vlastních schopností i za cenu neúspěchu. To samozřejmě nelze odstranit pouhým vytvořením dotazníkové metody.

Jako smysluplné vidím zařazení celé teoretické koncepce výkonových cílů do přípravy budoucích učitelů na povolání. Pokud budou vzdělávání s vědomím, že lze výkon žáků alespoň zčásti ovlivnit vhodně zvolenou strategií přístupu k výuce, a bude i k jejich přípravě přistupováno metodami podporujícími cíl *mastery*, je pravděpodobné, že by se celé soukolí českého školství mohlo rozvíjet žádoucím směrem. Jistě se zde jedná o desítky let práce, ale nutnost změny českého školského systému si odborná veřejnost a s odstupem i sami žáci uvědomují již dlouho, proč by to tedy nemohlo být právě směrem k teorii výkonových cílů, které mohou pomoci žákům nejen k akademickému ale i životnímu úspěchu.

Doufám tedy, že další výzkumy užitím metody PALS přispějí k jejímu zdárnému uvedení do praxe. Vzhledem k jednoduchosti její administrace a zároveň vysoké výpovědní hodnotě (jak je vidět na příkladu tří tříd v Deskriptivní části Výsledků) je možné, dle teorie výkonových cílů, upravit učební postupy tak, aby byl v žácích podpořen cíl *mastery*, nebo alespoň může přimět učitele k zamyšlení nad tím, jak svým chováním na žáky působí.



## Použité zdroje

AMES, Carole. *Classrooms, Goals, Structures, and Student Motivation*. Journal of Educational Psychology, 1992. 84 (3), p.261-271.

ANDERMAN, Eric; MIDGLEY, Carol. Methods for Studying Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning. In MIDGLEY, Carol. *Goals, Goal Structures and Patters of Adaptive Learning*. USA : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. ISBN 0-8058-3884-8

BALTER, Michael. *What Does IQ Really Measure?.* ScienceNOW [online]. 2011, April 25 [cit. 2012-02-08]. ISSN 1947-8062. Dostupné z: <http://news.sciencemag.org/sciencenow/2011/04/what-does-iq-really-measure.html>

STUHLÍKOVÁ, Iva. Motivace a osobnost. In BLATNÝ, Marek et al. *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7

COVINGTON, Martin. *Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review*. Annual Review of Psychology, 2000a. 51 [online]. p.171-200. Academic Search Complete, EBSCOhost.

COVINGTON, Martin. *Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation*. Current Directions In Psychological Science (Wiley-Blackwell), 2000b 9(1) [online], p.22-25. Academic Search Complete, EBSCOhost.

DEEMER, Sandra. *Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments*. Educational Research, 2004. 46(1), p.73-90.

DWECK, Carol. *Motivational Processes Affecting Learning*. American Psychologist, 1986. 41(10) [online], p.1040-1048. PsycINFO, EBSCOhost.

ELLIOT, Andrew; MCGREGOR, Holly. *A 2 x 2 Achievement Goal Framework*. Journal of Personality, 2001. 80(3), p.501-519. Academic Search Complete, EBSCOhost.

ELLIOT, Andrew; REIS, Harry. *Attachment and Exploration in Adulthood*. Journal of Personality and Social Psychology, 2003. 85(2), p.317–331. Academic Search Complete, EBSCOhost.

ELLIOT, Andrew; MURAYAMA, Kou; PEKRUN, Reinhard. *A 3 x 2 Achievement Goal Model*. Journal of Educational Psychology, 2011. 103(3), p.632–648. PsycINFO, EBSCOhost.

FOTR, Jiří; SOUČEK, Ivan. *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

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. 800s. ISBN 978-80-7367-686-5

HAVELKA, Petr et al. *Vývoj a předběžná validizace české verze dotazníku zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí*. Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů [CD-ROM]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

HRABAL, Vladimír; PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace. Dotazník pro žáky*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7. Dostupné z: [www.nuov.cz/uploads/.../24\\_Skolni\\_vykonova\\_motivace\\_zaku.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/.../24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf)

KAPLAN, Avi; MIDDLETON, Michael; URDAN, Tim; MIDGLEY, Carol. Achievement Goals and Goal Structures. In MIDGLEY, Carol. *Goals, Goal Structures and Patterns of Adaptive Learning*. USA : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. ISBN 0-8058-3884-8

KOZELKA, Pavel. *Diagnostika motivační struktury žáků a studentů (Ověření „On-Line Motivation Questionnaire – OMQ“)*. České Budějovice, in prep. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

KOZELKA, Pavel. *Možné souvislosti mezi implicitními motivy, orientací na stav či jednání a preferovanými učebními cíli*. Olomouc, in prep. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

MIDGLEY, Carol et al. *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan, 2000 [online]. Dostupné z: [http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000\\_V13Word97.pdf](http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf)

NISTOR, Anamaria. Developments on the Happiness Issue: a Review of the Research on Subjective Well-being and Flow. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 2011. 3(4), p.58-66. Academic Search Complete, EBSCOhost.

PATRICK, Helen; RYAN, Allison. *What Do Students Think About When Evaluating Their Classroom's Mastery Goal Structure? An Examination of Young Adolescents' Explanations*. *The Journal of Experimental Education*, 2008. 77(2), p.99–123. Academic Search Complete, EBSCOhost.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7

PINTRICH, Paul. *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*. *Journal of Educational Psychology*, 2003. 95(4), p.667-686.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2008. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3

REED, Christian; COX, Richard. *Motives and Regulatory Style Underlying Senior Athletes' Participation in Sport*. *Journal of Sport Behavior*, 2007. 30(3), p.307-329. PsycINFO, EBSCOhost.

RUSK, Natalie; ROTHBAUM, Fred. *From Stress to Learning: Attachment Theory Meets Goal Orientation Theory*. *Review of General Psychology*, 2010. 14(1), p.31-43. PsycINFO, EBSCOhost.

RYAN, Richard; DECI, Edward. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* [online] 25, p.54-67, 2000. Dostupné z: <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

SENKO, Corwin; HULLEMAN, Chris; HARACKIEWICZ, Judith. *Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions*. *Educational Psychologist*, 2011. 46(1), p.26-47. Academic Search Complete, EBSCOhost.

SCHULER, Heinz et al. *LMI. Dotazník motivace k výkonu*. [česká verze Hoskocová Simona]. Praha : Testcentrum - Hogrefe, 2003. I. české vydání.

SKOURTELI Marina; LENNIE Clare. *The therapeutic relationship from an attachment theory perspective*. *Counselling Psychology Review*, 2011. 26(1), p20-33. Academic Search Complete, EBSCOhost.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 104 s. ISBN 978-80-247-2947-3. Dostupný také z: [http://books.google.cz/books?id=-2fwTDCAIc4C&pg=PA11&lpg=PA11&dq=resilience+definice&source=bl&ots=opGORn7IyW&sig=BZW2DmCsU0TjYQBQ\\_hqFPDCGPg&hl=cs&ei=l5I8TZhNj8CzBv35wPMG&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=7&ved=0CEYQ6AEwBg#v=onepage&q=resilience%20definice&f=true](http://books.google.cz/books?id=-2fwTDCAIc4C&pg=PA11&lpg=PA11&dq=resilience+definice&source=bl&ots=opGORn7IyW&sig=BZW2DmCsU0TjYQBQ_hqFPDCGPg&hl=cs&ei=l5I8TZhNj8CzBv35wPMG&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CEYQ6AEwBg#v=onepage&q=resilience%20definice&f=true)

VERGANO, Dan. Science Fair. An experiment in science, space and discovery: *I.Q. scores don't predict success as much as motivation*. *USA Today* [online]. 2011-04-27 [cit. 2012-02-08]. Dostupné z: <http://content.usatoday.com/communities/sciencefair/post/2011/04/iq-scores-dont-predict-success-as-much-as-motivation/1#.TzzHBU7a5qw>

WOLTERS, Christopher. *Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition and Achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 2004. 96(2), p.236-250.

## Seznam příloh

### Tabulky

Tabulka 1. 2x2 model výkonových cílů (dle Elliot & McGregor, 2001, s.502; Stuchlíková, 2010, s.166).....	16
Tabulka 2. 3x2 model výkonových cílů. (dle Elliot et al., 2011, s.634) .....	17
Tabulka 3. Popis vzorku podle pohlaví a ročníků.....	30
Tabulka 4. Popis vzorku podle ročníků, pohlaví a škol. ....	31
Tabulka 5. Popisná statistika jednotlivých škál. ....	32
Tabulka 6. Rozdíly průměrů mezi pohlavími a ročníky. ....	33
Tabulka 7. Výsledky T-testu rozdílů průměrů mezi pohlavími na celém vzorku. ....	34
Tabulka 8. Výsledky T-testu rozdílů průměrů mezi pohlavími v 8. ročnících. ....	35
Tabulka 9. Výsledky T-testu rozdílů průměrů mezi pohlavími v 9.ročnících. ....	35
Tabulka 10. Výsledky analýzy variance mezi jednotlivými školami. ....	37
Tabulka 11. Výsledky analýzy variance mezi 8. ročníky jednotlivých škol.....	39
Tabulka 12. Výsledky analýzy variance mezi 9. ročníky jednotlivých škol.....	40
Tabulka 13. Výsledky faktorové analýzy škál cílů vnímaných u učitele. ....	44
Tabulka 14. Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál vnímaných cílů učitele. ....	44
Tabulka 15. Výsledky faktorové analýzy škál osobních cílů žáků. ....	45
Tabulka 16. Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů.....	45
Tabulka 17. Výsledky faktorové analýzy osobních škál – třífaktorové řešení. ....	46
Tabulka 18. Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů se zadaným počtem faktorů 3. ....	46
Tabulka 19. Faktorová analýza škál vnímaných cílů u učitele a osobních škál. ....	47
Tabulka 20. Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů a cílů vnímaných u učitele. ....	47
Tabulka 21. Výsledky faktorové analýzy škál vnímání cílů učitele a osobních škál s počtem faktorů 3. ....	48
Tabulka 22. Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál osobních cílů a cílů vnímaných u učitele se zadaným počtem faktorů 3. ....	48
Tabulka 23. Výsledky faktorové analýzy cílů vnímaných žáky u rodičů. ....	49
Tabulka 24. Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škál vnímaných cílů u rodičů. ....	49
Tabulka 25. Výsledky faktorové analýzy škály zjišťující míru souhlasu s dostatkem příležitostí vyžití mimo školu. ....	49
Tabulka 26. Eigenvalues a procento variance, které model vysvětluje, u škály spokojenosti s možnostmi mimoškolního vyžití. ....	50
Tabulka 27. Výsledky testu reliability pro jednotlivé škály. ....	50
Tabulka 28. Porovnání koeficientu alfa s výsledky původní studie.....	51
Tabulka 29. Porovnání deskriptivní statistiky současného vzorku s původní studií.....	54

## Obrázky

Obrázek 1 ( <i>s odpovídajícími hodnotami</i> ). Celkové rozdíly průměrů škál mezi pohlavími. ....	33
Obrázek 2 ( <i>s odpovídajícími hodnotami</i> ). Rozdíl v jednotlivých škálách mezi pohlavími v 8. ročnících.....	34
Obrázek 3 ( <i>s odpovídajícími hodnotami</i> ). Rozdíly v jednotlivých škálách mezi pohlavími v 9. ročnících.....	36
Obrázek 4 ( <i>s odpovídajícími hodnotami</i> ). Rozdíl průměrů jednotlivých škol podle škál. ....	41
Obrázek 5 ( <i>s odpovídajícími hodnotami</i> ). Rozdíl průměrů škál 8. ročníků jednotlivých škol....	42
Obrázek 6 ( <i>s odpovídajícími hodnotami</i> ). Rozdíl průměrů škál 9. ročníků jednotlivých škol....	43

## Přílohy

Příloha 1. Očíslované položky s pořadím v současném i původním výzkumu, s označením příslušnosti ke škálám a jejich původní název. ....	62
Příloha 2. Konečná verze dotazníku předkládaná žákům .....	63

**Příloha 1.** Očíslované položky s pořadím v současném i původním výzkumu, s označením příslušnosti ke škálám a jejich původní název.

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 nejlepších 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 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 říká, že je důležité odpovědět na otázky, aby to nevypadalo, že to nedokážeme.								TM	Teacher Mastery Goal
13.	05.	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 myslili, 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 zvládnu.								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 v tomto roce je osvojit si hodně nových dovedností.								SAP	Student (= Personal) Performance Approach Goals
19.	33.	Jedním z mých cílů je zabránit spolužákům, aby si mysleli, že nejsem chytrý.								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 vím 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 učněním.								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 dokážu 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 jiní, 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.	Trápí mě, že můj domácí a školní život jsou jako dva rozdílné světy.								HS	Dissonance Between Home and School
38.	84.	Ve svém okolí si dokážu najít mnoho zajímavých a pozitivních mimoškolních aktivit.								N	Neighborhood Space
39.	85.	Čtím 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.	Rozlišuje 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.								PP	Parent Performance 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. Konečná verze dotazníku předkládaná žákům

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

#### ÚVOD

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

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

#### INSTRUKCE

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

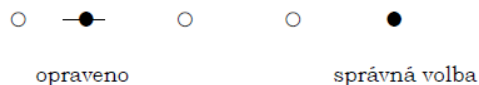
- 1 = zcela **ne**pravdivé
- 2
- 3 = částečně pravdivé
- 4
- 5 = zcela pravdivé

Příklad:

1. Mám rád/a jahodovou zmrzlinu.

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

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



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

Děkuji za vyplnění.

Klára Kováčová  
e-mail: kovacova.klara@seznam.cz

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



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