Životní cíle a atribuční tendence studentů SOU

Life Goals and Atributional Tendencies of Vocational School´s Students

Barbora Saitlová – Isabella Pavelková

Abstrakt: Ve stati tematizujeme problematiku atribučních tendencí pro dosahování životních cílů. Přinášíme vybrané výsledky pilotní studie realizované u studentů středního odborného učiliště (N - 128) v roce 2011. Teoretická východiska pro nás představují atribučně motivační teorie B. Weinera a koncepce Původce – Pěšák R. de Charmse. V pilotní studii se zaměřujeme na charakter atribučních strategií z hlediska životních cílů. Zároveň si klademe otázku, zda se studenti, kteří mají tendenci připisovat splnění životních cílů spíše vnitřním ovlivnitelným příčinám (úsilí, píle), odlišují od studentů, kteří připisují splnění cílů spíše vnějším neovlivnitelným příčinám (náhoda, štěstí), a to především v prospěchu, připisované důležitosti a subjektivním smyslu (instrumentalitě) učení pro dosahování těchto životních cílů.

Klíčová slova: atribuce, původce - pěšák, pedagogická psychologie, důležitost cílů, motivace

Abstract: In our essay we thematize a problem of attributional tendencies for life goals achieving. We offer selected results of study implemented by vocational school´s students

(N = 128) in 2011. We use Weiner´s theory of attribution and motivation and De Charms´s origin-pawn koncept. In our study we focus on attributional tendencies in terms of life goals. Simultaneously we ask a question if students with internal controllable attribution (efort, diligence) differ from students with external uncontrollable attribution (coincidence, luck) in benefit, ascribed importance and learning subjective meaning (instrumentality) for achieving these life goals.

Keywords: attribution, origin - pawn, educational psychology, goal importance, motivation

1 Úvod

Osobní cíle jsou klíčovým místem pro pochopení nejen motivace, ale i osobnosti konkrétního člověka. Brichcín (1999) hovoří o cílech jako faktorech seberegulace. Učitelé na středních odborných učilištích však poměrně často upozorňují na to, že jejich svěřenci mívají se stanovováním cílů do budoucna a s jejich realizací problémy.

Opřeme-li se o „Rubikon model“ (I. motivační fáze před rozhodnutím: výběr cíle; přijetí záměru – překročení Rubikonu; II. fáze: volní fáze před jednáním – cíl je již zvolen, ale ještě na něm nepracujeme; III. volní akční fáze – uskutečňování cíle; IV. motivační fáze po jednání – hodnotící), můžeme odlišit dva stavy mysli během událostí, které probíhají od vzniku přání (cíle) až po jeho realizaci. První stav je označován jako motivační mentální nastavení, kdy jedinec zvažuje a hodnotí potencionální cíle, vyhodnocuje situační vlivy, výsledky zvažovaných akcí a možné následky (tj. vybírá, co je pro něj osobně nejžádanější) – předpokládáme, že silnou roli zde bude hrát hodnotová orientace jedince. Druhý stav je označován jako volní mentální jednání. Zde jedinec již usiluje o zvolený cíl, tudíž myslí na průběh samotných činností a plánuje způsob jejich realizace (volně podle Hechausena, 1991).

Důležitou roli na cestě od stanovení cíle k jeho realizaci sehrávají také atribuční tendence jedince - připisování příčin vedoucích ke splnění cílů (přání). Nabízí se otázka, zda jsou si

studenti vědomi příčin, které by k jejich cílům pravděpodobně mohly vést. Jinak řečeno, jestli si studenti myslí, že je v jejich moci daného cíle dosáhnout, a na základě toho chtějí pilně pracovat, vnímají tedy své nasazení (píli) jako rozhodující pro splnění cíle, nebo předpokládají, že svého cíle dosáhnou jen náhodou, budou-li tedy trpělivě (či netrpělivě) vyčkávat, až se ona náhoda dostaví?

Výsledkem může být určitá neochota přebírat zodpovědnost za své vzdělávání a za svoji životní cestu do vlastních rukou a také určitá bezradnost či neschopnost vědět si sám se sebou rady při ztvárňování vlastního života. Otázky reflexe životní cesty – projekt vlastní budoucnosti proto považujeme za zvláště významný motivačně kognitivní činitel, ovlivňující závažná rozhodnutí a interpretaci událostí. V tomto ohledu je důležité analyzovat, jak jedinec percipuje, interpretuje a hodnotí místo, váhu a funkci vzdělávání (učení se) při projektování (anticipaci) své životní cesty. Žákovská motivace se tak dostává do časových souvislostí života individua a úzce souvisí s autoregulací (respektive vzdělávací autoregulací).

2 Cíl pilotní studie

Cílem pilotní studie bylo orientačně zmapovat u studentů středního odborného učiliště:
(a) připisovanou důležitost vybraným cílům;
(b) instrumentalitu učení pro tyto cíle;
(c) atribuční tendence u sledovaných cílů;
(d) vazby mezi sledovanými proměnnými;
(e) motivační propojení sledovaných proměnných s úspěšností ve škole (prospěchem).

V tomto příspěvku se zaměříme především na bod (c) atribuční tendence u sledovaných cílů.

3 Metody a jejich teoretická východiska

V pilotní studii jsme použili upravenou verzi dotazníku důležitosti motivačních cílů a instrumentality studia pro splnění těchto cílů De Voldera a Lense (1982).

Dotazník zjišťuje:
- subjektivní důležitost vybraných motivačních cílů;
- instrumentalitu učení pro dosažení těchto cílů.

Za základ dotazníku použili De Volder a Lens (1982) inventář dvaceti tří motivačních cílů, majících různou časovou a pochopitelně i obsahovou charakteristiku. Inventář cílů byl získán faktorovou analýzou odpovědí v Nuttinově (1980) Metodě motivační indukce - MIM. Obdobně jsme postupovali i my při výběrů cílů – umožnily nám to výsledky získané pomocí zkrácené formy MIM. S metodou MIM jsme opakovaně pracovali a je zajímavé, že jsme došli k obdobnému inventáři cílů.

3.1 Důležitost cílů

Důležitost každého motivačního cíle je měřena na čtyřbodové škále (nedůležitý, málo důležitý, více důležitý, velmi důležitý). Důležitost byla zjišťována u následujících cílů:

- Mít úspěšnou pracovní kariéru
- Pomáhat druhým
- Vystudovat střední školu
- Mít dobré známky
- Hodně cestovat
- Vystudovat vysokou školu

- Být s tím, koho mám rád
- Mít velký majetek
- Stále poznávat něco nového
- V životě dosáhnout něčeho významného
- Osamostatnit se od rodičů
- Udržovat se ve zdravé kondici
- Mít milujícího partnera
- Mít vysoký sociální status
- Mít hodně kamarádů
- Řídit si sám svůj život
- Stále se v něčem zlepšovat
- Žít šťastný rodinný život
- Mít zajímavé povolání
- Být dobrým kamarádem
- Dobře vychovávat děti
- Vydělávat hodně peněz
- Mít dostatek volného času

Jednotlivé cíle lze dále třídit (typologizovat) z hlediska obsahového, časového či z hlediska aktivity jedince.

3.2 Instrumentalita učení

Instrumentalita učení byla zjišťována u identických motivačních cílů jako subjektivní důležitost. Pro každý z těchto motivačních cílů posuzovaly pokusné osoby na čtyřbodové škále (jistě dosáhnu, spíše dosáhnu, spíše nedosáhnu, nedosáhnu) jednak subjektivní pravděpodobnost dosažení jednotlivých cílů, jestliže se budou intenzivně učit (studovat), a jednak subjektivní pravděpodobnost dosažení těchto cílů, jestliže se učit nebudou. Pro každý cíl definuje rozdíl mezi těmito subjektivními pravděpodobnostmi instrumentální hodnotu studia pro ten který cíl. Veličina instrumentality může tedy v našem výzkumu dosahovat hodnot – 3 až +3.

Při konstrukci dotazníku měřícího instrumentalitu učení pro dosažení motivačních cílů v budoucnosti se autoři opírají o myšlenky Irwina (1971) a Heckhausena (1977): Čin je vnímán jako instrumentální, jestliže jeho provedení zvyšuje subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle, a naopak, jestliže čin v ničem nemění subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle, je jeho instrumentalita nulová. Stupeň instrumentality nějakého činu se tedy měří podle rozdílu, který vytváří v subjektivní pravděpodobnosti cíle, jehož se má dosáhnout.

3.3 Atribuční tendence

Dotazník důležitosti cílů jsme doplnili ještě o zjištění atribučních tendencí u jednotlivých cílů. Východiskem je atribučně – motivační teorie B. Weinera (1980). Pokusné osoby jsme vyzvali, aby určily příčinu, která by v jejich případě nejpravděpodobněji vedla k dosažení daného cíle. Vybrali jsme následující příčiny:

- náhoda, štěstí
- snadnost/obtížnost cíle
- úsilí, píle
- schopnosti

V souladu s Weinerem jsme *schopnosti* považovali za příčinu vnitřní, stabilní a nekontrolovatelnou, *úsilí (píli)* za příčinu vnitřní, nestabilní a kontrolovatelnou, *obtížnost úkolu* za příčinu vnější, stabilní a nekontrolovatelnou a *náhodu (štěstí)* za příčinu vnější, nestabilní a nekontrolovatelnou. Součástí dotazníku byl také dotaz na atribuční tendence při školním úspěchu respektive školním neúspěchu. Baterie dotazníků obsahovala i dotaz na prospěch studentů.

3.4 Původcovská tendence

Původcovská tendence byla měřena pomocí upraveného dotazníku P-P Nygaard. Původní dotazník obsahuje 18 tvrzení, která jsou zaměřena na míru ovlivnitelnosti vlastního jednání a dosahování budoucích cílů. Upravená verze obsahuje pouze 12 tvrzení, u kterých jedinec na čtyřbodové škále (zcela souhlasím až zcela nesouhlasím) posuzuje míru vlastní kontroly nad vlastním životem a jednáním.

V koncepci původce - pěšák definuje De Charms (1977) původce jako osobu, která věří, že řídí svůj život a že její jednání je výsledkem vlastní volby. Taková osoba již od okamžiku, kdy se o svém jednání rozhodne, zvažuje možné dopady a důsledky. Tyto důsledky jsou pro ni hodnotou. Původce je pyšný na své úspěchy, ale zároveň přijímá i vlastní zodpovědnost za své neúspěchy. Na druhé straně - pěšák je osoba, která věří, že nad jejím jednáním má kontrolu někdo jiný či vnější okolnosti. Pěšák svůj život neplánuje, protože věří, že jeho osud ovlivňují vnější příčiny, je pasivním příjemcem svého osudu. Často také čeká na velkou příležitost, která změní jeho dosavadní život. Ve vztahu k atribučním tendencím můžeme předpokládat, že zatímco pěšák bude volit jako příčinu svého jednání či dosažení cíle spíše vnější faktory (příčiny), původce se naopak přikloní k faktorům (příčinám) vnitřním. Stejně tak se předpokládá, že původce bude volit spíše vzdálenější cíle a bude ve svém usilování o jejich dosažení více motivovaný. Naopak pěšák bude volit spíše krátkodobé cíle a s motivací na tom bude podstatně hůře.

Pro pochopení ochoty stimulovat a rozvíjet své autoregulační schopnosti je proto třeba analyzovat původcovské tendence, volbu cílů i atribuční procesy, které ve škole probíhají. Určité zvláštnosti atribučního procesu v motivační problematice z hlediska žáka, respektive učitele jsme již dříve popsali (Hrabal, Man, & Pavelková 1989; Pavelková, 2002). Velkou otázkou však stále zůstává stabilita atribučních tendencí a jejich ovlivnitelnost konkrétní situací ve škole, popř. dalšími (již zmíněnými) proměnnými.

Vlivem konkrétní školní situace na atribuční tendence žáků se zabývala ve své diplomové práci B. Saitlová (2009), která porovnávala atribuce do budoucna s atribucemi do minulosti u těch samých studentů – (atribuce před testem a po testu, a to před znalostí výsledku a po znalosti výsledku). Výzkum ukázal, že je-li realita neočekávaná a zároveň jasně čitelná, dochází k výrazným změnám atribučních tendencí. Pokud je ale realita očekávaná, není výjimečná, dostávají se do popředí spíše individuální atribuční tendence.

Ve výzkumu Saitlové (2009) byly kromě atribučních tendencí sledovány i další proměnné, které mohou ovlivňovat atribuční proces a budou nás zajímat z hlediska rozvoje autoregulace. Jednalo se o proměnné týkající se postoje k předmětu (oblibu, obtížnost a význam), dále o vnímání vlastního nadání a píle v daném předmětu a některé další proměnné vyplývající z Heckhausenova motivačního modelu (přípravu na test, očekávání důsledků do budoucna) a v neposlední řadě o proměnné charakterizující prožitek úspěchu a neúspěchu. Všechny tyto proměnné popisují konkrétní výkonovou situaci, která, jak se ukázalo, může být natolik silná, že může změnit obecné atribuční strategie žáků. Zároveň může tato konkrétní situace velmi ovlivnit i prožitek úspěchu a neúspěchu (Saitlová, 2009).

Atribuční tendence tedy pravděpodobně nevykazují ve školním prostředí úplnou stabilitu. Zvláštní důležitost pro charakter atribucí bude mít pravděpodobně obtížnost úkolu. V případě zjišťování atribučních strategií týkajících se školního úspěchu a neúspěchu zřejmě nestačí sledovat pouze obecné atribuční tendence, ale je nutné sledovat i proměnné ovlivňující danou konkrétní situaci, mimo jiné tedy důležitost cílů pro studenta a jeho vnímanou instrumentalitu učení pro dosažení daných cílů či původcovské tendence studentů.

4 Výzkumný vzorek pilotní studie

Výzkumná sonda byla prováděna u studentů prvního a druhého ročníku středního odborného učiliště - učební obory: Opravář zemědělských strojů a Automechanik - Mechanik opravář motorových vozidel. Charakteristiky jednotlivých tříd přináší tabulka 1.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek (charakteristiky tříd převzaty od Ing. Nechutného 2012)

První ročník	*1.A* *28 chlapců*	*1.B* *30 chlapců*	*1.C* *29 chlapců,* *1 dívka **	*Celkem* *87 chlapců,* *1 dívka **
Účastnilo se výzkumu	21	27	24	72
Průměrný prospěch	2,9	2,92	3,16	2,99
Prospěch s nedostatečnou	36 %	13%	63%	37,5%
Žáci s SPU	21%	27%	10%	19%
Absence	podprůměrná	průměrná	průměrná	průměrná
Druhý ročník	*2.A* *23 chlapců*	*2.B* *20 chlapců*	*2.C* *23 chlapců*	*Celkem* *66 chlapců*
Účastnilo se výzkumu	22	17	17	56
Průměrný prospěch	2,88	2,75	2,63	2,76
Prospěch s nedostatečnou	13%	5%	39%	20%
Žáci s SPU	26%	0%	13%	14%
Absence	průměrná	nadprůměrná	průměrná	průměrná

*dívka nebyla do výpočtů zahrnuta

5 Výsledky pilotní studie

5.1 Důležitost cílů

Největší důležitost z nabízených cílů má pro respondenty cíl: Vystudovat střední školu (tabulka 2). Jak naznačuje směrodatná odchylka, je ve vnímání důležitosti tohoto cíle velká shoda. Žáci pokládají za nejdůležitější, aby vystudovali střední školu (v jejich případě střední odborné učiliště), a získali tak střední odborné vzdělání s výučním listem, popřípadě s maturitou. Vyšší laťku si již nekladou, o čemž svědčí nejnižší počet bodů u cíle Vystudovat vysokou školu. Velká důležitost se potvrdila i u celého bloku cílů ze sociální oblasti (partnerské a kamarádské vztahy, šťastný rodinný život, výchova dětí). Mezi velmi důležité cíle se zařadil i cíl: Řídit si sám svůj život a cíl: Úspěšná pracovní kariéra. Z nabízených cílů byl naopak za málo důležitý označen cíl: Hodně cestovat. Za poměrně málo důležitý cíl respondenti označili i cíl Mít velký majetek.

5.2 Instrumentalita učení pro splnění cílů

Celková (obecná) instrumentalita školy (učení) pro dosažení vybraných cílů, jak vyplývá z výsledků, není příliš velká - hodnotíme průměrnou instrumentalitu učení pro jednotlivé nabídnuté cíle (zatím odhlížíme od subjektivní důležitosti toho kterého cíle pro dané jedince).

Nejvyšší instrumentalita je u cíle: Mít dobré známky (průměr 1,63) – což představuje posun přibližně o jeden a půl stupně v pravděpodobnosti, že studenti cíle dosáhnou, když budou intenzivně studovat, ve srovnání s tím, když studovat nebudou. Podobně vysoká je instrumentalita také u cíle: Vystudovat vysokou školu a cíle: Vystudovat střední školu.

U sedmi cílů je instrumentalita studia dokonce záporná – což znamená, že se studenti domnívají, že když se budou intenzivně učit, pravděpodobnost dosažení cíle se sníží. Tři cíle, pro které studenti cítí nejnižší instrumentalitu studia jsou: Mít dostatek volného času (průměr - 0,73); Udržovat se ve zdravé kondici (průměr - 0, 48) a cíl: Mít hodně kamarádů (průměr – 0,46).

Jak naznačuje směrodatná odchylka, u některých cílů se respondenti na připisované instrumentalitě učení příliš neshodují. Jde například o cíl: Mít dostatek volného času a cíl: Vystudovat vysokou školu.

5.3 Atribuční tendence při plnění cílů

Ve třetím kroku jsme se soustředili u jednotlivých cílů na zmapování atribučních tendencí, údaje přináší tabulka 2. Pozitivním zjištěním je, že u převážné většiny cílů převažuje vnitřní atribuce, a to především vnitřní kontrolovatelná atribuce (píle, úsilí). Dominantní úlohu zaujímá především u cílů, které úzce souvisí se školou a kariérou: Vystudovat střední školu; Mít úspěšnou pracovní kariéru; Mít dobré známky; Stále se v něčem zlepšovat; Udržovat se ve zdravé kondici; Vydělávat hodně peněz. Druhou nejčastější atribucí se ukázala atribuce vnější, nestabilní, nekontrolovatelná (štěstí, náhoda). Nejčastější atribucí byla především u cílů: Hodně cestovat; Mít hodně kamarádů.

Porovnáme-li první a druhý ročník, ukazuje se, že v druhém ročníku narůstá zastoupení vnitřní, kontrolovatelné atribuce - Píle, a to téměř u poloviny cílů. U těchto studentů převládá přesvědčení, že u cílů týkajících se školy, kariéry a výchovy dětí, navíc i u sebezdokonalovacích cílů se musí hodně snažit sami. Ale ani ve druhém ročníku nemají studenti jasno v oblastech partnerských vztahů. Stejně jako studenti z prvního ročníku se více přiklánějí k tomu, že mít šťastný rodinný život a partnera, se kterým by jim bylo dobře, je otázkou vyšší snahy. Zároveň ale věří, že to není zcela na nich a bude záležet na štěstí, zda se jim podaří cíle dosáhnout. Zajímavé je, že pro studenty 2. ročníku není podstatná atribuce obtížnosti dosažení cíle, neboť ji nevolí ani u jednoho cíle ve více než 25 %.

Tabulka 2: Atribuční tendence (údaje jsou v %)

Cíl	*Náhoda, štěstí*	*Snadnost/ obtížnost cíle*	*Úsilí, píle*	*Schopnosti*	*Nejčastější atribuce**
1. Vystudovat střední školu	2,6	6,8	80,3	10,3	3
2. Dobře vychovávat děti	4,3	1,7	75	19	3
3. Být s tím, koho mám rád	37,1	11,2	44,8	6,9	3; 1
4. Mít úspěšnou pracovní Kariéru	4,3	2,6	72,6	20,5	3
5. Řídit si sám svůj život	6	10,3	47,4	36,2	3; 4
6. Žít šťastný rodinný život	25,2	3,5	54,8	16,5	3; 1
7. Mít milujícího partnera	41,4	5,2	43,1	10,3	3;1
8. Stále se v něčem zlepšovat	6,1	2,6	67	24,3	3
9. Vydělávat hodně peněz	12,9	3,4	58,6	25	3
10. Být dobrým kamarádem	17,2	12,9	44,8	25	3
11. Udržovat se ve zdravé Kondici	7,8	7	72,2	13	3
12. Mít zajímavé povolání	16,2	6	47	30,8	3; 4
13. Mít hodně kamarádů	37,7	18,4	23,7	20,2	1
14. Osamostatnit se od rodičů	7	28,7	37,4	27	3; 2; 4
15. Mít dobré známky	7,6	7,6	71,2	13,6	3
16. Mít dostatek volného času	31,6	22,2	35	11,1	3; 1
17. Stále poznávat něco Nového	25,2	17,4	38,3	19,1	3; 1
18. Dosáhnout něčeho významného	23,3	8,6	51,7	16,4	3
19. Mít vysoký sociální status	15,8	9,6	47,4	27,2	3; 4
20. Pomáhat druhým	20	25,2	20	34,8	4; 2
21. Mít velký majetek	33,3	10,5	43,9	12,3	3; 1
22. Hodně cestovat	54,4	23,7	9,6	12,3	1
23. Vystudovat vysokou školu	42	9,8	27,7	20,5	1 ; 3
Úspěch ve škole	11,8	7,9	57,5	15,7	3
Neúspěch ve škole	8,7	20,5	13,4	49,6	4

* Uvádíme jen číslo skupiny atribucí, kterou volilo více než 25 % žáků.
Pozn.: Cíle jsou seřazeny podle důležitosti

V dalším kroku nás zajímalo, zda se žáci, kteří připisují splnění cíle vnitřním ovlivnitelným příčinám (úsilí, píle), významně odlišují od žáků, kteří připisují splnění vnějším neovlivnitelným příčinám (náhodě, štěstí), a to v prospěchu, připisované důležitosti a v připisované instrumentalitě jednotlivým cílům.

V tabulce 3 srovnáváme průměrné hodnoty u proměnných důležitost, instrumentalita a prospěch, zajímá nás především to, zda se prokáže statisticky významný rozdíl v průměrech u těchto hodnot u studentů, kteří atribuují vnějším směrem k nekontrolovatelným příčinám (náhoda, štěstí), respektive k vnitřním kontrolovatelným příčinám (píle, zaujetí).

Výsledky poukazují u většiny prověřovaných cílů na vysoce významný, respektive významný, rozdíl v připisované důležitosti jednotlivým cílům u žáků z hlediska jejich atribučních tendencí. Všechny významné rozdíly jsou ve směru větší tendence k vnitřní, ovlivnitelné atribuci (píle) u studentů, kteří připisují větší důležitost určitému cíli. Zajímavé je, že nebyl prokázán významný posun k vnitřní atribuci u žáků, kteří připisují velkou důležitost dosažení cíle: Vystudovat střední školu a Stále se v něčem zlepšovat (u obou těchto cílů silně dominuje vnitřní kontrolovatelná příčina – píle).

U proměnné instrumentalita nejsou výsledky již tak jednoznačné. U většiny cílů nebyl prokázán rozdíl v atribuční tendenci u studentů, kteří připisují učení větší instrumentalitu. Vysoce významný rozdíl v nejčastější atribuci byl prokázán pouze u cílů: Být s tím, koho mám rád; Žít šťastný rodinný život; Mít dostatek volného času – tedy u cílů, na které se váže spíše nízká instrumentalita učení. Určitou výjimku tvoří cíl: Mít dobré známky, ke kterému se váže poměrně vysoká instrumentalita. Ti studenti, kteří volí vnitřní atribuci, připisují tomuto cíli významně vyšší instrumentalitu.

Srovnání atribučních tendencí u studentů prospěchově slabších a prospěchově lepších ukázalo na ještě menší rozdíly. U většiny cílů nebyly prokázány rozdíly v atribuční tendenci u studentů s lepším a horším prospěchem. Významný rozdíl v prospěchově průměrných hodnotách byl prokázán pouze u tří cílů - větší frekvence vnitřní atribuce se váže na horší prospěch. Jde o cíle: Mít hodně kamarádů; Mít milujícího partnera; Mít vysoký sociální status. Studenti s lepším prospěchem vysoce významně tento úspěch připisují vnitřní ovlivnitelné příčině (píli) než studenti s horším prospěchem. U neúspěchu ve škole nebyl prokázán významný rozdíl v atribuční tendenci.

Tabulka 3: Průměrné hodnoty důležitosti, instrumentality a prospěchu u žáků, kteří připisují dosažení cíle náhodě, respektive vlastní píli.

Cíl	X - důležitost			X - instrumentalita			X - prospěch		
	náhoda	píle	výz.	náhoda	píle	výz.	náhoda	píle	výz.
Mít úspěšnou pracovní kariéru	3,2	3,73	*	1,8	1,44		3,07	2,88	
Pomáhat druhým	2,73	3,48	**	0,17	0,91		2,99	2,77	
Vystudovat střední školu	3,5	3,83		1	1,43		3,11	2,84	
Mít dobré známky	3	3,36		0,44	1,37	*	3,06	2,88	
Hodně cestovat	2,02	2,91	**	0,61	1		2,86	3,04	

Vystudovat vysokou školu	1,72	2,63	**	1,3	1,23		2,97	2,74	
Být s tím, koho mám rád	3,81	3,69		-0,19	0,67	**	2,99	2,76	
Mít velký majetek	2,32	2,98	**	0,66	1,02		2,98	2,83	
Stále poznávat něco nového	2,9	3,43	**	0,69	0,84		2,82	2,86	
V životě dosáhnout něčeho významného	2,81	3,35	**	0,81	1,07		3,03	2,78	
Osamostatnit se od rodičů	2,88	3,42		0,5	0,81		3,00	2,74	
Udržovat se ve zdravé kondici	3	3,61	**	0,22	0,41		2,74	2,89	
Mít milujícího partnera	3,49	3,74		-0,08	0,58	*	3,05	2,78	*
Mít vysoký sociální status	2,61	3,24	**	1,17	1,22		3,07	2,75	*
Mít hodně kamarádů	3,07	3,56	*	-0,16	0,37		3,00	2,72	*
Řídit si sám svůj život	3,14	3,62		0,14	0,78		2,83	2,89	
Stále se v něčem zlepšovat	3,71	3,55		0,57	1,09		2,91	2,88	
Žít šťastný rodinný život	3,28	3,75	**	0	0,84	**	2,94	2,86	
Mít zajímavé povolání	2,89	3,51	**	1,16	1,4		3,01	2,84	
Být dobrým kamarádem	3,15	3,67	**	0,4	0,44		3,10	2,84	
Dobře vychovávat děti	3,4	3,83	*	0	0,66		2,91	2,87	
Vydělávat hodně peněz	3,27	3,59		1,2	1,46		2,91	2,84	
Mít dostatek volného Času	3,25	3,41		-0,65	0,27	**	2,86	2,88	
Úspěch ve škole							3,28	2,83	**
Neúspěch ve škole							2,59	2,96	

X= průměr
Výz.= významnost: * p<0,05; ** p<0,01

5.4 Původce - pěšák

Použitý P-P dotazník k zachycení původcovské, respektive pěšácké, tendence jsme použili výzkumně poprvé, a nemůžeme tedy výsledky srovnávat s dřívějšími výzkumy. Rozdělíme-li maximální počet bodů (48) na polovinu (24), dostáváme orientační zlomovou úroveň původcovské a pěšácké tendence.

Jak naznačuje tabulka č. 4, ve výzkumném vzorku převládala původcovská tendence, i když ne příliš vyhraněná. V druhém ročníku je původcovská tendence výraznější.

Tabulka 4: Původcovské tendence v prvním a druhém ročníku

1. ročník			*2.ročník*			*Celkem*		
X	N	SD	X	N	SD	X	N	SD
32,19	69	4,52	34,02	54	4,77	32,99	123	4,75

Podle předpokladu původcovská tendence vysoce významně koreluje s dobrým prospěchem (r = - 0, 27).

6 Vazby mezi sledovanými proměnnými

Nejdříve jsme ověřovali, zda existuje vazba mezi připisovanou důležitostí a připisovanou instrumentalitou. Zda ti, co připisují určitým cílům větší důležitost, mají zároveň tendenci připisovat i vyšší instrumentalitu učení pro dosažení těchto cílů. Vazba mezi důležitostí cílů a instrumentalitou se u většiny cílů neprokázala. Vysoce významná vazba byla prokázána jen u cílů: Pomáhat druhým (r = 0,25) a Dobře vychovávat děti (r = 0,25). Významná vazba byla prokázána u cílů: Mít vysoký sociální status; Řídit si sám svůj život; Vydělávat hodně peněz.

Zaměříme-li se na vztah instrumentality studia a důležitosti cílů, naznačují výsledky s výjimkou cíle: Vystudovat střední školu (velká důležitost a velká instrumentalista učení pro dosažení tohoto cíle), že cílům, které studenti označují jako nejdůležitější, jsou zároveň přisuzovány nízké nebo negativní hodnoty instrumentality studia. Jedná se především o cíle spojené se sociálními vztahy, rodinou a výchovou dětí. Respondenti mohou pociťovat velkou snahu v učení jako překážku v dosažení v těchto cílů.

Následně jsme hledali propojení těchto proměnných s prospěchem. Mezi ukazatelem instrumentality učení a školním prospěchem existuje v tomto vzorku ještě menší souvislost. Byla prokázána jen významná vazba u cíle: Být s tím, koho mám rád (r = 0,18). Velká souvislost nebyla prokázána ani mezi faktorem důležitost cílů a prospěch. Jen u tří cílů byla prokázána významná vazba: Pomáhat druhým (r = -0, 20); Vystudovat vysokou školu (r = -0,20); Řídit si sám svůj život (r = 0,18).

Zaměříme-li se na vztah mezi původcovskou tendencí a vnímanou instrumentalitou, můžeme o významném vztahu hovořit pouze u cíle: Stále poznávat něco nového. V případě vztahu mezi původcovskou tendencí a vnímanou důležitostí cílů byl zaznamenán vysoce významný vztah pouze u cíle: Mít úspěšnou pracovní kariéru a významný vztah u cíle: Vystudovat vysokou školu. Lze tedy říci, že v našem výzkumu původcovská tendence příliš neovlivňuje vnímanou instrumentalitu učení pro konkrétní cíle ani důležitost vybraných cílů.

Prověřovány byly také souvislosti mezi původcovskou tendencí a atribučními tendencemi. Výsledky však neukazují na významné vazby mezi těmito proměnnými. Výjimku tvořila vysoce významná vazba těchto proměnných u cíle: Pomáhat druhým (častější vnitřní atribuce u studentů s vyšší původcovskou tendencí) a významná vazba u cíle. Dobře vychovávat děti (opět častější vnitřní atribuce u studentů s původcovskou tendencí). U proměnných úspěch ve škole a neúspěch ve škole nebyla prokázána významná vazba s původcovskou tendencí u žáků.

7 Závěr

Mimo cíle: Vystudovat střední školu, na jehož velké důležitosti se respondenti shodují, považují studenti za důležité především cíle ze sociální a vztahové oblasti. Zároveň však pro splnění těchto cílů prožívají malou, někdy i zápornou instrumentalitu učení. K cílům, které více souvisejí se školou, vnímaná instrumentalita učení stoupá.

Pozitivním zjištěním je, že u většiny cílů dominuje vnitřní atribuce. U většiny sledovaných cílů byla také prokázána vazba mezi vnitřní ovlivnitelnou příčinou (píle) a vyšší důležitostí připisovanou těmto cílům. Souvislosti mezi vnitřní atribucí a proměnnou instrumentalita, respektive prospěch, nejsou již tak přesvědčivé.

U některých cílů studie popisuje poměrně jasnou motivační konstelaci sledovaných proměnných. Potvrdila se oprávněnost odlišovat důležitost cílů od proměnné instrumentalita učení. Pilotní studie ukázala, že všechny sledované motivační faktory samostatně, a především pak ve vzájemných kombinacích, ovlivňují vnímanou psychologickou distanci (a tím i účinnost) budoucích cílů (událostí).

Prezentovaná pilotní studie přinesla řadu podnětů, které budou využity pro tvorbu hypotéz pro další výzkumnou práci v rámci rozsáhlejšího výzkumu autoregulačních zdatností u studentů, motivačních zdrojů učební činnosti a výzkumu motivačních aspektů vztahu studentů k budoucnosti.

Literatura

Brichcín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola - Teorie, metody, experimenty.* Praha: Karolinum.

De Charms, R (1977). Students need not be pawns. *Theory into Practice*, *16*(4), 296 - 302.

De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive – motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*(3), 566 – 571.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action.* Berlín: Spriger Press.

Hrabal,V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace*. Praha: SPN.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.

Irwin, F. W. (1971). *Intentionel behavior and motivation. A cognitive theory.* Philadelphia: Lippincott.

Nechutný, J. (2012). *Instrumentalita učení ve vztahu k budoucím cílům a volní charakteristiky* (Závěrečná práce kurzu výchovného poradenství). Praha: Pedagogická fakulta UK - Katedra Psychologie.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení.* Praha: PedF UK.

Pavelková, I., & Saitlová, B. (2011). Instrumentalita učení z hlediska budoucích cílů. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 429–433). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/pavelkovasaitlova.pdf

Saitlová, B. (2009). *Žákovské připisování příčin po úspěchu a neúspěchu* (Diplomová práce). Katedra pedagogické a školní psychologie. Praha: Pedagogická fakulta UK - Katedra pedagogické a školní psychologie.

Kontakt

doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
Kateda psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigové 4,
116 39 Praha 1
jfpavelka@volny.cz

Mgr. Barbora Saitlová
Kateda psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigové 4,
116 39 Praha 1
jfpavelka@volny.cz
barborasaitlova@seznam.cz