

VÝVOJ A PŘEDBĚŽNÁ VALIDIZACE ČESKÉ VERZE DOTAZNÍKU ZJIŠŤOVÁNÍ VÝKONOVÝCH A UČEBNÍCH CÍLOVÝCH TENDENCÍ¹

Petr Havelka, Ludmila Prokešová, Iva Stuchlíková, František Man

Anotace

Autoři se stručně zabývají deskripcí relativně nové koncepce v oblasti výkonové motivace, a to koncepcí zaměřenou na učební a výkonové cíle. Kromě toho představují první pokus o vývoj a validizaci dotazníku, který umožňuje tyto faktory zjišťovat. Dotazníkové šetření, které bylo poprvé realizováno v českých podmínkách a jehož respondenty byli studenti různých fakult Jihočeské univerzity, bylo zpracováno pomocí exploratorní faktorové analýzy (EFA). V EFA se ukázal jako nejsilnější faktor (F_1) Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí ze strany rodičů a učitelů. Následují F_2 Dosažení pokroku a dobrých známek a F_3 Učební cílová tendence. Vnitřní konzistence celého dotazníku (Cronbachovo $\alpha = 0,86$) a jednotlivé dílčí škály se pohybují v rozpětí 0,79 až 0,88. Výsledky našeho výzkumného vzorku ve srovnání s obdobným vzorkem vysokoškolských studentů v USA se liší pořadím faktorů. Nejsilnějším faktorem (F_1) vysvětlujícím nejvíce variance je v USA Učební cílová tendence, následují Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí učitelů a rodičů (F_2) a Dosažení pokroku a dobrých známek (F_3). I s vědomím nebezpečí jisté generalizace se autoři v závěru snaží poukázat na skutečnost, že v edukačním procesu v USA je možné nacházet pozitivní trendy, které lze akceptovat i v našich poměrech.

Klíčová slova: motivace, úkolové motivace, cílové motivace, validizace dotazníku, vysokoškolští studenti

podporováno MSM 124100002

¹ Zájemci z řad pedagogických a školních psychologů mohou požádat F. Mana či I. Stuchlíkovou o dotazník, o němž je zde referováno.

V české pedagogické a pedagogicko psychologické literatuře již existuje několik monografií a přehledových studií zaměřených k výkonové a učební motivaci. Máme na mysli například studie Hrabala, ml., Mana a Pavelkové (1984, 1989²), Pavelkové (2002), Rheinberga, Mana a Mareše (2001). Za důležité pokládáme rovněž i statě Řepky (2002a,b) a ve vztahu k námí prezentované problematice zejména stat' Mana, Mareše a Stuchlíkové (2000). V nich se poprvé česky objevuje interpretace pojetí C. Dweckové a to zejména vztah fixované a přírůstkové inteligence. Vysokou relevanci pro vztah emoce-motivace má monografie Stuchlíkové (2002).

V průběhu pěti dekad teoretické a empirické práce zaměřené do oblasti výkonové motivace se u zahraničních psychologů objevily rozličné perspektivy. Domníváme se, že mohou být rozlišovány nejméně tyto čtyři tendence ve výzkumu. Za prvé, D.C. McClelland a jeho spolupracovníci vytvořili nástroj (diagnostickou pomůcku) pro měření výkonového motivu a dokumentují jeho konstrukční validitu (McClelland et al., 1953). Pro další skupinu výzkumů byl dominantní Atkinsonův (1964) model volby rizika. V něm jsou konceptualizovány dvě nezávislé motivační tendence, dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu (selhání). Elaborace „approach-avoidance“ motivace, konceptualizována jako interakce facilitujících a inhibujících sil byla pravděpodobně tím nejdůležitějším výsledkem tohoto zkoumání. Třetí vlna výzkumu se pokusila identifikovat intervenující kognice v motivačním procesu. Byly identifikovány dvě důležité intervenující proměnné a to kauzální atribuce a potěšení z úkolu. Původní byl výkonový motiv chápán jako preferenční faktor. Mělo se za to, že ovlivňuje výběr určitých druhů kauzálních atribucí, které se vytvářejí k očekávání emocionální reakce (incentivů) a behaviorálních konsekvencí (Weiner & Litman-Adizes, 1980, s. 37). Další důležitou intervenující proměnnou, která získává stále větší zájem, je „potěšení z úkolu“ (Elliott & Harackiewicz, 1994, 1996). Existují nejméně tři teorie, které se zabývají potěšením z úkolu. Sledují jeho antecedenty a konsekvence. Jde o „flow“ teorie (Csikszentmihalyi, 1975; Rheinberg, 2002; Man a jeho spolupracovníci od r. 2002), teorie vnitřní motivace (cf. Deci & Ryan, 2002, či Mareš, Man & Prokešová, 1996) a teorie výkonových cílů (Dweck & Elliott, 1983; Elliott & Dweck, 1988, Elliott, 1997). Čtvrtá skupina výzkumu v oblasti výkonové motivace používá zejména výkonový cílový rámec. Primárně zdůrazňuje existenci dvou typů cílů. Popisuje „mastery-goals“, tzn. cíle, které jsou zaměřeny na dokonalé zvládnání (ovládání) a sním spojený vývoj kompetence, a „performance goals“, tj. cíle, které jsou zaměřené na demonstrování kompetence (Ames, 1992; Dweck, 1999; Nicholls v tomto kontextu mluví o „ego vs. task“ orientaci. Můžeme ještě doplnit, že „mastery goals“ se zaměřují na průběh

dosahování kompetencí, zatímco výkonové cíle se zaměřují na demonstrování kompetence vzhledem k ostatním. Současné výzkumy zpravidla čerpají z nastíněných modelů.

Vývoj české verze Dotazníku zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí

Jak jsme již v úvodní části zmínili, Dwecková (1989, 1999) postulovala dva druhy výkonových cílů. Označuje je jako cíle učební a cíle výkonové. Zatímco učební cíle se týkají vývoje zvýšení a dosažení kompetence, výkonové cíle se vztahují k pozitivnímu hodnocení žáka (studenta) a k demonstrování jeho kompetence. Dwecková prohlásila, že pojetí inteligence jako tvárné kvality (tzn. přírůstková inteligence) se promítá do učebních cílů. Pojetí inteligence jako fixované kvality je asociováno s cíli výkonovými. Jinak řečeno, cíle jsou ovlivňovány pojetím (konceptí) inteligence jedinců. Předpokládáme, že exploratorní faktorová analýza umožní identifikovat učební a výkonové cíle, ať už ve dvou či více faktorovém řešení. Inspirací pro vývoj dotazníku byla studie Hayamizuho & Weinerja (1991), kteří v 3-faktorovém řešení identifikovali jednu učební tendenci a dvě výkonové tendence. Učební tendence (learning goal tendency – LG) připomíná učební cíl tak, jak jej diskutuje Dwecková (1986). Dále byly identifikovány faktory výkonových cílů. Jedním je cílová tendence studentů (žáků) učit se proto, aby získali souhlas a vyhnuli se odmítnutí ze strany vyučujících a rodičů (PGapp), druhou výkonovou tendencí bylo získání dobrých známek a dosažení zvýšení vlastní kompetence (PGadv).

Metoda

Pokusné osoby

Výzkumu se zúčastnilo 198 studentů a různých fakult Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Přibližně 65% participantů bylo z Pedagogické fakulty JU, z toho bylo 123 žen a 75 mužů ve věku 21-31 let. V tomto prvním pokusu pohlaví nebylo bráno v úvahu pro statistickou analýzu, obdobně jako ve verzi americké (N=123).

Materiály

Po doslovném překladu 20 položkového amerického dotazníku k měření výkonových a cílových tendencí bylo několik položek vynecháno a řada dalších položek byla formulována ve smyslu teorie C. Dweckové. Celkem bylo analyzováno 31 položek první české verze a to standardním programem SPSS. Subjekty jsme požádali, aby si u každé položky vybraly jednu

z pěti alternativ: NE=1; ČÁSTEČNĚ=2,3,4 a ANO=5 bodů. Dále byli studenti upozorněni, že první kroužek znamená nikdy, druhý znamená zřídka, třetí znamená občas, čtvrtý znamená často a pátý znamená vždy.

Výsledky a diskuse

Kromě deskriptivních statistik byla k určení dimenzionality použita exploratorní faktorová analýza – EFA (metoda hlavních os s Varimax rotací). Relativně nejpřiměřenější se nám jeví 3-faktorové řešení. Hodnoty vlastních čísel se snižovaly takto: 6,43; 4,85; 2,06. Z hlediska konstrukce dotazníku jsme považovali za smysluplné nepřidávat jeden další, tzn. 4-faktor. Snad by to sice bylo statisticky korektní, ale nikoliv věcně nezbytné. Celkem tři extrahované faktory vysvětlují 43,03% variance. Z celkem 31 formulovaných položek tři položky nevykazovaly faktorovou zátěž vyšší než 0,30 na žádném ze tří faktorů. Jde o položky 5, 21 a 24. Pol. 5 zní „Učím se popř. studuji, protože chci v budoucnu dosáhnout vysokého statutu“. Pol. 21 „Učím se popř. studuji, protože nechci propadnout u zkoušek“. Pol. 24 „Učím se popř. studuji, protože chci mít později dobrou práci“.

Tab. 1

Faktorové zátěže výkonových cílových tendencí po Varimax rotaci

Položka	Faktor			Komunality
	F ₁	F ₂	F ₃	h ²
1		.422		.362
2	.462			.410
3	.562			.434
4		.904		.811
5				.410
6	.516			.436
7		.942		.848
8	.353			.422
9		.494	.460	.569
10	.655			.583
11	.672			.588
12		.828		.751
13				.360
14	.502			.401
15			.753	.629
16			.630	.505
17	.379		.506	.470
18	.786			.657
19	.561			.462

20			.537	.361
21				.386
22	.528			.483
23		.354	.481	.501
24				.395
25		.564		.460
26			.557	.486
27			.629	.488
28	.534			.446
29	.580			.509
30	.749			.613
31	.572			.525

F₁ = získat souhlas či vyhnout se odmítnutí

F₂ = dosáhnout pokroku a dobrých známek

F₃ = učební cílová tendence

Jako F₁ (první faktor) vysvětlující nejvíce z celkové variance Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí ze strany učitelů a rodičů (PGapp). Tento faktor vysvětluje 20,73% variance. Druhým nejsilnějším faktorem (F₂) se jeví Dosažení pokroku z dobrých známek (PGadv) vysvětlující 15,65% variance. Třetím faktorem (F₃) je „Learning Goal Tendency“ – LG, vysvětlující 6,65% variance.

Reliabilita předběžné české verze

Přestože referujeme o prvním pokusu realizovaném v českém prostředí, byla zjišťována pouze vnitřní konzistence (Cronbachovo alfa) pro celý AGT dotazník a pro tři dílčí škály.

Cronbachovo alfa pro všech 31 původních položek dosáhlo hodnoty 0,86, což lze považovat za vysokou vnitřní konzistenci. Faktor 1 (Získat souhlas popř. se vyhnout nesouhlasu učitelů a rodičů; 15-položek) dosáhl mimořádné vnitřní konzistence ($\alpha = 0,88$). Faktor 2 (Dosažení pokroku a dobrých známek; 5-položek) je rovněž obdivuhodně vnitřní konzistentní ($\alpha = 0,87$), F₃ (Učební cílová tendence; 5 položek, $\alpha = 0,79$). Můžeme konstatovat, že u nás zjištění vnitřní konzistence dotazníku AGT jsou vyšší než původní, které byly prezentované na University of California, Los Angeles, USA. V našem „first try-out“ zatím test-retestová reliabilita nebyla zjišťována.

Totéž platí o validizačních studiích. Řada výzkumů k těmto tématům je již hotova (např. ke školnímu výkonu, atribucím studentů, „flow“, při měření stupňů obtížnosti v počítačové hře Roboguard, etc.).

V závěrečné diskuzi se pokusíme o méně tradiční interpretaci faktorové analýzy. Prvním faktorem je G-faktor. Nejsilnějším faktorem na americkém vzorku je „Learning Goal Tendency“, který představuje 5x více variance, než je tomu v České republice. U nás je faktorem posledním (F₃). Na druhém místě je shodně jak u nás, tak i na americkém vzorku, tedy F₂, tzn. Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí od učitelů a rodičů. U nás F₁ vysvětluje více variance než v USA. Dosažení pokroku a dobrých známek je u nás druhým nejsilnějším faktorem (tedy F₂). Objasňuje ale jen o něco více variance, než je to v USA.

Předpokládané výsledky se mohou zdánlivě jevit jako odtržené od naší edukační reality. Navzdory poněkud problematické generalizaci mohou však podle našeho názoru vést tato zjištění přinejmenším k zamyšlení. Ač lze mít jistě řadu výhrad k úrovni studia v USA, srovnání například cílového a výzkumného zaměření vysokoškoláků z tohoto dílčího výzkumu vedou k závěru, že ne vše v edukačním procesu na tomto kontinentu lze pokládat za negativní a naopak, že v mnohém může být i inspirativní pro naše záměry usilovat o perspektivní proměny priorit na vyšším typu vzdělávání.

Literatura

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational process. In G.C. Roberts (Ed.), Motivation in sport and exercise (pp. 161-176). Champaign, Ill.: Human Kinetics Books.

Atkinson, J.W. (1964). An introduction to motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.

Dweck, C.S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In E.M. Hetherington (Ed.), Socialization, personality, and social development (pp. 643-691). New York: Wiley.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Handbook of Self-Determination Research. Rochester (NY): Rochester University Press.

Elliot, A.J. (1997). Integrating the „classic“ and „contemporary“ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M.L.

Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement (pp. 143-179). Greenwich, Connecticut: Jai Press.

Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 66, 968-980.

Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 461-475.

Elliot, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.

Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. Journal of Experimental Education, 59, 226-234.

Hrabal, V.ml., Man, F., Pavelková, I. (1984,1989²). Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN.

Man, F., Mareš, J., Stuchlíková, I. (2000). Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. Pedagogika, 50, 224-235.

Mareš, J., Man, F., Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. Pedagogika, 46, 5-17.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Centruy-Crofts.

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

Rheinberg, F. (2002). Motivation (4 Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. Pedagogika, 51, 155-184.

Řepka, E. (2002a). Vztahové normy a vyučování: účinek na motivaci žáků. Česká kinantropologie, 6, 77-85.

Řepka, E. (2002b). Flow a optimální prožitek – jeden ze zdrojů vnitřní motivace k pohybové aktivitě. Studia Kinantropologica, 3, 21-31.

Stuchlíková, I. (2002). Základy psychologie emocí. Praha: Portál.

Weiner, B. & Litman-Adizes, T. (1980). An attributional, expectancy-value analysis of learned helplessness and depression. in J. Garber & M.E.P. Seligman (Eds.), Human helplessness. Theory and applications (pp. 35-57). New York: Academic Press.