

# Model výkonových cílů ve vztahu k atribučnímu stylu

Petr Havelka, Ludmila Prokešová, Iva Stuchlíková, František Man

**Abstrakt:** Zvládnutí kompetencí učitele do značné míry ovlivňuje nejen objektivně, ale i jako subjektivní prožitek reálnou úspěšnost pedagogů. Jedním z pedagogickopsychologických přístupů, které lze k těmto otázkám zvolit a který umožňuje zamýšlet se hlouběji nad učebními tendencemi budoucích učitelů, nabízí i posuzování jejich atribučního stylu. Na konferenci Asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) jsme již referovali o vývoji a předběžné validizaci české verze Dotazníku zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí. Na základě faktorové analýzy (EFA) jsme identifikovali tyto tři faktory –  $F_1$ : Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí ze strany rodičů a učitelů,  $F_2$ : Dosažení pokroku a dobrých známek,  $F_3$ : Učební cílové tendence. Tento náš první pokus se ukázal jako zdařilý. To je důvod, proč s touto českou verzí i nadále pracujeme.

**Klíčová slova:** atribuční styl, studující učitelství, dotazník zjišťování výkonových a učebních tendencí

Dwecková (1986; též Dweck, 1999) postulovala existenci dvou druhů výkonových cílů (achievement goals), a to učebního cíle (learning goal) a výkonového cíle (performance goal). Preferují-li jedinci učební cíle, jde jim o zvýšení jejich kompetence. Naopak při preferenci výkonových cílů lidé usilují o získání příznivého hodnocení své kompetence. Kromě toho rozlišuje Dwecková dvě pojetí podle vzájemného vztahu inteligence a výkonu: teorii fixované inteligence (entity theory) a přírůstkovou teorii (incremental theory). Tyto teorie česky stručně charakterizují Man, Mareš a Stuchlíková (2000). Dwecková je přesvědčena, že pojetí přírůstkové inteligence rezultuje do učebních cílů, zatímco pojetí fixované inteligence je asociováno s výkonovými cíli. Jinak řečeno, cíle jsou ovlivňovány pojetím inteligence jedinců.

K hodnocení výkonových cílů identifikovaných Dweckovou vyvinuli dotazník Hayamizu a Weiner (1991). Škály byly konceptualizovány jako osobnostní proměnné a označeny jako výkonové cílové tendence. Autoři na základě exploratorní faktorové analýzy identifikovali tři dimenze. Jedna byla označena jako učební cílová tendence a dvě jako výkonové cílové tendence (získání souhlasu či vyhnutí se odmítnutí a dosažení pokroku a dobrých známek). Učební cílová tendence se velmi podobá učebnímu cíli diskutovanému

Dweckovou (1986). Byly však identifikovány dva výkonové cíle. Jedním z výkonových cílů je tendence studentů učit se, aby získali souhlas či vyhnuli se odmítnutí ze strany učitelů a rodičů. Druhým je tendence studentů dosáhnout pokroku a dostat dobré známky.

Jednou z cest k testování teorie může být využití Wienerových atribučních principů. Weiner (1986) se zabývá nikoli pouze percepcí schopností, ale také úsilím, obtížností úkolu, náhodou a dalšími příčinami, jako je determinantní motivace. Podle Weinerja to, čemu osoby přisuzují své výsledky, determinuje pak jejich očekávání, emoce a motivaci. Přesněji řečeno jde o dimenze, charakteristiky percipovaných příčin (Hrabal, Man a Pavelková, 1989; Pavelková, 2002). Takovými dimenzemi jsou ohnisko, stabilita a kontrolovatelnost. Ohnisko se týká umístění příčiny vzhledem k jedinci, a může být tudíž interní nebo externí.

Například schopnosti a úsilí jsou interními faktory a obtížnost úkolu a náhoda jsou faktory externími. Stabilita, resp. nestabilita označuje příčiny jako konstantní nebo variující v čase. Schopnosti a obtížnost úkolu jsou považovány za stabilní, zatímco úsilí a náhoda za nestabilní. Kontrolovatelnost je definována osobní zodpovědností nebo možností ovlivnit průběh vůlí. Úsilí je kontrolovatelné, protože se předpokládá, že jedinci mohou ovlivnit míru svého snažení. Schopnosti, obtížnost úkolu a náhoda jsou obvykle vnímány jako nekontrolovatelné.

Cílem této studie je zjištění souvislostí mezi modelem Dweckové a atribučním přístupem vnímané kauzality Weinerja. Před hlavním výzkumem bylo nutno zjistit, zda druhy výkonových cílových tendencí, které byly zjištěny v USA, jsou stejné u našich studentů. Dále byly zkoumány individuální rozdíly ve výkonových tendencích a percipované kauzalitě. Dwecková (1986) se domnívá, že percipované charakteristiky schopností (tj. implicitní teorie inteligence jedinců) ovlivňují výkonové cíle. Tato autorka u učebních cílů rovněž předpokládá, že pojetí schopností je nestabilní a kontrolovatelné, zatímco v případě výkonových cílů se na schopnosti nahlíží jako na stabilní a nekontrolovatelné. Na základě Weinerova motivačního modelu vlastnosti dalších příčin (úsilí, obtížnost úkolu, náhoda) mohou také ovlivňovat výkonové cílové tendence.

V předpokládaném výzkumu jsou zjišťovány vztahy mezi výkonovými cíli a kauzálními atribucemi zahrnujícími nikoliv pouze schopnosti, ale také další příčiny.

## **Metoda**

### *Výzkumný soubor*

Soubor pro korelační analýzu tvořilo 144 studentů, z toho 42 mužů, řádného studia na PF JU ve věku 21–27 let. Dotazníky byly administrovány

v seminářích z pedagogiky a psychologie. Vzhledem k nízkému zastoupení mužů bylo pro předběžnou statistickou analýzu pracováno se souborem jako celkem.

### Materiály

Byl použit *Dotazník ke zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí*. O vývoji české verze tohoto dotazníku jsme informovali na konferenci ČAPV v Brně v r. 2003 (Havelka, Prokešová, Stuchlíková a Man, 2003). Proto uvedeme pouze velice stručně jeho charakteristiku. Dimenzionalita dotazníku byla provedena na základě 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 ( $F_3$ ).

*Dotazník atribučního stylu* byl respondentům zadáván s touto instrukcí: Váš učební výkon ovlivňuje řada příčin. V dotazníku sledujeme skutečnosti, jako jsou nízké schopnosti, nedostatek úsilí, obtížnost úkolu, nepřesné vyjádření vyučujícího a smůla, když neuspějete. Jaké z těchto charakteristik, jež ovlivňují Váš výkon, byste přisoudil(a) modelovým situacím, které jsou uvedeny v dotazníku? Posuďte vždy šest charakteristik každé příčiny na sedmistupňové škále. Položky označují faktory, které mohou být stabilní–něco, co zůstává stejné v čase a v situacích; nestabilní–něco, co se mění v čase a situacích; kontrolovatelné–něco, co můžeš kontrolovat (mít pod vlastní kontrolou) a na základě své vůle změnit; nekontrolovatelné – něco, s čím nemůžeš nic dělat či to na základě své vůle změnit; interní–něco uvnitř tebe; externí–něco vně tebe (mimo tebe).

Šest párů adjektiv reprezentuje vnímané kvality příčin zakotvené takto: 1 = *stabilní–nestabilní*, 2 = *osobní – v prostředí (okolí)*, 3 = *kontrolovatelné–nekontrolovatelné*, 4 = *dočasné–trvalé*, 5 = *interní – externí*, 6 = *nezodpovědný–zodpovědný*.

Pokusné osoby odpovídaly ve všech šesti škálách po použití 7bodové stupnice pro těchto pět příčin: nízké schopnosti, nízké úsilí, obtížnost úkolu, nepřesné vyjádření učitele a smůla. Při vyhodnocování dotazníku byly sledovány následující dimenze: Internalita (ohnisko) – určena součtem položky 2 a 5; Stabilita – určena součtem položky 1 a 4 (R)<sup>1</sup>; Kontrolabilita (schop-

<sup>1</sup>R = reversed, tzn. skórováno opačně

nost kontroly) – určena součtem položky 3 a 6 (R). Aby studenti získali konkrétnější představu, byly pro každou z pěti příčin uvedeny konkrétní příklady. Například u příčiny *nízké schopnosti* bylo uvedeno: nezvládl (nepochopil) jsem vztahy mezi poznatky, neuměl jsem aplikovat, neuměl (nedokázal) jsem se přesně vyjádřit, těžko jsem hledal význam jevu.

### Postup

Studenti vyplňovali dva výše uvedené dotazníky v malých skupinách. Čas na zpracování obou dotazníků byl 60 minut. Dotazníky byly administrovány anonymně.

### Výsledky

V tabulce 1 jsou uvedeny korelační koeficienty mezi silou výkonových cílových tendencí a percipovanými dimenzemi pro každou příčinu.

Tab. 1: *Korelace mezi silou výkonových cílových tendencí a percipovanými dimenzemi proměnnými pro každou příčinu*

Příčina	Dimenze Proměnná	Získat souhlas či vyhnout se odmítnutí (PGapp)	Dosáhnout pokroku a dobrých známek (PGadv)	Učební cílová tendence (LG)
Nízké schopnosti	Interní	-0,102	0,031	-0,067
	Stabilní	0,042	-0,168*	-0,153
	Kontrolovatelné	-0,101	0,051	0,079
Nízké úsilí	Interní	-0,015	-0,040	-0,007
	Stabilní	0,113	-0,102	-0,129
	Kontrolovatelné	-0,116	-0,064	-0,122
Obtížnost úkolu	Interní	-0,007	0,095	0,066
	Stabilní	0,107	-0,267**	-0,378**
	Kontrolovatelné	-0,124	-0,036	-0,007
Nepřesné vyjádření učitele	Interní	-0,071	0,081	-0,130
	Stabilní	0,188*	-0,255**	-0,186*
	Kontrolovatelné	-0,077	0,047	-0,129
Smůla	Interní	0,105	0,146	0,006
	Stabilní	0,125	-0,196*	-0,116
	Kontrolovatelné	0,037	-0,035	-0,100

Pozn. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,001$

Nenalezli jsme žádnou signifikantní korelaci mezi výkonovými cílovými tendencemi a percipovanou internalitou nízkých schopností. Nicméně byla zjištěna signifikantní negativní korelace ( $r = -0,168$ ) ke stabilitě nízkých schopností mezi škálou Dosáhnout pokroku a dobrých známek a marginálně signifikantní korelace ( $r = -0,153$ ) ke škále Učební cílová tendence. Podle

Dweckové (1986) bychom sice očekávali negativní korelaci mezi Učební cílovou tendencí a percepcí dimenze stability u nízkých schopností, ale zároveň i pozitivní vztah této dimenze k Dosažení pokroku a dobrých známek a k Získání souhlasu a vyhnutí se odmítnutí.

Nebyly zjištěny žádné signifikantní vztahy AGT (Achievement Goal Tendency Questionnaire) k percepci kontrolovatelnosti schopností (česká verze Havelka, Prokešová, Stuchlíková, Man, 2003).

Připomeňme jen, že Dwecková očekávala, že schopnost kontroly bude pozitivně korelovat s Učební cílovou tendencí, ale negativně se škálami Získat souhlas a vyhnout se odmítnutí, jakož i Dosáhnout pokroku a dobrých známek.

Pokud jde o vztahy k nízkému úsilí, žádný z korelačních koeficientů nedosáhl úrovně statistické významnosti.

Následuje příčina obtížnosti úkolu. Studenti s vysokou Učební cílovou tendencí, jakož i studenti s vysokým skóre na škále Dosažení pokroku a dobrých známek považují obtížnost úkolu za faktor nestabilní. Nejvyšší je korelační koeficient mezi dimenzí stability u obtížnosti úkolu a Učební cílovou tendencí ( $r = -0,378$ ).

Zajímavé jsou korelace mezi dimenzí stability u příčiny „nepřesné vyjádření učitele“ a škálami AGT. Zatímco pro škálu Získat souhlas či vyhnout se odmítnutí je korelační koeficient pozitivní ( $r = 0,188$ ;  $p < 0,05$ ), u škál Dosáhnout pokroku a dobrých známek ( $r = -0,255$ ;  $p < 0,01$ ) a Učební cílová tendence ( $r = -0,186$ ;  $p < 0,05$ ) jsou vztahy negativní. Studenti s vysokým sociálním souhlasem považují nepřesné vyjádření učitele spíše za stabilní faktor, studenti skórující výše ve škále Dosáhnout pokroku a dobrých známek a Učební cílové tendenci považují nepřesné vyjádření učitele spíše za faktor nestabilní, variující v čase a v situacích.

Poslední z příčin – smůla – koreluje signifikantně záporně pouze s dimenzí stability pro škálu PGadv ( $r = -0,196$ ;  $p < 0,05$ ).

V budoucnosti pokládáme za přínosné analyzovat data na základě vícenásobných regresivních analýz. Percipované dimenze příčin budou považovány za nezávislé proměnné. Každá cílová tendence bude počítána pro všech 15 kauzálních proměnných (3 kauzální dimenze  $\times$  5 příčin).

Vyvstává otázka, proč je řada našich výsledků nekonzistentních s modelem Dweckové. Domníváme se, že význam výkonového cíle tak, jak jej definovali Dweck a Legett (1988), se poněkud liší od našeho pojetí. Jejich výkonový cíl je definován položkami jako: „Mám rád problémy, které nejsou příliš obtížné, abych neudělal moc chyb.“ Dwecková zdůrazňuje při měření výkonových cílů „výzvy vyhnout se“. To osvětluje nežádoucí aspekt výkonových cílů.

V námi užitém nástroji měření inspirovaným Hayamizu a Weiner (1991)

vyhýbání se negativním soudům o kompetenci nutně *nezahrnuje* výzvy vyhnutí. Nepředpokládáme, že učební cílová tendence je sociálně žádoucí, zatím co obě výkonové tendence (získat souhlas a pokrok ve škole) jsou nežádoucí.

Jiným důvodem rozdílných výsledků mohou být odlišné charakteristiky výzkumných vzorků, zejména věk studentů.

## Literatura

- DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 1986, 41, s. 1040–1048.
- DWECK, C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 1999.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 1988, 95, s. 256–273.
- HAVELKA, P., PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I., MAN, F. Vývoj a předběžná validizace české verze dotazníku, zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí. *Sborník referátů z 11. konference ČAPV*, 2003.
- HAYAMIZU, T., WEINER, B. A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *Journal of Experimental Education* 1991, 59, s. 226–234.
- HRABAL, V. ML., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- MAN, F., MAREŠ, J., STUHLÍKOVÁ, I. Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika* 2000, 50, s. 224–235.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v lidské motivaci*. Praha: UK PdF, 2002.
- WEINER, B. *Attributional theory of motivation and emotion*. Berlín: Springer, 1986.

HAVELKA, P., PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I., MAN, F. Model výkonových cílů ve vztahu k atribučnímu stylu. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 92–97. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** PhDr. Petr Havelka, Ph.D., doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc., doc. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc., prof. PhDr. František Man, CSc., katedra pedagogiky a psychologie PF JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, havelka@pf.jcu.cz