

## VNÍMANIE AKADEMICKÉHO CIEĽA A KRÍZA V PROCESE JEHO DOSAHOVANIA

BIBIÁNA KOVÁČOVÁ HOLEVOVÁ

---

**Abstrakt:** Cieľom výskumu boli analýzy súvislostí vnímaných charakteristík akademického cieľa (známky, ktorú si študent dal za cieľ dosiahnuť) v priebehu semestra, ako aj súvislostí so získanou známkou. Výskumu sa zúčastnili študenti (N = 31), ktorí absolvovali univerzitný predmet na UPJŠ. Ich vnímanie: motivácie, sebaúčinnosti, záväzku, dôležitosti, dosiahnuteľnosti, úsilia, progresu a krízy bolo prostredníctvom krátkych škál zisťované 1. pri stanovení cieľa, 2. po zápočtovej písomke a 3. 24 hod. pred skúškou. Po skúške bola zisťovaná i získaná známka a hodnotenie naplnenia cieľa. Len vyššie vnímanie dôležitosti po absolvovaní parciálneho cieľa (po zápočtovej písomke) súviselo s horšou známkou. Študenti si však dávali za cieľ horšie známky, než napokon získali. Súvislosti jednotlivých charakteristík potvrdili zistenia iných výskumov. Analýzy korelácií predchádzajúcich a nadchádzajúcich vnímaných charakteristík cieľa preukázali význam iniciálneho vnímania, a to najmä „chcem“ motivácie, dôležitosti a dosiahnuteľnosti. Kríza súvisela s nízkou dosiahnuteľnosťou a progresom, resp. s predchádzajúcou krízou a „musím“ motiváciou.

**Kľúčové slová:** dosahovanie cieľa; cieľové charakteristiky; kríza; akademický cieľ; pedagogická psychológia

### **Goal characteristics and action crisis in the process of pursuing the academic goal**

**Abstract:** The aim of the research was to explore the correlations among the perceived characteristics of the academic goal (the grade that a student set himself to achieve) during the semester, as well as the correlations with the obtained grade. The university students (N = 31) participated on the research. Their perceptions of motivation, self-efficacy, commitment, desirability, attainability, effort, progress and action crisis were collected by short scales 1. in the goal setting, 2. after passing the credit test and 3. 24 hours before the exam. After passing the exam, the grade and the fulfillment of the goal were also collected. Only the higher desirability after passing the partial goal (after the credit test) was associated with the worse grade. However, the students had set the worse grades than they finally obtained. Correlations among the goal characteristics confirmed the findings of other studies. The correlations among the previous and the upcoming goal characteristics have shown the importance of the initial “want to” motivation, desirability and attainability. The crisis was correlated with low attainability, low progress and with previous crisis and “have to” motivation.

**Keywords:** pursuing the goal; goal characteristics; action crisis; academic goal; educational psychology

<https://doi.org/10.14712/23366486.2021.10>

## Teoretické východiská

Dosahovanie cieľa je dôležitý, no zložitý proces. Jeho priebeh a (ne)úspešný výsledok determinuje mnoho faktorov. Ukazovateľom, ktorý môže odrážať vnútorné prežívanie jedinca pokúšajúceho sa dosiahnuť svoj cieľ a implikovať výsledok je i to, ako jedinec svoj cieľ vníma. V procese dosahovania cieľa môže jedinec zažívať parciálne úspechy či neúspechy (tj. v rôznej miere dosahovať čiastkové ciele), v dôsledku čoho môže jeho vnímanie cieľa variovať, resp. môže ostať i navzdory okolnostiam konštantné s tým, aké bolo na začiatku pri jeho stanovení. V literatúre je možné nájsť viacero **vymedzení cieľa**. Na základe nich by sa dalo zhrnúť, že: (ciele) sú mentálne reprezentácie (predstavy), ktoré obsahujú želaný výsledok (niečo, čo presahuje súčasný stav vecí) a sú spojené s rozhodnutím svojimi aktivitami dosiahnuť želaný stav (Lovaš, 2017). Školské, resp. výchovno-vzdelávacie prostredie je intenzívne späté s výkonovými cieľmi (achievement goals). Ciele, ktoré žiaci a študenti sledujú môžu mať rôzne dôsledky na ich vzdelávacie správanie, a preto má hlbšie skúmanie akademických cieľov svoje opodstatnenie.

V mnohých publikáciách týkajúcich sa cieľov sa vyskytujú výskumy s rôznymi charakteristikami týchto cieľov. Poznanie týchto atribútov cieľov môže byť užitočné k pochopeniu toho, ako jedinec svoj cieľ vníma, aké postoje či motiváciu má k tomu, aby svoj cieľ dosiahol. K jedným z najdôležitejších takýchto **atribútov cieľa patrí motivácia**. Vychádzajúc zo self-determinačnej teórie (Ryan, Deci, 2006), dôvody prečo ľudia dosahujú určitý cieľ môžu variovať od autonómnych po kontrolované. Ak je dosahovanie určitého cieľa niečím, čo prináša potešenie a je zaujímavé, je takéto správanie motivované **vnútornou (intrinsic) motiváciou**. Ak človek pociťuje tlak z vonkajšieho prostredia, aby sa snažil dosiahnuť nejaký cieľ, je takéto správanie **vonkajškovo (extrinsic) motivované**. Mnohí výskumníci ich považujú za opačné konce určitého kontinua (Sheldon, Elliot, 1999), medzi ktorými sa nachádzajú ešte stupne introjikovanej (dôvodom dosahovania cieľa je čiastočná asimilácia externej kontroly, ktorej dôsledkom je vykonanie správania pre to, aby sa jedinec vyhol zahanbeniu alebo pocitom viny) a identifikovanej regulácie (dôvodom dosahovania cieľa je osobné ocenenie, hodnota určitej činnosti) (Ryan, Deci, 2006). Iní autori ich považujú za 2 separátne motivačné dimenzie, tzv. „chcem“ („want to“, danú súčtom vnútornej a identifikovanej) a „musím“ motiváciu („have to“, danú súčtom introjikovanej a vonkajšej) (Milyavskaya et al., 2015). Z uvedeného následne vyplýva, že cieľ môže byť dosahovaný i z oboch dôvodov. Vo väčšine štúdií, kde bola zisťovaná korelácia medzi týmito dimenziami, bola preukázaná buď žiadna alebo len veľmi slabá negatívna korelácia (Koestner et al., 2008). Tiež bolo zistené, že kým „chcem“ motivácia viac súvisela s úspešným dosiahnutím cieľa, „musím“ motivácia mala nejasný, resp. žiadny efekt na cieľový progres (tamže). Milyavskaya et al. (2015) zistili, že častejšie dosiahnutie cieľa s väčšou „chcem“ motiváciou je skôr dôsledkom vnímania menšieho množstva prekážok, než dôsledkom vynakladania väčšieho úsilia. Na druhej strane „musím“ motivácia súvisela skôr s intenzívnejším vnímaním prekážok, ako i s väčším vynakladaním úsilia, dôsledkom čoho bolo vzájomné „rušenie sa“ oboch efektov a nízky progres.

Okrem motivácie, k ďalším dôležitým charakteristikám cieľa, resp. jednotlivca (Lovaš, 2017) patria i cieľová sebaúčinnosť, záväzok k cieľu, vnímaná dôležitosť či dosiahnuteľnosť cieľa.

**Cieľová sebaúčinnosť** (goal self-efficacy) sa vymedzuje ako očakávanie, že jedinec disponuje kapacitami presadiť postupy, ktoré budú facilitovať úspešné dosiahnutie

osobne zmysluplných cieľov (Bandura, 1997). Vychádzajú zo sociálno-kognitívnej teórie, jedinci, ktorí sú presvedčení o svojich schopnostiach dosiahnuť cieľ, investujú viac úsilia a vytrvávajú pri dosahovaní subjektívne významných cieľoch, a to i v prípade výskytu prekážok (Bandura, 2001). Toto očakávanie je ovplyvnené viacerými faktormi, najmä však minulosťou skúsenosťou jedinca (Bandura, Locke, 2003). **Závazok k cieľu** (goal commitment) definujú Klein et al. (2012) ako dobrovoľné psychologické puto odrážajúce priprávanosť k určitému objektu, ako aj zodpovednosť za tento objekt. Výskumy potvrdzujú, že ľudia s vysokým pocitom záväzku k cieľu vynakladajú pri dosahovaní svojich cieľov viac úsilia (Fishbach, Dhar, 2005), resp. že záväzok je významným prediktorom úsilia (Milyavskaya et al., 2015). Výskumné zistenia ďalej potvrdili, že významným prediktorom záväzku k cieľu je **dôležitosť cieľa** (goal desirability, Voorneman, De Ridder, Adriaanse, 2011), pričom vnímanie dôležitosť cieľa sa dáva do súvisu i s vnímaním dosiahnuteľnosti cieľa (Voorneman, De Ridder, Adriaanse, 2011; Brandstätter, Herrmann, Schüler, 2013). **Dosiahnuteľnosť cieľa** (goal attainability) sa týka presvedčenia, že výsledok dosahovania cieľa je, resp. nie je doprevádzaný obmedzeniami, ktoré ho robia situačne nedosiahnuteľným (Pomaki, Karoly, Maes, 2009). Na základe sociálno-kognitívnej teórie, jedinci s priaznivým vnímaním vlastnej schopnosti (tj. sebaúčinnosti) a príležitostí k dosiahnutiu cieľa (tj. dosiahnuteľnosti), pravdepodobne častejšie dosiahnu svoj cieľ než tí s nepriaznivým vnímaním cieľa (Bandura, 2001).

Dosahovanie cieľa je (dynamický) proces, a tak k ďalším vnímaným atribútom cieľa, ktoré môžu byť relevantné (ne)úspešnému dosiahnutiu cieľa patria i nasledujúce, ktoré je možné zaradiť skôr pod okolnosti týkajúce sa procesu dosahovania cieľa (Lovaš, 2017). Ak jedinec začne „pracovať“ na dosiahnutí svojho cieľa, okrem vyššie uvedených, začne byť podstatné i to, aké úsilie vynakladaná (resp. ako ho vníma), taktiež progres, ktorý (subjektívne) dosiahol, či kríza pri dosahovaní cieľa. **Progres** pri dosahovaní cieľa podmieňuje intenzita záväzku a subjektívny pocit človeka, že dokáže svoj cieľ dosiahnuť (Brunstein, 1993). V niektorých prípadoch však môže vnímaný (i anticipovaný) progres brániť efektívnemu dosahovaniu cieľa a viesť k preferovaniu iného cieľa (Fishbach, Dhar, 2005). **Kríza pri dosahovaní cieľa** (action crisis) je konceptualizovaná ako situácia, v ktorej jedinec investoval už mnoho prostriedkov do dosiahnutia svojho cieľa, ale v dôsledku opakovaných neúspechov a/alebo straty vnímanej dôležitosť (desirability) cieľa sa ocitá v intrapsychickom konflikte týkajúcom sa rozhodovania, či je lepšie upustiť od cieľa alebo zotrvať v jeho dosahovaní. (Brandstätter, Schüler, 2013). Brandstätterová, Herrmann a Schülerová (2013) na základe predpokladu, že kognitívne „degradované cieľa“ v dôsledku prežívania akčnej krízy, umožní jedincovi ľahšie sa odpútať (disengagement) od svojho cieľa zistili, že akčná kríza skutočne predikovala nadchádzajúce kognitívne hodnotenie dosiahnuteľnosti a dôležitosť cieľa, no opačný efekt (vnímanej dosiahnuteľnosti a dôležitosť na prežívanie akčnej krízy) uvedení autori nezistili. Iné zistenia preukázali do istej miery recipročný vzťah medzi akčnou krízou a hodnotením cieľa. Ghassemiová et al. (2017) zistili, že nízke vnímanie dosiahnuteľnosti (no nie dôležitosť) predikovalo nárast akčnej krízy. Výskyt prekážok pri dosahovaní cieľa tak podľa autorov môže u jedinca viesť k pochybnostiam práve v súvislosti s hodnotením dosiahnuteľnosti. Kríza pri dosahovaní cieľa je ďalej spájaná s negatívnou afektivitou a výskumy naznačujú, že zvyčajne predchádza upusteniu od dosahovania cieľa (Herrmann, Brandstätter, 2015).

Poznanie týkajúce sa vnímania určitých atribútov, resp. charakteristík cieľa, môže pomôcť porozumeniu, prečo sú niektorí jedinci viac úspešní pri dosahovaní svojich

cieľov. Dosiachnutie cieľa je však výsledkom nielen vhodnej konštelácie charakteristík cieľov v určitom čase (staticky rozmer), ale je potrebné skúmať i časové súvislosti jednotlivých charakteristík v procese dosahovania cieľa (procesný rozmer). Keďže dosahovanie cieľa nie je statický jav, je prirodzene predpokladať, že vnímané charakteristiky cieľa môžu (no nemusia) variovať v čase (resp. v závislosti od iných okolností), čo vyvoláva potrebu skúmať komplexnosť tohto procesu prostredníctvom longitudinálnych výskumov.

## Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je preskúmať dosahovanie akademického cieľa u študentov, a to s bližším zameraním sa na: 1. súvislosti vnímaných charakteristík cieľa s dosiahnutím cieľa (výsledkom), resp. jeho hodnotením ako naplneného; 2. súvislosti vnímaných charakteristík cieľa v rôznych fázach procesu dosahovania cieľa, tj. v kontexte statického vzťahového rámca; 3. súvislosti vnímania predchádzajúcich charakteristík s tými nadchádzajúcimi v procese dosahovania akademického cieľa. Špecifickým cieľom je i hlbšia analýza súvislostí cieľových charakteristík, ktoré sa týkajú akčnej krízy v procese dosahovania akademického cieľa.

## Hypotézy a výskumné otázky

Ako prvé sme formulovali hypotézy týkajúce sa súvislostí vnímania jednotlivých charakteristík s dosiahnutím cieľa (teda s výsledkom), resp. s jeho hodnotením.

- H1: Predpokladáme, že intenzívnejšie vnímanie: „chcem“ motivácie, sebaúčinnosti, záväzku, dôležitosti, dosiahnuteľnosti, resp. úsilia a progresu bude pozitívne súvisieť s úspešným dosiahnutím cieľa, resp. jeho hodnotením ako naplneného.
- H2: Predpokladáme, že intenzívnejšie vnímanie krízy bude negatívne súvisieť s úspešným dosiahnutím cieľa, resp. jeho hodnotením ako naplneného.

Na základe naštudovanej literatúry je možné predpokladať i parciálne súvislosti jednotlivých charakteristík cieľa navzájom (napr. pozitívne súvislosti záväzku, dôležitosti a dosiahnuteľnosti, alebo negatívne súvislosti krízy a dosiahnuteľnosti), avšak vzhľadom k tomu, že cieľom výskumu bolo preskúmať súvislosti jednotlivých charakteristík v procese dosahovania cieľa, vzájomné vzťahy, resp. vzťahy predchádzajúcich a nadchádzajúcich vnímaných charakteristík, sa tak stavajú predmetom komplexnejšieho skúmania, v súvislosti s ktorým sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky:

- VO1: Aké sú vzájomné súvislosti medzi vnímanými charakteristikami akademického cieľa?
- VO2: Aké sú súvislosti iniciálnych, resp. predchádzajúcich vnímaných charakteristík akademického cieľa s tými nadchádzajúcimi?
- VO3: Aké sú súvislosti vnímania krízy s inými vnímanými charakteristikami cieľa?

## Výskumná vzorka

Respondentmi boli dve študijné skupiny, resp. všetci študenti ( $N = 31$ ), ktorí absolvovali vysokoškolský predmet sociálna psychológia v zimnom semestri šk. r. 2019/2020. Šlo o študentov 2. ročníka Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, (80,6 % bolo žien) s priemerným vekom 20,87 rokov ( $SD = 1.06$ ). Za účasť vo výskume mohli získať body do priebežného hodnotenia, ich participácia bola dobrovoľná a anonymná.

## Použité metódy a proces zberu dát

Vnímané charakteristiky cieľa boli zisťované prostredníctvom krátkych škál. Tie pozostávali z výrokov, s ktorými študenti vyjadrovali svoju mieru súhlasu na 7 bodovej likertovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 7 = veľmi súhlasím). Výroky, prostredníctvom ktorých študenti hodnotili svoj akademický cieľ, prislúchali nasledujúcim škálam cieľových charakteristík:

**Motivácia** bola zisťovaná prostredníctvom Škály self-konkordancie (Sheldon, Elliot, 1998; Deci, Ryan, 2000), ktorá obsahovala 4 položky týkajúce sa vnútornej, identifikovanej, introjikovanej a vonkajšej regulácie (napr. „Snažím sa dosiahnuť tento cieľ pre zábavu a radosť, ktorú mi prinesie“, „Snažím sa dosiahnuť tento cieľ preto, lebo to od mňa niekto vyžaduje alebo tým môžem niečo získať“). „Chcem“ motivácia bola daná súčtom vnútornej a identifikovanej, „musím“ motivácia súčtom introjikovanej a vonkajšej regulácie (Milyavskaya et al., 2015).

**Cieľová sebaučinnosť** (Pomaki, Karoly, Maes, 2009) bola zisťovaná 3 položkami (napr. „Som si istý, že dokážem dosiahnuť tento cieľ“).

**Závazok k cieľu** (Klein et al., 2014) obsahovala 4 položky (napr. „Som oddaný tomuto cieľu“).

**Dôležitosť cieľa** (Brandstätter, Herrmann, Schüler, 2013; Herrmann, Brandstätter, 2015) bola zisťovaná 1 položkou („Tento cieľ je pre mňa dôležitý“).

**Dosiahnuteľnosť cieľa** (Herrmann, Brandstätter, 2015) bola taktiež zisťovaná 1 položkou, ktorú bolo potrebné prepólovať („Úspešné dosahovanie tohto cieľa sa mi zdá ťažké“).

**Vynaložené úsilie** (Milyavskaya et al., 2015; Werner et al., 2016) bolo zisťované 1 položkou („Veľmi tvrdo sa snažím dosiahnuť tento cieľ“).

**Dosiahnutý progres** (Milyavskaya et al., 2015; Werner et al., 2016) určovali 3 položky (napr. „Dosiahol som významný progres pri smerovaní k tomuto cieľu“).

**Kríza v dosahovaní cieľa** (Brandstätter, Schüler, 2013) pozostávala zo 6 položiek reflektujúcich: pochybnosti v zotrvaní pri dosahovaní cieľa, zažívanie neúspechov, zažívanie pocitov zmätenosti a dezorientácie v situáciách, kedy jedinec neviem ako ďalej, rumináciu, prokrastináciu a zažívanie popudov (impulzov) k odpútaní sa od cieľa (napr. „Rozmýšľal som, že upustím od môjho cieľa“).

Tabuľka 1 *Vnútorná konzistencia jednotlivých škál vnímaných cieľových charakteristík*

Škála vnímanej cieľovej charakteristiky	Cronbachova alfa		
	1. meranie	2. meranie	3. meranie
Cieľová sebaúčinnosť	,81	,73	,76
Závazok k cieľu	,85	,80	,81
Dosiahnutý progres	–	,77	,69
Kríza v dosahovaní cieľa	–	,73	,67

Semi longitúdinalne sledovanie prebiehalo prostredníctvom troch meraní počas semestra, pričom odpovede jednotlivých študentov boli spájané na základe spoločného kódu:

**1. meranie: zisťovanie iniciálneho vnímania charakteristík akademického cieľa**

Na začiatku semestra boli študenti požiadaní o stanovenie si akademického cieľa, tj. známky, ktorú by chceli z predmetu sociálna psychológia dosiahnuť. Následné bolo zisťované iniciálne vnímanie tohto cieľa (tj. iniciálne vnímané charakteristiky cieľa/jednotlivca), a to: motivácie k dosiahnutiu cieľa, cieľová sebaúčinnosť, záväzok k cieľu, vnímaná dôležitosť a dosiahnuteľnosť cieľa. Študenti boli požiadaní i o uvedenie svojho rodu a veku.

**2. meranie: zisťovanie vnímania charakteristík akademického cieľa po zápočtovej písomke (tj. po čiastkovom ciele)**

Tri týždne pred koncom semestra absolvovali študenti zápočtovú písomku a po oboznámení sa s výsledkom, bolo opätovne zisťované ich vnímanie cieľa (tj. tie isté vnímané charakteristiky cieľa/jednotlivca ako pri 1. meraní). Zároveň boli v druhom meraní pridané a zisťované charakteristiky cieľa tykajúce sa okolností, a to: vnímané vynaložené úsilie, vnímaný progres a kríza pri dosahovaní cieľa.

**3. meranie: zisťovanie vnímania charakteristík akademického cieľa 24 hod. pred skúškou (tj. po absolvovaní určitej prípravy na skúšku)**

Toto meranie prebehlo 24hod pred skúškou a uskutočnilo sa online formou, tj. zaslaním dotazníka do spoločnej mailovej schránky študentov. Zisťované boli rovnaké cieľové charakteristiky ako pri druhom meraní (tj. tie isté vnímané charakteristiky cieľa/jednotlivca a okolností dosahovania cieľa).

**4. meranie: hodnotenie**

Po absolvovaní skúšky a oboznámení sa s výslednou známkou, bolo u študentov zisťované ich subjektívne hodnotenie, do akej miery sa im podarilo naplniť cieľ, ktorý si stanovili (na 7 bodovej škále) a získaná známka. Objektívne naplnenie cieľa bolo vypočítané rozdielom medzi známkou, ktorú si stanovili a ktorú reálne získali.

**Výsledky**

Vzhľadom na počet respondentov, korelácie boli spracované prostredníctvom Spearmanovho korelačného koeficientu. Keďže v psychologickom výskume môžeme jednotlivé korelácie interpretovať nasledovne: < 0,1 triviálna; 0,1–0,3 malá; 0,3–0,5 stredná; > 0,5 veľká (Cohen, 1988), pozornosť budeme venovať najmä stredným a veľkým

súvislostiam medzi premennými (cca  $r > ,30$ ). V rámci nachádzajúcich výsledkov budú i niektoré súvislosti, ktorých korelačné koeficienty síce poukázali už na stredný vzťah medzi premennými, no nedosiahli úroveň štatistickej významnosti ( $p < ,05$ ). Táto skutočnosť môže súvisieť s nižším počtom respondentov vo výskume.

Skôr než pristúpime k analýzám súvislostí vnímaných charakteristík akademického cieľa, stručne uvedieme zistenia týkajúce sa vzťahov medzi stanoveným cieľom, získanou známou a subjektívne vnímaným, resp. objektívnym naplnením cieľa. Znamka, ktorú si študenti stanovili a ktorú reálne získali, spolu nesúviseli. Študenti si za cieľ stanovili horšie známky (Wilcoxonov test =  $-2,834$ ,  $p < ,01$ ), než reálne získali (znamka, ktorú študent chcel dosiahnuť  $X = 2,93$  ( $SD = 1,12$ ); získaná známka  $X = 2,10$  ( $SD = 1,01$ )). Nesúlad medzi ašpiráciami a reálne získanými známkami reflektovalo i zhodnotenie naplnenie cieľa. Čím horšiu (tj. vyššiu) známku si študent stanovil ako svoj akademický cieľ, tým vyššie bolo subjektívne vnímané ( $r = ,40$ ,  $p < ,05$ ) i objektívne ( $r = ,69$ ,  $p < ,01$ ) naplnenie cieľa. Čím lepšiu (tj. nižšiu) známku študent získal, tým vyššie bolo subjektívne vnímané ( $r = -,55$ ,  $p < ,01$ ) i objektívne ( $r = -,54$ ,  $p < ,01$ ) naplnenie cieľa. Vzťah subjektívne vnímaného a objektívneho naplnenia cieľa bol silný ( $r = ,75$ ,  $p < ,01$ ).

Súlad medzi stanoveným akademickým cieľom a získanou známou (tj. skutočne dosiahnutie cieľa) nemusí byť pri subjektívnom hodnotení vnímaný ako naplnenie cieľa. Úlohu môže zohrať i reálne získaná známka. Študenti, ktorí získali horšiu známku, než si stanovili, to i adekvátne vnímali ako nenaplnený cieľ ( $N = 5$ , získaná známka  $X = 3,20$  ( $SD = ,84$ ), subj. naplnenie cieľa  $X = 2,8$  ( $SD = ,45$ )). Tí, ktorí skutočne získali známku, ktorú si stanovili, no v našom prípade to boli skôr stredné úrovne, to vnímali len ako mierne naplnenie cieľa ( $N = 6$ , získaná známka  $X = 2,16$  ( $SD = ,41$ ), subj. naplnenie cieľa  $X = 4,50$  ( $SD = 1,22$ )). Tí, ktorí získali lepšiu známku, než si stanovili za cieľ, vnímali svoj cieľ ako naplnený ( $N = 18$ , získaná známka  $X = 1,77$  ( $SD = 1,00$ ), subj. naplnenie cieľa  $X = 6,55$  ( $SD = ,85$ ); pozn. 2 študenti neuviedli získanú známku).

## **1. Vnímané charakteristiky v procese dosahovania akademického cieľa a súvislosti s dosiahnutím cieľa, resp. s hodnotením jeho naplnenia**

Iniciálne vnímanie akademického cieľa (tj. jeho charakteristík) bolo pri stanovení akademického cieľa nadpriemerné. Vysoká dôležitosť indikuje, že študenti považovali tento svoj cieľ za skutočne osobne relevantný a podstatný. Najnižšie bola vnímaná jeho dosiahnuteľnosť, ktorá však tiež dosahovala priemernú úroveň (viď Tab. 2).

Vnímanie cieľových charakteristík po zápočtovej písomke, resp. 24 hod. pred skúškou, sa relatívne menilo. Analýza zmien vo vnímaní cieľových charakteristík však nepreukázala významné rozdiely, s výnimkou poklesu vnímanej dosiahnuteľnosti cieľa (prostredníctvom post hoc testov bol zistený významný rozdiel medzi 2. a 3. meraním) a nárastu úsilia v čase (resp. i poklesu vnímaného progresu a nárastu krízy, ktorých zmeny sa blížili k hranici štat. významnosti), vo všetkých prípadoch medzi 2. a 3. meraním. Tieto informácie o všeobecnej zmene vnímania cieľa však môžu byť sporné, keďže rôzni študenti prežívali rôzne dielčie (ne)úspechy, ktoré mohli ovplyvniť ich vnímanie.

Tabuľka 2 *Vnímané cieľové charakteristiky počas dosahovania cieľa*

Cieľové charakteristiky	1. meranie X (SD)	2. meranie X (SD)	3. meranie X (SD)	
<b>Friedmanov test</b>				
„Musím“ motivácia	4,47 (1,30)	4,82 (1,25)	4,80 (1,19)	2,044
„Chcem“ motivácia	4,89 (1,24)	5,19 (,98)	4,85 (1,34)	2,490
Cieľová sebaúčinnosť	4,72 (1,19)	4,97 (1,05)	4,57 (1,08)	4,207
Závazok k cieľu	4,91 (1,12)	4,98 (1,06)	4,95 (1,16)	,983
Dôležitosť cieľa	5,39 (1,31)	5,61 (1,05)	5,32 (1,27)	1,488
Dosiahnuteľnosť cieľa	3,73 (1,78)	4,10 (1,58)	3,23 (1,69)	10,907**
<b>Wilcoxonov test</b>				
Vynaložené úsilie	–	4,77 (1,43)	5,32 (1,16)	–2,295*
Dosiahnutý progres	–	4,76 (1,07)	4,42 (1,24)	–1,726!
Kríza v dosahovaní cieľa	–	3,33 (1,01)	3,69 (,95)	–1,842!

!  $p \leq ,10$ ; \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

Objektívne naplnenie cieľa, tj. súlad medzi stanoveným akademickým cieľom (ktoré vzhľadom na predchádzajúce zistenia tendovalo k horším známkam) a reálne získanou známkou, nesúviselo so žiadnou cieľovou charakteristikou (k štatistickej významnosti sa blížili 2 korelácie, a teda s určitou opatnosťou je možné tvrdiť, že objektívne naplnenie cieľa súviselo s nižšou krízou po čiastkovom ciele (2. meranie) a vyšším iniciálnym vnímaním dosiahnuteľnosti (1. meranie)). Subjektívne vnímanie naplnenia cieľa súviselo len s iniciálnou dôležitosťou cieľa (1. meranie), tj. čím viac vnímal študent svoj cieľ pri jeho stanovení ako dôležitý, tým viac mal pri hodnotení pocit, že svoj cieľ sa mu podarilo naplniť. Výsledná vyššia (tj. horšia) známka súvisela len s vnímaním cieľa ako dôležitého, a to v čase po zápočtovej písomke (2. meranie). Vyššie korelačné koeficienty (väčšina blížiacich sa k hranici významnosti) sa celkovo preukázali s vyššou vnímanou dôležitosťou i záväzkom, no tými, ktoré sa vyskytli až v procese dosahovania cieľa (tj. 2. a 3. meranie), resp. z iniciálnych len s nízkou dosiahnuteľnosťou (1. meranie) (viď Tab. 3).

Vzhľadom na tieto zistenia, sa naše hypotézy H1 a H2 nepotvrdili. S výslednou (horšou) známkou súviselo skôr neskoršie vnímanie dôležitosti, resp. záväzku), čo podnecuje avizovanú potrebu hlbšieho preskúmania súvislostí vnímaných cieľových charakteristík v čase. Keďže na tieto analýzy je možné nazerať skrz statický vzťahový rámec (tj. vzájomné vzťahy v troch rôznych časových obdobiach procesu dosahovania cieľa), ako aj proces (tj. vzájomné vzťahy predchádzajúcich cieľových charakteristík s tými nadchádzajúcimi), ďalší text bude členený v súlade s týmito prístupmi.



Tabuľka 3 Korelácie medzi získanou známkou, subjektívne vnímaným i objektívnym naplnením cieľa a cieľovými charakteristikami počas dosahovania cieľa

Vnímané charakteristiky akademického cieľa		Získaná známka	Naplnenie akademického cieľa	
			subjektívne	objektívne
1. meranie	„Musím“ motivácia	,01	,13	,01
	„Chcem“ motivácia	-,08	,18	,14
	Cieľová sebaúčinnosť	,04	-,18	,10
	Závazok k cieľu	,12	,10	,19
	Dôležitosť cieľa	,06	<b>,39*</b>	,26
	Dosiahnuteľnosť cieľa	-,29	,09	<b>,33!</b>
2. meranie	„Musím“ motivácia	,07	-,01	-,03
	„Chcem“ motivácia	,14	,01	-,09
	Cieľová sebaúčinnosť	,14	-,26	,03
	Závazok k cieľu	,28	,02	,08
	Dôležitosť cieľa	<b>,46*</b>	-,10	-,08
	Dosiahnuteľnosť cieľa	-,15	,08	,12
	Vynakladané úsilie	-,04	,07	,15
	Dosiahnutý progres	,26	-,11	-,06
Kríza pri dosah. cieľa	,10	-,22	<b>-,35!</b>	
3. meranie	„Musím“ motivácia	-,24	,16	,16
	„Chcem“ motivácia	,13	,02	-,11
	Cieľová sebaúčinnosť	-,01	,03	,20
	Závazok k cieľu	<b>,31!</b>	-,04	-,06
	Dôležitosť cieľa	<b>,35!</b>	,06	-,08
	Dosiahnuteľnosť cieľa	-,05	-,21	,04
	Vynakladané úsilie	,26	,22	-,04
	Dosiahnutý progres	-,01	,06	-,01
Kríza pri dosah. cieľa	,11	-,18	-,10	

!  $p \leq ,10$ ; \*  $p \leq ,05$

## 2. Vzájomné súvislosti vnímaných charakteristík akademického cieľa v určitom čase (tj. počas 1., 2. i 3. merania)

### 2.1 SÚVISLOSTI VNÍMANÝCH CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA PRI JEHO STANOVENÍ

Pri stanovení si akademického cieľa významne korelovali nasledujúce cieľové charakteristiky (viď Tab. 4): iniciálna „chcem“ motivácia pozitívne súvisela s iniciálnou dôležitosťou cieľa i záväzkom k cieľu, resp. aj s dosiahnuteľnosťou či sebaúčinnosťou (ktorých vzťah sa blížil štatistickej významnosti) (tj. čím vyššia bola vnútorná motivácia, tým vyššie boli študentmi vnímané aj uvedené charakteristiky, resp. čím nižšia bola vnútorná

motivácia, tým nižšie boli vnímané i uvedené charakteristiky cieľa), pričom dôležitosť i záväzok, tiež navzájom pozitívne súviseli. Zároveň, iniciálna „musím“ motivácia negatívne súvisela s iniciálnou dosiahnuteľnosťou (tj. čím vyššia bola iniciálna „musím“ motivácia, tým nižšie bola vnímaná dosiahnuteľnosť cieľa, resp. čím nižšia bola iniciálna „musím“ motivácia, tým vyššie bola vnímaná dosiahnuteľnosť cieľa). Iniciálne vnímanie dosiahnuteľností cieľa, okrem uvedených negatívnych súvislosti s „musím“ motiváciou (resp. i pozitívnych so „chcem“ motiváciou), pozitívne súviselo i s cieľovou sebaúčinnosťou (tj. čím vyššia iniciálna sebaúčinnosť, tým vyššia vnímaná dosiahnuteľnosť, resp. čím nižšia sebaúčinnosť, tým nižšia dosiahnuteľnosť).

Tabuľka 4 Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa pri jeho stanovení

Cieľové charakteristiky	1	2	3	4	5	6
1. „Musím“ motivácia	–					
2. „Chcem“ motivácia	–,03	–				
3. Cieľová sebaúčinnosť	–,14	,29	–			
4. Záväzok k cieľu	,25	<b>,50**</b>	,22	–		
5. Dôležitosť cieľa	,25	<b>,64**</b>	–,03	<b>,67**</b>	–	
6. Dosiahnuteľnosť cieľa	<b>–,41*</b>	<b>,30!</b>	<b>,48**</b>	,02	–,08	–

!  $p \leq ,10$ ; \*  $p \leq ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

## 2.2 SÚVISLOSTI VNÍMANÝCH CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA PO ZÁPOČTOVEJ PÍ SOMKE

V porovnaní s predchádzajúcou korelačnou maticou (viď Tab. 4), po zápočtovej písomke pretrvali (viď Tab. 5) pozitívne (no slabšie) súvislosti „chcem“ motivácie s dôležitosťou cieľa a so záväzkom a tiež dôležitosť a záväzku. Pri druhom meraní záväzok k cieľu súvisel nielen so „chcem“, ale i „musím“ motiváciou a taktiež s vynakladaným úsilím. Vnímanie dosiahnuteľnosti cieľa súviselo už len s nízkym prežívaním krízy (resp. nízka

Tabuľka 5 Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa po zápočtovej písomke

Cieľové charakteristiky	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. „Musím“ motivácia	–								
2. „Chcem“ motivácia	–,01	–							
3. Cieľová sebaúčinnosť	,02	,19	–						
4. Záväzok k cieľu	<b>,39*</b>	<b>,38*</b>	,23	–					
5. Dôležitosť cieľa	,22	<b>,45*</b>	,15	<b>,66**</b>	–				
6. Dosiahnuteľnosť cieľa	,10	,12	,02	–,12	–,18	–			
7. Vynakladané úsilie	<b>,32!</b>	–,07	,12	<b>,48**</b>	<b>,34!</b>	–,23	–		
8. Dosiahnutý progres	,15	–,10	,03	,11	,16	,05	<b>,34!</b>	–	
9. Kríza pri dosah. cieľa	,06	–,01	–,11	–,10	,04	<b>–,56**</b>	–,21	<b>–,35*</b>	–

!  $p \leq ,10$ ; \*  $p \leq ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

dosiahnuteľnosť súvisela s väčšou krízou) a ďalšie negatívne súvislosti sa preukázali medzi krízou a progresom (tj. čím väčší progres, tým menšia kríza, resp. čím menší progres, tým väčšia kríza). Za povšimnutie stojí i fakt, že po zápočtovej písomke sa blížili štatistickej významnosti viaceré súvislosti s úsilím, a to pozitívne korelácie medzi „musím“ motiváciou a úsilím, medzi dôležitosťou cieľa a úsilím, resp. i úsilím a progresom.

### 2.3 SÚVISLOSTI VNÍMANÝCH CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA 24HOD PRED SKÚŠKOU

V porovnaní s korelačnou maticou vnímaných cieľových charakteristík po zápočtovej písomke (viď Tab. 5), tesne pred skúškou pretrvali (viď Tab. 6) pozitívne súvislosti „chcem“ motivácie s dôležitosťou a so záväzkom (ktoré i zosilneli), resp. dôležitosti a záväzku navzájom. Štatisticky významné ostali i pozitívne súvislosti medzi záväzkom a úsilím a negatívne medzi vnímanou dosiahnuteľnosťou a krízou, či krízou a progresom.

Nové významné pozitívne korelácie sa pred skúškou preukázali medzi sebaúčinnosťou a progresom, resp. úsilím a progresom (na rozdiel od predchádzajúceho merania už na hladine štat. významnosti). K štatistickej významnosti sa blížil i negatívny vzťah medzi sebaúčinnosťou a krízou.

Tabuľka 6 Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa 24hod pred skúškou

Cieľové charakteristiky	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. „Musím“ motivácia	–								
2. „Chcem“ motivácia	,02	–							
3. Cieľová sebaúčinnosť	,10	,18	–						
4. Záväzok k cieľu	,12	,71**	,22	–					
5. Dôležitosť cieľa	,20	,61**	,11	,64**	–				
6. Dosiahnuteľnosť cieľa	,02	–,11	,19	–,09	–,14	–			
7. Vynakladané úsilie	,09	,13	,15	,40**	,20	–,13	–		
8. Dosiahnutý progres	,08	,16	,58**	,22	–,01	,26	,50**	–	
9. Kríza pri dosah. cieľa	,16	–,18	–,33!	–,10	,10	–,51**	–,18	–,43*	–

!  $p \leq .10$ ; \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p < .01$

### 3. Súvislosti predchádzajúcich a nadchádzajúcich vnímaných charakteristík akademického cieľa

#### 3.1 SÚVISLOSTI INICIÁLNEHO VNÍMANIA CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA S JEHO NADCHÁDZAJÚCIM VNÍMANÍM (1. S 2. I S 3. MERANÍM)

Iniciálne vnímanie cieľových charakteristík (tj. motivácie („chcem“ i „musím“), sebaúčinnosti, záväzku, dôležitosti i dosiahnuteľnosti) pozitívne korelovalo s ich nadchádzajúcim vnímaním (tj. pri 2. i 3. meraní, viď Tab. 7). Výnimkou bolo len iniciálne vnímanie dôležitosti cieľa, ktoré s tým nadchádzajúcim (2. meranie) korelovalo na hladine blížiacej sa štat. významnosti. Navyše, vyššia iniciálna „chcem“ motivácia pozitívne súvisela so silnejším nadchádzajúcim záväzkom počas oboch nasledujúcich meraní (2. i 3. meranie)

a vnímanou dôležitosťou cieľa v čase tesne pred skúškou (3. meranie). Súvislosti iniciálnej „musím“ motivácie s nadchádzajúcimi charakteristikami nedosiahli úroveň štatistickej významnosti, no vyššie korelačné koeficienty sa preukázali v krátkodobom horizonte (tj. len pri 2. meraní) s nadchádzajúcim záväzkom, resp. úsilím i progresom. Pretrvávajúce korelácie vnímanej dôležitosti cieľa a záväzku, identifikované v predchádzajúcom texte (viď Tab. 4–6), sa prejavili i pri analyzovaní nadchádzajúcich súvislostí. Iniciálna dôležitosť cieľa pozitívne súvisela s nadchádzajúcim záväzkom k cieľu (pri 2. i 3. meraní), iniciálny záväzok k cieľu pozitívne súvisel s nadchádzajúcim vnímaním cieľa ako dôležitého, no len v krátkodobom horizonte (len pri 2. meraní, resp. pri 3. meraní nebola dosiahnutá úroveň štat. významnosti). Okrem toho, iniciálne vnímanie dôležitosti cieľa súviselo aj s nadchádzajúcim úsilím (2. i 3. meranie) a motiváciou (2. i 3. meranie, s výnimkou slabších súvislosti so „chcem“ motiváciou pri 2. meraní). Iniciálny záväzok opäť len krátkodobo (pri 2. meraní) pozitívne súvisel i s nadchádzajúcim úsilím, resp. vzťah s nadchádzajúcou „musím“ motiváciou sa blížil k štat. významnosti. Iniciálne vnímanie vlastnej sebaúčinnosti tiež krátkodobo súviselo s nadchádzajúcim úsilím, resp. vyšší (no štat. nevýznamný) korelačný koeficient sa týkal i vzťahu s nadchádzajúcim záväzkom. Iniciálna dosiahnuteľnosť súvisela s nižšou krízou počas oboch nadchádzajúcich meraní, ale i nižšou vnímanou dôležitosťou cieľa (najmä pri 3. meraní, resp. pri 2. meraní bola táto negatívna korelácia slabšia). K štat. významnosti sa blížil i pozitívny vzťah iniciálne vnímanej dosiahnuteľnosti s nadchádzajúcou sebaúčinnosťou, no len v krátkodobom horizonte (tj. len pri 2. meraní).

Tabuľka 7 Korelácie iniciálne vnímaných charakteristík akademického cieľa s nadchádzajúcim vnímaním charakteristík akademického cieľa po zápočtovej písomke a 24 hodín pred skúškou

Cieľové charakteristiky		2. meranie								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
I. meranie	1. „Musím“ mot.	,53**	-,16	-,21	,33!	,12	,02	,28	,28	-,12
	2. „Chcem“ mot.	,10	,58**	,06	,43*	,25	,01	,15	-,16	,07
	3. Sebaúčinnosť	,16	,20	,66**	,27	,22	,10	,38*	,20	-,11
	4. Záväzok k cieľu	,28	,08	,11	,80**	,43*	-,06	,50**	,12	-,11
	5. Dôležitosť cieľa	,36*	,31!	-,16	,58**	,33!	-,02	,37*	,04	-,11
	6. Dosiahnuteľnosť	-,25	,03	,29,	-,10	-,31!	,50**	-,08	-,14	-,42*
Cieľové charakteristiky		3. meranie								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
I. meranie	1. „Musím“ mot.	,69**	-,10	,02	,15	,18	-,21	,21	,15	,17
	2. „Chcem“ mot.	,07	,54**	,26	,49**	,36*	,06	-,10	,13	-,24
	3. Sebaúčinnosť	-,11	-,07	,41*	,10	-,17	,13	-,07	,09	-,17
	4. Záväzok k cieľu	,32!	,27	,12	,53**	,28	-,20	,11	-,02	-,01
	5. Dôležitosť cieľa	,37*	,42*	,21	,62**	,47**	-,12	,37*	,16	,03
	6. Dosiahnuteľnosť	-,11	-,09	,18	-,14	-,38*	,65**	-,23	,08	-,57**

!  $p \leq ,10$ ; \*  $p \leq ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; 7 – Vynakladané úsilie; 8 – Dosiahnutý progres; 9 – Kríza pri dosahovaní cieľa

### 3.2 Súvislosti vnímania charakteristík akademického cieľa po absolvovaní zápočtovej písomky s jeho nadchádzajúcim vnímaním 24 hod. pred skúškou (2. s 3. meraním)

Keďže väčšina významných zmien vo vnímaných charakteristikách akademického cieľa sa uskutočnila medzi 2. a 3. meraním (viď Tab. 2), resp. vzhľadom na potenciálne zmeny v jednotlivých charakteristikách po zápočtovej písomke, je zmysluplné analyzovať i súvislosti vnímaných charakteristík po čiastkovom ciele s tými nadchádzajúcimi (pred skúškou).

Vnímanie väčšiny zisťovaných cieľových charakteristík po zápočtovej písomke (tj. motivácie („chcem“ a „musím“), záväzku, dôležitosti, dosiahnuteľnosti a tiež úsilia či krízy), podobne ako v predchádzajúcom prípade, pozitívne súviselo s ich nadchádzajúcim vnímaním (viď Tab. 8). Výnimkou boli len sebaúčinnosť a progres, ktorých vnímanie po zápočtovej písomke síce pozitívne súviselo s tým nadchádzajúcim, no úroveň štatistickej významnosti nebola dosiahnutá. Vyššia „chcem“ motivácia po zápočtovej písomke pozitívne súvisela i s nadchádzajúcim záväzkom a vnímanou dôležitosťou v čase pred skúškou. „Musím“ motivácia po zápočtovej písomke mala naznačené súvislosti len s nadchádzajúcou krízou. Vnímanie záväzku po zápočtovej písomke pozitívne súviselo s nadchádzajúcim vnímaním dôležitosti cieľa a motiváciou. Vnímanie dôležitosti súviselo s nadchádzajúcim záväzkom, vnútornou motiváciou, ale i nižšou vnímanou dosiahnuteľnosťou cieľa. Nízke vnímanie dosiahnuteľnosti, spolu s krízou, resp. čiastočne i „musím“ motivácia vyskytujúce sa u študentov po zápočtovej písomke, súviseli s nadchádzajúcou krízou pred skúškou. Na druhej strane kríza po zápočtovej písomke súvisela, okrem ďalšej krízy, i s nízkym nadchádzajúcim vnímaním dosiahnuteľnosti cieľa. Úsilie po zápočtovej písomke súviselo s nadchádzajúcim záväzkom. Vnímaný progres po zápočtovej písomke nesúvisel s vnímaním žiadnej nadchádzajúcej cieľovej charakteristiky.

Tabuľka 8 Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa po absolvovaní zápočtovej písomky s jeho nadchádzajúcim vnímaním 24hod pred skúškou

Cieľové charakteristiky		3. meranie								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. meranie	1. „Musím“ motivácia	<b>,63**</b>	,03	,23	,22	,19	-,18	,24	,28	<b>,31!</b>
	2. „Chcem“ motivácia	-,18	<b>,72**</b>	,11	<b>,41*</b>	<b>,43*</b>	-,04	-,09	-,02	-,11
	3. Cieľová sebaúčinnosť	-,16	-,08	<b>,30!</b>	-,10	-,20	,08	-,14	-,03	-,11
	4. Záväzok k cieľu	<b>,35*</b>	<b>,40*</b>	,04	<b>,63**</b>	<b>,50**</b>	-,24	,13	-,14	,07
	5. Dôležitosť cieľa	-,01	<b>,51**</b>	,05	<b>,55**</b>	<b>,56**</b>	<b>-,45*</b>	,12	-,15	,20
	6. Dosiahnuteľnosť	,19	-,01	,24	,18	-,05	<b>,68**</b>	-,11	,12	<b>-,37*</b>
	7. Vynakladané úsilie	,21	,01	-,03	<b>,40*</b>	,05	-,16	<b>,44*</b>	,22	-,03
	8. Dosiahnutý progres	-,08	-,19	,26	,13	-,13	,03	,13	,28	-,05
	9. Kríza pri dosah. cieľa	-,10	,14	-,02	,01	,09	<b>-,45**</b>	-,08	-,08	<b>,35*</b>

!  $p \leq ,10$ ; \*  $p \leq ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

## Diskusia

Cieľom výskumu bolo prostredníctvom korelačných analýz preskúmať súvislosti vnímaných charakteristík akademického cieľa s dosiahnutým cieľom (výslednou známku), resp. s hodnotením jeho naplnenia a tiež vzájomné súvislosti týchto charakteristík v procese dosahovania uvedeného cieľa, ako aj súvislosti s výskytom krízy. Okrem statického rozmeru jednotlivých súvislostí sme sa, prostredníctvom analýz vzťahov medzi predchádzajúcimi a nadchádzajúcimi charakteristikami, pokúsili nahliadnuť do potenciálnych procesných javov.

Univerzitnými študentmi vnímané charakteristiky cieľa boli zisťované v troch fázach procesu 1. pri stanovení cieľa, 2. po zápočtovej písomke a 3. 24 hod. pred absolvovaním skúšky.

Dosahovanie akademického cieľa malo svoje špecifiká týkajúce sa v prvom rade ašpiračnej úrovne stanoveného cieľa. Študenti si **stanovili skôr horšiu známku než reálne získali** a medzi stanovenou a získanou známku nebol významný vzťah. Akademický cieľ bol tým viac subjektívne vnímaný ako naplnený, resp. i objektívne naplnený, čím horšiu známku si študenti stanovili a čím lepšiu získali. Je teda pravdepodobné, že aspiračné úrovne sa mohli v procese dosahovania cieľa meniť (napr. i na základe úspechu či neúspechu v čiastkovom celi). Táto skutočnosť však nebola zisťovaná a v ďalších výskumoch by to bolo potrebné zohľadniť. Je tiež potrebné zobrať do úvahy i zistenia výskumov pedagogickej psychológie ako aplikovanej oblasti orientovanej (okrem iného i) na dosahovanie vzdelávacích cieľov. Z týchto zistení vyplýva, že je možné identifikovať rôzne druhy vzdelávacích, resp. akademických cieľov, ktoré môžu mať rôzne dôsledky. Jedným z významných druhov sú tzv. performačné ciele (performance goals), v rámci ktorých je možné rozlíšiť medzi cieľmi s dôrazom na dosiahnutie úspechu (performance approach goals) alebo vyhnutie sa neúspechu (performance avoidance goals) (Elliot, 1999). Túto skutočnosť je do istej miery možné identifikovať i u našich respondentov. Stanovenie si za cieľ dosiahnutie horšej známky a reálne získanie lepšej môže indikovať, že v pozadí mohli byť určité tendencie ochrániť sa pred sklamaním, ale i zmeny v aspiráciách. Práve tieto potenciálne zmeny môžu následne súvisieť s tým, že napriek predpokladom, výsledná známka, resp. **dosiahnutý akademický cieľ a jeho hodnotenie, len málo súviseli s vnímanými cieľovými charakteristikami** zisťovanými v predchádzajúcom procese dosahovania cieľa. Zaujímavým bolo najmä zistenie, že **horšia získaná známka súvisela len s vyšším vnímaním dôležitosti** cieľa v neskoršom procese jeho dosahovania (najmä **po zápočtovej písomke**). Čo môže táto skutočnosť znamenať sa pokúsime objasniť prostredníctvom diskusie nadchádzajúcich korelačných analýz. Pri analyzovaní vzťahov medzi vnímaním jednotlivých charakteristík akademického cieľa v troch rôznych fázach procesu dosahovania cieľa, tj. v kontexte statického vzťahového rámca boli, v súlade s inými zisteniami (napr. Voorneman, De Ridder, Adriaanse, 2011), preukázané pretrvávajúce pozitívne súvislosti **vnímanej dôležitosti cieľa a záväzku k cieľu**. Tzn. čím viac bol akademický cieľ vnímaný ako dôležitý, tým viac bol k nemu študent pripútaný záväzkom, resp. čím menej bol cieľ vnímaný ako dôležitý, tým menší bol záväzok študenta k svojmu cieľu. Vnímaná **dôležitosť stabilne súvisela so „chcem“ motiváciou**, a teda dosahovanie cieľa pre radosť prirodzene súvisí s vnímaním tohto cieľa ako (subjektívne) dôležitého. **Záväzok** v procese dosahovania cieľa viac oscilloval a súvisel nielen so „chcem“, ale i „musím“ **motiváciou** (viď Tab. 5). Podľa Kleina et al.

(2014) je dôsledkom záväzku motivácia, ktorá vedie ku konaniu. Na základe našich zistení je možné konštatovať, že súvislosti záväzku a motivácie boli potvrdené, pričom druh motivácie nebol taký jednoznačný, ako v prípade vnímanej dôležitosti. To znamená, že nie konkrétny druh motivácie, ale skôr sila/veľkosť motivácie je pravdepodobne relevantná veľkosti záväzku. **So záväzkom** (na rozdiel od vnímanej dôležitosti) súviselo aj **úsilie**. Naše zistenia naznačujú, že spolu so záväzkom, študent vnímal i svoju „prácu“ na dosiahnutí cieľa, tj. vynakladal úsilie pri dosahovaní cieľa, ku ktorému bol zaviazaný. Záväzok ako významný prediktor úsilia potvrdili napr. Milyavskaya et al. (2015), avšak korelácie v kontexte statického vzťahového rámca neumožňujú identifikáciu toho, čo je príčinou a čo následkom. **Absencia súvislosti dôležitosti s úsilím** môže vyplývať z toho, že vnímaná dôležitosť pozitívne (a stabilne) súvisela predovšetkým so „chcem“ (tj. skôr vnútornou) motiváciou. Tá bola vymedzená ako dosahovanie akademického cieľa, ktoré prináša študentovi potešenie a preto sa nemusel toľko usilovať, resp. to svoje úsilie nemusel vôbec vnímať. I Wernerová et al. (2016) potvrdili, že dosiahnutie self-konkordantných cieľov (tj. cieľov s väčšou vnútornou než vonkajšou motiváciou) je skôr dôsledkom toho, že sú vnímané ako jednoduché a ich úsilie je v takomto prípade vnímané ako prirodzené (natural). V kontexte týchto zistení je opäť potrebné poukázať na istý súlad so zisteniami vyplývajúcimi z výskumov pedagogickej psychológie. Okrem vyššie spomenutých performačných cieľov, ktoré sú orientované na demonštráciu kompetentnosti, resp. vyhnutie sa demonštrácii nekompetentnosti, tradičné rozdelenie akademických cieľov tvoria i tzv. učebné ciele (learning goals), ktoré sa týkajú sebarozvoja a učenia ako takého (Dweck, Elliott, 1983). Empirické skúmanie preukázalo, že práve jedinci s učebnými cieľmi si udržiavajú vyššiu vnútornú motiváciu i výkon, a to zvlášť v situáciách, keď čelia neúspechu a zároveň dosahujú lepšie výsledné známky (Grant, Dweck, 2003). Z uvedeného vyplýva, že motivačné pozadie mohlo súvisieť i s rôznym charakterom (druhom) akademického cieľa, ktorý sme však nezisťovali. No ako náš, tak i spomínané výskumy poukazujú na to, že u niektorých jedincov je dosahovanie akademického cieľa skutočne vnímané ako ľahké, prinášajúce potešenie a viac, resp. stabilne súvisiace s vnútornou motiváciou, a to i napriek možným prekážkam. Skutočnosť, či sú to jedinci s učebnými cieľmi, by však bolo potrebné preskúmať. Ďalším zistením v kontexte statického rámca bolo, že vnímané **úsilie** v procese dosahovania akademického cieľa pozitívne **súviselo s progresom**, pričom sila tohto vzťahu časom rástla. Vzhľadom na významný nárast úsilia medzi 2. a 3. meraním (viď. Tab. 2), je možné predpokladať, že tieto zistenia sú v súlade s výskumom Wernerovej et al. (2016), ktorí potvrdili, že úsilie je významným prediktorom progresu pri dosahovaní cieľa. Napokon **nízka vnímaná dosiahnuteľnosť** súvisela **s prežívaním kríz** v prípade oboch meraní (tj. po zápočtovej písomke i pred skúškou), čo môže byť, vzhľadom na kauzalitu, v súlade so zisteniami Ghassemiovej et al. (2017), ale i Brandstätterovej, Herrmanna a Schülerovej (2013). **Kríza** tiež vo väčšej miere prirodzene **súvisela i s nízkym progresom**. **S vyšším progresom**, ako už bolo uvedené, **súviselo úsilie**, ale **aj sebaúčinnosť**. I toto zistenie je v súlade s inými zisteniami (napr. Brunstein, 1993; Bandura, Locke, 2003), no vzhľadom k tomu, že sa tento vzťah objavuje až neskôr (pri 3. meraní), je otáznne, aká bola jeho kauzalita. Je zrejmé, že nedostatkom korelačných analýz je nejednoznačnosť týkajúca sa kauzality významných vzťahov. Boli preto uskutočnené i analýzy korelácií predchádzajúcich a nadchádzajúcich charakteristík, pričom rozdielne veľkosti jednotlivých vzťahov môžu poskytnúť hlbší vhľad do uvedených súvislostí.

Pri analyzovaní vzťahov medzi predchádzajúcim a nadchádzajúcim vnímaním charakteristík akademického cieľa sa preukázalo, že **iniciálne vnímanie** pozitívne **súviselo s vnímaním korešpondujúcich charakteristík v čase** (tj. vyššie iniciálne vnímanie súviselo s vyšším vnímaním korešpondujúcich charakteristík i po zápočtovej písomke i 24hod pred skúškou, resp. nižšie iniciálne vnímanie súviselo s nižším vnímaním následných korešpondujúcich charakteristík). Tieto pozitívne súvislosti sa preukázali i po absolvovaní čiastkového cieľa. Výnimkou boli len vnímaný progres a sebaúčinnosť, čo môže naznačovať, že miera sebaúčinnosti, resp. progres po potenciálnom (ne)úspechu, môžu byť relatívne, tj. ľahko podliehajúce zmenám, a preto málo súvisiace s ich nadchádzajúcou úrovňou. Vyššia iniciálna „musím“ motivácia mala naznačené súvislosti (tj. vyššie korelačné koeficienty, no nedosahujúce úroveň štatistickej významnosti) s nadchádzajúcim záväzkom, úsilím či progresom, ale len v krátkodobom horizonte (tj. len počas bezprostredne nadchádzajúceho 2. merania). Tj. **motivačné pozadie** dosahovania akademického cieľa, ktoré je **už pri** jeho **stanovení** študentom **vnímané ako tlak** z vonkajšieho prostredia, malo skôr **chabé**, resp. **krátkodobé** súvislosti v rámci nadchádzajúceho procesu dosahovania cieľa. Vyššia iniciálna „chcem“ motivácia mala dlhodobjší efekt, a teda pozitívne súvislosti s nadchádzajúcim záväzkom (pri 2. i 3. meraní) a vnímanou dôležitosťou (pri 3. meraní) sa týkali celého ďalšieho procesu dosahovania cieľa. Tj. ak bola **pri stanovení** si akademického cieľa **motivačným pozadím** skutočnosť, že študent chce určitú známku dosiahnuť preto, že **je to zaujímavé a prinášajúce potešenie**, súviselo to s nadchádzajúcim (krátkodobým i dlhodobým) **záväzkom** k tomuto svojmu cieľu a tiež vnímaním cieľa ako **dôležitého**, ale skôr v dlhodobej perspektíve. Tieto pozitívne súvislosti „chcem“ motivácie s neskorším záväzkom či dôležitosťou cieľa pretrvali i po zápočtovej písomke. Vyššia „musím“ **motivácia po absolvovaní čiastkového cieľa** mala naznačené súvislosti už len **s nadchádzajúcou krízou**. Tj. zmeny v motivácii po absolvovaní čiastkového cieľa (pravdepodobne ako dôsledok (ne)úspechu), môžu mať rozdielne dôsledky. Ako sme už uviedli, zistenia výskumov z pedagogickej psychológie poukázali na to, že rôzne druhy akademického cieľa môžu mať rôzne konzekvencie. Okrem pozitívnych dôsledkov učebných cieľov na stabilnú vnútornú motiváciu či výkon, bolo zistené, že i performačné ciele nemusia apriori viesť k poklesu vnútornej motivácie (Grant, Dweck, 2003). Performačné ciele, ktoré boli normatívne, tj. ich podstatou je demonštrovanie kompetentnosti v porovnaní s niekým iným, nevedli k poklesu vnútornej motivácie ani výkonu a súviseli s vnímaním vlastnej kompetentnosti (perceived ability). Tj. i túžba prekonať ostatných v kontexte akademických cieľov môže viesť k tomu, že jedinec sa zdráha vnímať svoj výkon ako zlyhanie a mať tak protektívnu funkciu pred maladaptívnymi kogníciami, emóciami či copingom. Na druhej strane performačné ciele, ktorých podstatou je demonštrovanie kompetentnosti, no nie v kontexte porovnávania sa (tzv. ability goals), viedli po neúspechu k poklesu vnútornej motivácie a k negatívnym emóciám, kogníciám a slabšiemu následnému výkonu. No ak sa jedincovi darilo (tj. nezažival neúspech), práve tento druh cieľov viedol dokonca k vyššiemu výkonu (tamže). V rámci budúcich výskumov môže byť informácia o druhu cieľa užitočným indikátorom i možných zmien v motivácii po parciálnych úspechoch či neúspechoch.

Vzhľadom na stabilné súvislosti dôležitosti a záväzku (identifikované v kontexte statického vzťahového rámca, vid' Tab. 4–6) je pravdepodobné, že v procese dosahovania cieľa sa tieto charakteristiky recipročne posilňujú. Keďže však naše zistenia preukázali vyššie korelácie predchádzajúcej vnímanej dôležitosti s nadchádzajúcim záväzkom, než



opačne, naše zistenia sa prikláňajú k zisteniam Voornemanovej, De Ridderovej a Adrianseovej (2011), podľa ktorých **vnímaná dôležitosť determinuje záväzok** k cieľu. I keď vzťahy dôležitosti a záväzku boli významné a stabilné, obe ďalej súviseli s rozdielnymi nadchádzajúcimi cieľovými charakteristikami. **Iniciálne vnímanie dôležitosti cieľa súviselo s početnejšími nadchádzajúcimi charakteristikami a malo dlhodobejší „efekt“** (obdobne ako vnútorná motivácia, s ktorou dôležitosť stabilne súvisí, vid' Tab. 4–6). Ak študent vnímal svoj akademický cieľ pri jeho stanovení ako dôležitý (čo sa i preukázalo vid' Tab. 2), súviselo to s vyšším **nadchádzajúcim záväzkom**, ale i **úsilím či motiváciou** počas celého nadchádzajúceho procesu. Navyše, v porovnaní s iniciálnou vnútornou motiváciou, ktorá tiež súvisela s nadchádzajúcim záväzkom (vid' Tab. 7), iniciálne vnímanie akademického cieľa ako dôležitého, súviselo s nadchádzajúcim záväzkom silnejšie. Na druhej strane **iniciálne vnímanie záväzku len krátkodobu** (tj. len pri 2. meraní) súviselo s nadchádzajúcim vnímaním **dôležitosti** cieľa a **úsilím**, avšak je treba poukázať, že pravé iniciálny záväzok k akademickému cieľu súvisel s nadchádzajúcim úsilím (po zápočtovej písomke) najsilnejšie. Napriek tomuto relatívne pozitívnemu efektu, iniciálny záväzok k cieľu mal v kontexte motivácie (na rozdiel od „efektívnejšej“ iniciálnej dôležitosti) iba súvislosti bližšie sa štatistickej významnosti a skôr s nadchádzajúcou „musím“ než „chcem“ motiváciou. Ak však u študenta pretrvali, resp. sa objavili, **vnímanie dôležitosti či záväzok k svojmu cieľu**, a to (i) v čase **po zápočtovej písomke**, obe súviseli s **vyššou nadchádzajúcou „chcem“ motiváciou** (resp. i „musím“ motiváciou v prípade záväzku) pred skúškou. Zároveň absentovali súvislosti s nadchádzajúcim úsilím, ktoré sa vyskytli v prípade iniciálneho záväzku či dôležitosti. Tj. ak boli po absolvovaní čiastkového cieľa z rôznych príčin (resp. po (ne)úspechu) záväzok k svojmu akademickému cieľu i jeho vnímaná dôležitosť vyššie, mohlo to prirodzenejšou (dosahovanie akademického cieľa bolo vnímané ako zaujímavé a prinášajúce potešenie), resp. ľahšou cestou (bez vnímaného úsilia) viesť k ďalšiemu dosahovaniu akademického cieľa.

Súvislosti záväzku s nadchádzajúcou motiváciou sú do istej miery v súlade so závermi Kleina et al. (2014), avšak je treba poznamenať, že v prípade iniciálneho záväzku sa súvislosti s nadchádzajúcou motiváciou vyskytli len na hranici významnosti (skôr naopak iniciálna motivácia súvisela s nadchádzajúcim záväzkom), čo indikuje, že **záväzok** k cieľu sa **môže v procese dosahovania cieľa** (pod vplyvom rôznych faktorov aj) istý čas **budovať**. Obdobný jav sa vyskytol i v prípade úsilia a záväzku. Ako sme už vyššie uviedli, iniciálny záväzok k cieľu významne súvisel (krátkodobu) s nadchádzajúcim úsilím. Po absolvovaní čiastkového cieľa sa však tento vzťah už nevyskytol. Preukázala sa len súvislosť medzi predchádzajúcim úsilím (po zápočtovej písomke) s nadchádzajúcim záväzkom (pred skúškou). Z toho vyplýva, že naše zistenia len v počiatočných fázach procesu dosahovania akademického cieľa potvrdili zistenia, že ľudia s vysokým pocitom záväzku k cieľu, vynakladajú pri dosahovaní svojich cieľov viac úsilia (Fishbach, Dhar, 2005), resp. že záväzok je významným prediktorom úsilia (Milyavskaya et al., 2015). Je tiež možné, že záväzok je možné posilňovať prostredníctvom vynakladaného úsilia, no sú potrebné ďalšie výskumy, aby tento predpoklad potvrdili. Naše zistenia teda naznačili, že počiatočný záväzok k akademickému cieľu nemusí byť celkom efektívny (pretože v rámci našich zistení mal len krátkodobý efekt a i ten súvisel s uvedomovaním si svojej „práce“ (úsilia) na dosiahnutí cieľa, resp. s ďalšou „musím“ motiváciou). Záväzok, ktorý je vnímaný (resp. sa objaví či vybuduje) v procese dosahovania cieľa (tj. po (ne)úspechu) môže mať pozitívnejší efekt (pretože sa týka ďalšej (najmä „chcem“) motivácie k dosahovaniu akademického cieľa).

Obdobne ako iniciálny záväzok, i **iniciálna sebaúčinnosť** mala významné súvislosti len v **krátkodobom** horizonte, a to najmä s **nadchádzajúcim úsilím**. Pravdepodobne preto, že absentovali súvislosti s motiváciou, nemalo počiatočné presvedčenie o svojich kapacitách dosiahnuť cieľ (iniciálna sebaúčinnosť) významnejšie súvislosti s nadchádzajúcim vnímaním akademického cieľa v dlhodobom horizonte. S ohľadom na zistenia v kontexte statického vzťahového rámca (viď Tab. 5 a 6, kde absentovali významné vzťahy medzi sebaúčinnosťou a progresom po potenciálnom (ne)úspechu (2. meranie), no objavujú sa tesne pred skúškou (3. meranie)) a tiež zistenia týkajúce sa vzťahov v kontexte procesu (viď Tab. 8, kde sebaúčinnosť po zápočtovej písomke nesúvisela s ďalším progresom, no progres po zápočtovej písomke mal pozitívne súvislosti (i keď nie štatisticky významné) s následnou sebaúčinnosťou), naše zistenia sú skôr v súlade so sociálno–kognitívnu teóriou, podľa ktorej úspech (progres) môže posilniť budúce presvedčenia o vlastnej sebaúčinnosti (Bandura, 1997; Bandura, Locke, 2003).

**Vnímaná dôležitosť** akademického cieľa **po zápočtovej písomke** však mala okrem pozitívnych súvislosti s nadchádzajúcou „chcem“ motiváciou či záväzkom i **negatívny vzťah s nadchádzajúcou dosiahnuteľnosťou** cieľa pred skúškou. Táto skutočnosť môže byť istým vysvetlením, prečo vnímanie dôležitosti v procese dosahovania cieľa, resp. najmä po zápočtovej písomke (2. meranie), súviselo u študentov s horšou získanou známkou.

Ambivalentné súvislosti vnímanej dôležitosti cieľa po absolvovaní čiastkového cieľa s ďalším vnímaním indikujú potrebu dôkladnejšieho preskúmania tejto charakteristiky, a to najmä v procese dosahovania cieľa, resp. po čiastkovom celi. Je tiež potrebné dodať, že špecifikom 2. merania v procese dosahovania akademického cieľa bolo, že vnímanie cieľa bolo zisťované až po oboznámení sa s výsledkom zápočtovej písomky, a teda mohlo byť do veľkej miery ovplyvnené (byť reakciou na) (ne)úspechom v čiastkovom celi. Ako sme už v súvislosti s výskumami z pedagogickej psychológie uviedli, študenti sa líšia v tom, aké dôsledky na ďalšie prežívanie a vzdelávacie správanie má úspech či neúspech vzhľadom na druh ich akademického cieľa. Je teda možné, že táto ambivalencia v nadchádzajúcich súvislostiach je indikátorom rozdielnych konzekvencií vyplývajúcich z rôznych druhov akademických cieľov. Okrem ambivalentných nadchádzajúcich súvislostí, sú zaujímavé i tie, ktoré tomuto vnímaniu dôležitosti predchádzali. Vnímanie dôležitosti po zápočtovej písomke (resp. i pred skúškou) súviselo s vyšším iniciálnym záväzkom a tiež iniciálnou nízkou dosiahnuteľnosťou cieľa. Negatívna korelácia medzi predchádzajúcou dosiahnuteľnosťou a nadchádzajúcou dôležitosťou sa však po zápočtovej písomke už nevyskytla. Tj. čím **menej** vnímal študent svoj akademický cieľ ako **dosiahnuteľný už pri jeho stanovení** (pričom iniciálna dosiahnuteľnosť bola v porovnaní s ostatnými iniciálnymi charakteristikami vnímaná respondentmi najnižšie, viď Tab. 2), tým viac to súviselo s **nadchádzajúcim** vnímaním tohto cieľa ako **dôležitého** (tj. s cieľovou charakteristikou, ktorá súvisela ako s ďalšou „chcem“ motiváciou či záväzkom, tak i neskoršou nižšou dosiahnuteľnosťou či horšou získanou známkou). I tieto zistenia indikujú, že proces dosahovania akademického cieľa môže byť u rôznych študentov rozdielne efektívny a význam iniciálneho nastavenia je, vzhľadom na dôsledky, pomerne dôležitý.

**Nízka iniciálna dosiahnuteľnosť** súvisela i s **nadchádzajúcou krízou** v procese dosahovania cieľa. To je v súlade so zisteniami Ghassemiovej et al. (2017), ktorí zistili, že nízke vnímanie dosiahnuteľnosti predikovalo nárast akčnej krízy. Iniciálne vnímanie akademického cieľa ako dosiahnuteľného teda môže predstavovať významný protektívny

faktor pred výskytom krízy (doplníme, že iniciálna dosiahnuteľnosť súvisela s iniciálnou sebaúčinnosťou a nízkou „musím“ motiváciou, vid' Tab. 4). **Krízou** po zápočtovej písomke súvisela s **ďalšou krízou** a taktiež **nízkym** nadchádzajúcim **vnímaním dosiahnuteľnosti** cieľa pred skúškou, čo je v súlade so zisteniami Brandstätterovej, Herrmanna a Schülerovej (2013), podľa ktorých je dôsledkom prežívania akčnej krízy kognitívne „degradované cieľa“, ktoré umožní jedincovi ľahšie sa odpútať od svojho cieľa. Naše zistenia preukázali vyššie negatívne korelácie medzi krízou a nadchádzajúcou dosiahnuteľnosťou než opačne, čo znamená, že hoci je možné potvrdiť vzájomné sa posilňujúci negatívny vzťah vnímanej dosiahnuteľnosti a krízy, ak sa už kríza vyskytla, jej dôsledky boli intenzívnejšie, než potenciál preventívnych faktorov (tj. vyššej vnímanej dosiahnuteľnosti) voči nej.

Na základe nášho výskumu je teda možné poukázať na 2 dôležité zistenia potenciálne determinujúce efektívnosť dosahovania akademického cieľa, a to iniciálne nastavenie (tj. vnímanie akademického cieľa pri jeho stanovení), s ktorým súvisia ďalšie priaznivé i menej priaznivé konzekvencie a tiež potenciálne zmeny po dielčom (ne)úspechu (ktoré tiež môžu súvisieť s iniciálnym nastavením), od ktorých sa následne odvíjajú ďalšie dôsledky. Tieto zistenia by však bolo potrebné opätovne preskúmať.

## Limity výskumu

Limity nášho výskumu spočívajú najmä v nízkom počte respondentov, pričom odpovede týkajúce sa vnímaných charakteristík akademického cieľa mohli byť ovplyvnené ďalšími premennými, ktoré neboli kontrolované ako napríklad možnou zmenou akademického cieľa počas procesu jeho dosahovania, tendenciou k dávaniu sociálne žiadúcich odpovedí, špecifikami samotného akademického predmetu či širšími osobnými, resp. spoločenskými okolnosťami. I keď nízky počet respondentov a ani korelačné analýzy neumožňujú zovšeobecnenie našich zistení, skutočnosť potvrdenia určitých našich zistení s inými empirickými zisteniami indikuje relevantnosť našich výsledkov. pričom do budúcnosti môžu naše zistenia poskytnúť inšpiráciu ďalším výskumom, ktorých cieľom je snaha porozumieť procesným javom pri dosahovaní cieľa.

## Záver

Proces dosahovania akademického cieľa je rozmanitý a premenlivý. Napriek tomu je na základe našich zistení možné formulovať určité závery, ktoré môžu byť užitočné pre pedagogickú prax.

Stanovenie akademického cieľa sa môže v procese meniť, a i keď sme to v rámci nášho výskumu explicitne nezistovali, druhy (charakter) akademického môžu byť rozdielne (tj. nielen tie týkajúce sa aspiračnej úrovne, resp. známky, ktorú chce študent dosiahnuť) a mať i rôzne dôsledky na ďalší proces jeho dosahovania.

V kontexte statického rozboru sa preukázalo, že vnímanie dôležitosti cieľa a záväzku k nemu spolu stabilne súviseli počas celého procesu dosahovania cieľa. Obe súviseli i s ďalšími, no odlišnými cieľovými charakteristikami. Vnímanie dôležitosti stabilne súviselo so „chcem“ motiváciou, záväzok v procese dosahovania cieľa viac osciloval, tj. súvisel ako so „chcem“, tak i „musím“ motiváciou. So záväzkom trvale súviselo i úsilie,

ktoré súviselo s progresom. Okrem toho, vnímanie dosiahnuteľnosti cieľa a progres stabilne negatívne súviseli s prežívaním kríz.

**Iniciálne nastavenie, resp. vnímanie cieľa pri jeho stanovení bolo veľmi dôležité**, pretože súviselo s korešpondujúcim vnímaním cieľa neskôr, počas celého procesu jeho dosahovania. Avšak iniciálne vnímanie len niektorých cieľových charakteristík malo významné súvislosti týkajúce sa aj iných, nielen korešpondujúcich, nadchádzajúcich charakteristík. Pre efektívny proces dosahovania akademického cieľa boli **prínosné najmä**:

1. iniciálna „chcem“ motivácia, pretože súvisela s nadchádzajúcim vnímaním svojho akademického cieľa ako dôležitého a tiež so záväzkom k nemu, a to počas celého následného procesu.
2. iniciálne vnímaná dôležitosť cieľa, pretože súvisela s nadchádzajúcim záväzkom, ale i úsilím či motiváciou, a to počas celého procesu, pričom vzhľadom na kvantitu i prínos týchto súvislostí, bolo **vnímanie dôležitosti pri stanovení** akademického cieľa aspektom s **najväčším potenciálom** pre nadchádzajúci efektívny proces.
3. iniciálne vnímaná dosiahnuteľnosť, pretože negatívne súvisela s nadchádzajúcim vnímaním kríz v procese dosahovania cieľa, resp. i ďalšími charakteristikami, ktoré súviseli s horšou získanou známku.

Pri stanovení si akademického cieľa je preto potrebné venovať väčšiu pozornosť práve týmto atribútom cieľa. Iniciálna „musím“ motivácia, ako i iniciálny záväzok neboli veľmi efektívne, i keď v krátkodobom horizonte súviseli s nárastom úsilia. Stanovenie si akademického cieľa v kontexte „musím“ motivácie totiž negatívne súviselo s dosiahnuteľnosťou, ktorej prínos sme spomenuli vyššie.

Procesy **po absolvovaní čiastkového cieľa** môžu byť taktiež dôležité pre to, ako sa celý proces dosahovania cieľa napokon skončí. Zistenia týkajúce sa procesu dosahovania cieľa po potenciálnom úspechu či neúspechu boli nasledovné:

1. „Musím“ motivácia naznačovala súvislosť s krízou.
2. Výskyt krízy súvisel s jej ďalším prehlbovaním a poklesom vnímanej dosiahnuteľnosti.
3. Záväzok (potenciálne upevnený motiváciou, vnímanou dôležitosťou, či úsilím) mal priaznivejšie dôsledky (než ten iniciálny), pretože súvisel s ďalšou motiváciou.
4. Vnímaná dôležitosť cieľa mala ambivalentný efekt, pretože súvisela s nadchádzajúcou „chcem“ motiváciou, ale i poklesom dosiahnuteľnosti a v konečnom dôsledku s horšou získanou známku.

Po absolvovaní čiastkového cieľa je teda potrebné udržať si „chcem“ motiváciu a predchádzať vzniku kríz. Tá súvisí najmä s nízkou vnímanou dosiahnuteľnosťou cieľa a nízkym progresom. Zistenia tohto výskumu neašpirujú na identifikovanie zákonitostí v procese dosahovania akademického cieľa a sú potrebné ďalšie výskumy, aby bolo možné generalizovať tieto zistenia. Sú skôr podnetom k ďalším výskumom, ktorých cieľom je snaha o porozumenie procesu dosahovania (nielen) akademického cieľa.

Grantová podpora: VEGA 1/0748/19 Charakteristiky rozhodovania a kríza v procese dosahovania cieľov.

---

## LITERATÚRA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman (Times Books) Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A., Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99.
- Brandstätter, V., Herrmann, M., Schüler, J. (2013). The struggle of giving up—Affective, physiological, and cognitive consequences of an action crisis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(12), 1668–1682.
- Brandstätter, V., Schüler, J. (2013). Action crisis and cost–benefit thinking: A cognitive analysis of a goal-disengagement phase. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(3), 543–553.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal Goals and Subjective Well-Being: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061–1070.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Edition)*. New York: Routledge.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dweck, C. S., Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen, E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643–691). New York: Wiley.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Fishbach, A., Dhar, R. (2005). Goals as excuses or guides: The liberating effect of perceived goal progress on choice. *Journal of Consumer Research*, 32(3), 370–377.
- Ghassemi, M., Bernecker, K., Herrmann, M., Brandstätter, V. (2017). The Process of Disengagement From Personal Goals: Reciprocal Influences Between the Experience of Action Crisis and Appraisals of Goal Desirability and Attainability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(4), 524–537.
- Grant, H., Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553.
- Herrmann, M., Brandstätter, V. (2015). Action Crises and Goal Disengagement: Longitudinal Evidence on the Predictive Validity of A Motivational Phase in Goal Striving. *Motivation Science*, 1(2), 121–136.
- Klein, H. J., Cooper, J. T., Molloy, J. C., Swanson, J. A. (2014). The assessment of commitment: Advantages of a unidimensional, target-free approach. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 222–238.
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T. A., Pelletier, L., Gagnon, H. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of Personality*, 76(5), 1201–1230.
- Lovaš, L. (2017). Dosahovanie cieľov v kontexte sebaregulácie. In L. Lovaš, B. Ráčová et al., (Eds.) *Procesy sebaregulácie v dosahovaní cieľov*. Košice: UPJŠ.
- Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N., Koestner, R. (2015). Saying “no” to temptation: Want-to motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 677–693.
- Pomaki, G., Karoly, P., Maes, S., (2009). Linking Goal Progress to Subjective Well-Being at Work: The Moderating Role of Goal-Related Self-Efficacy and Attainability. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(2), 206–218.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546–557.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J. (1999). Goal Striving, Need Satisfaction, And Longitudinal Well-Being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497.

Voorneman, I., De Ridder, D.T.D., Adriaanse, M.A. (2011). Aim for The Moon, Reach for The Stars: The Importance of Desirability and Feasibility Considerations in Health Goals. *Internal Report Self-Regulation Lab*.

Werner, K., M., Milyavskaya, M., Foxen-Craft, E., Koestner, R. (2016). Some goals just feel easier: Self-concordance leads to goal progress through subjective ease, not effort. *Personality and Individual Differences*, 96, 237–242.

*PhDr. Bibiána Kováčová Holevová, PhD., Univerzita P. J. Šafárika, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Šrobárova 2, 040 59, Košice, e-mail: bibiana.kovacova.holevova@upjs.sk*