

# KULTURNÍ ROZDÍLY V UČEBNÍ MOTIVACI ŽÁKŮ – SPECIFIKUM VIETNAMSKÉ KULTURY

Iva Stuchlíková, Nela Vokrojová

**Anotace:** Předložený přehledový článek se pokouší stručně shrnout současné přístupy k učební motivaci a poté se zaměřuje na specifika učební motivace vietnamských žáků. V přehledové části jsou připomenuty modely implicitní motivace, učebních cílů, atribuční a sebedeterminační teorie a kompetenční motivace. Specifika motivace vietnamských žáků jsou vztahována zejména ke zvláštnostem postavení tzv. první a druhé generace, k genderovým rozdílům a k otázkám asimilace.

**Klíčová slova:** motivace, učební cíle, sebedeterminace, kompetence, vietnamští studenti.

**Key words:** motivation, learning goals, self-determination, competence, Vietnamese students.

## Úvod

Poznávání a modifikování zdravé učební motivace žáků představuje pro učitele poměrně složitý problém, na nějž se necítí být dobře připraveni. Jádrem potíží je skutečnost, že většina učitelů se obtížně orientuje v současných teoriích učební motivace, které by mohla pro reflexi konkrétní situace využít, a navíc je obtížné rozhodnout, v jakých situacích je který výkladový model vhodný a užitečný. Úkol je to ještě těžší, pokud učitel musí do svých úvah o tom, co motivuje konkrétního žáka a jak mu pomoci zdravou učební motivaci rozvinout, vzít v potaz i kulturní odlišnosti svých žáků.

## 1. Přístupy k učební motivaci

Učební motivace žáků představuje problematiku, které je v poslední době věnována narůstající pozornost pedagogických psychologů. Dřívější popisné rozlišování vnitřní a vnější motivace při procesu učení bylo nahrazeno elaborovanými modely učebních situací, v nichž učební aktivity žáka určují jak jeho potřeby, procesy sebeřízení a kompetence, tak také podmínky, v nichž učení probíhá, jak v pedagogickém, tak sociálním slova smyslu. Původně naznačené rozpětí od vnitřních sil na úrovni potřeb žáka až po vnější síly na úrovni pobídek k jeho činnosti však zůstává zachováno. Přesto se někte-

---

ré modely učební motivace více soustřeďují na žákovy potřeby (srov. např. Hrabal, Man, Pavelková, 1989), jiné více zdůrazňují učební cíle (Dweck, 1999; Nicholls, 1984) a ještě jiné se pokoušejí propojit cestu od přání k jednání (Heckhausen, 1991; Deci, Ryan, 1985).

Přestože základní cíl vzdělávání je vytvořit kompetenci žáka, řada snah podpořit studentovu motivaci ve výuce se nezaměřovala na kompetenční motivaci jako takovou. Například snaha podpořit studentovo sebehodnocení byla primárně zaměřena na posílení studentovy motivace, ale jeho kompetence nebyla ústředním rysem takového úsilí. Podobně různé techniky odměn a posilování žádnoucí školní práce žáka měly posílit učební motivaci, ale spíše než k rozvoji kompetence jsou využitelné pro usměrňování chování nebo nácvik přesnosti a důslednosti při provádění učebních úkonů.

## 1.1 Potřeby a motivy

Velká pozornost byla motivačními psychology ve školním kontextu věnována těm potřebám žáka/studenta, které mohou být jádrem jeho vnitřní motivace.

Nasadě jsou potřeby poznávací, které podle některých autorů vyvěrají z vrozené potřeby orientace a jí odpovídající zvědavosti, která nás vede od dětství k zájmu o nové a překvapivé podněty (White, 1959). Jiní mluví o potřebě kognitivního strukturování (Newberg, Newson, 1993), v jejíž intenzitě se

sice lišíme, ale stejně nás vede k potřebě poznávat do té míry, aby optimální struktury (zajišťující orientaci v prostředí a tudíž pocit jistoty) bylo dosaženo. Lze předpokládat, že individuální rozdíly ve zvědavosti mezi žáky jsou zčásti podmíněny genetickými faktory, přesto je jasné, že vhodnými výchovnými přístupy lze poznávací potřeby rozvíjet.

S tím souvisí i zájem motivačních psychologů o studium zájmu na jedné a nudy na druhé straně. Současný výzkum v oblasti zájmu pečlivě rozlišuje mezi tzv. situačním zájmem a zájmem osobním (Renninger, 2000). Zatímco situační zájem reprezentuje spíše krátkodobé, na situaci závislé zaměření pozornosti na konkrétní téma (například nabídnuté učitelem), osobní zájem se vztahuje ke stabilnější osobní dispozici směrem k nějaké oblasti nebo problematice a lze ho utvářet opakováním emočně uspokojujících aktivit, které původně vycházely ze zájmu situačního a saturovaly i důležité další potřeby dítěte (např. potřebu pozitivního ocenění druhými, potřebu úspěchu atd.; Hidi, Harackiewicz, 2000). Zájem bývá vymezován také jako složka takzvané intrinsické motivace (Hidi, 2000), při níž je hnací silou činnosti potěšení z činnosti samotné a není přítomno žádné vnější podněcování. Intrinsická motivace může mít pochopitelně řadu dalších zdrojů, včetně potřeby dosáhnout určité kompetence či pocitů autonomie (Deci, Ryan, 1985).

Často se v souvislosti se zájmem také uvažuje o stavech tzv. optimální-

ho prožívání, pohroužení se do činnosti neboli flow (např. Pavelková, 2002). Samotný zájem ještě není předpokladem pro stav flow (např. zájem žáka o biologii ještě nemusí vést k tomu, že žák bude v hodinách biologie prožívat stavy flow), důležité je, aby požadavky situace byly na hranici současných možností žáka a aby byly vnímány jako výzva, kterou lze zvládnout. V případě, že jsou požadavky příliš vysoké, může se objevit úzkost, která demotivuje, a plynulý průběh činnosti se naruší, v případě malých požadavků se objeví pokles motivace až nuda.

Nuda bývá vymezována mj. frustrací potřeb poznání a aktivity (Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010). Může mít opět podobu situační, která má konkrétní příčinu, například nezajímavý výklad ve škole, nebo podobu „osobní“, v případě nudy nazývanou spíše „existenciální“, kdy je zdrojem nudy jakási duševní prázdnota, člověk nenalézá nic, co by ho zaujalo.

Jak už bylo uvedeno, bylo by mylné předpokládat, že jsou to potřeby poznávací samy o sobě, které aktivují a usměřňují chování žáka. Motivační psychologie obecně věnovala velkou pozornost tzv. implicitním motivům, které jsou chápány jako síly, jež nás aktivují v určitých situacích. Jsou výsledkem emočního učení a formování potřeb v raném věku a nejsou zcela dostupné našemu uvědomění. V určitém typu situací se cítíme dobře, jsme aktivováni a připraveni k jednání, v jiných ne. V pojetí tzv. velké trojky implicitních

motivů jde zejména o situace spojené s výkonem, s afiliací (jako uspokojivým kontaktem s druhými lidmi) a s mocí ve smyslu sociálního statusu a možnosti být ovládán nebo ovládat či usměřňovat druhé. Podle obvyklého chápání implicitních motivů nás tyto motivy disponují k tomu, že jsme více aktivováni těmi situacemi, které odpovídají našim silným implicitním motivům, naopak situace, které oslovují motivy, jež u nás nejsou výrazněji rozvinuty, nás nechávají chladnými (například dítě se silným výkonovým motivem bude aktivováno v situacích soutěžení, které mohou dát zpětnou vazbu o úrovni jeho výkonu, ale zůstane méně osloveno situacemi, ve kterých půjde např. o převzetí vůdčí role nebo o vyjádření blízkosti ke spolužákům).

S ohledem na zvládnání učebních nároků byla přirozeně největší pozornost věnována výkonovému motivu (resp. potřebě výkonu), u něhož na jedné straně stojí naděje na úspěch a na straně druhé obava z neúspěchu, která může mít paralyzující, ale i aktivizační roli. V tradici blízké tomuto přístupu byl strach z neúspěchu konceptualizován jako tzv. zkoušková úzkost, která – vedle kognitivních obav majících na výkon žáka zhoršující vliv – předpokládala složku autonomního vzrušení, které může (není-li příliš silné) mít vliv facilitující (česky např. Man, Stuchlíková, Hodapp, 1997).

V této oblasti proběhlo velké množství výzkumů genderových a kulturních rozdílů. Hornerová (1972) přichází se

---

„strachem z úspěchu“ u žen vysokoškolaček, u kterých v situacích, kdy soupeří s muži, dochází ke konfliktu potřeby výkonu a potřeby afliace.

V dalším výzkumu implicitního poznání Greenwald a Banaji a jejich kolegové (např. Greenwald et al., 2002; Nosek, Banaji, a Greenwald, 2002) vyvinuli a otestovali model implicitních postojů, stereotypů a identity, který ukazuje, jak implicitní postoje a názory mohou vzájemně vytvářet hodnotící a afektivní reakce na různé úkoly, včetně těch akademických. Například Nosek et al. (2002) ukázal, že členství v sociální skupině (např. být ženou) vede k negativním reakcím a menší identifikaci s některými úkoly. To znamená, že patří-li mezi ženy a matematika je v rámci genderových stereotypů považovaná za mužskou doménu, bude můj přístup k ní členstvím v referenční skupině ovlivněn. Toto zjištění může poukazovat na potenciální význam identity v otázkách motivace (Pintrich, 2003).

Vedle výkonových motivů byla značná pozornost věnována i afličním motivům a sociálním motivačním faktorům. Výzkum ve třídách ukázal, že žákova ochota a nadšení zapojit se do učebních úloh může být zesílena sociálními motivy, jako jsou například touha spolupracovat s kamarády, potěšit rodiče (Fulgini, 1997) nebo potěšit učitele (Wentzel, 1999). U žáků středního školního věku se objevuje sebereflexe osobního statusu, a tak se i motivace a smyslu získání přiměřené pozice v žakovském kolektivu stává dů-

ležitým. Jeho aktuální vyjádření v konkrétní situaci je však výrazně ovlivněno sociokulturními a osobnostními vlivy (zda a nakolik bude školní úspěšnost vnímána jako důležitá pro sociální statut závisí na tom, jakou hodnotu jí připsuje žák a jeho nejbližší sociální okolí, nakolik ji považuje za kontrolovatelnou a ovlivnitelnou svým úsilím apod.).

Výzkum ukazuje, že pozitivně spojeny s učební motivací žáků jsou i další sociální faktory, jako je např. vnímání učitelovy podpory. I když žádný z těchto sociálních motivů a vlivů nepředstavuje kompetenční motivaci, mohou ji nepřímo ovlivňovat tím, že podporují žáky v tom, aby si rozvinuli akademickou kompetenci anebo alespoň něco z ní předvedli svým rodičům, spolužákům nebo učitelům.

## 1.2 Učební cíle

Pravděpodobně nejvýznamnější tradicí výzkumu učební motivace není hledání obecnějších osobnostních předpokladů pro školní práci, ale hledání toho, kdy a proč se žáci zapojí anebo nezapojí do školních aktivit. Jaké důvody žáci mají? Tyto osobní důvody bývají nazývány učební cíle nebo cílová orientace (Dweck, 1999; Nicholls, 1984; Elliot, 1999). Původně byly rozlišovány tři typy výkonových a učebních cílů, jimž také dosud byla nejvíce věnována výzkumná pozornost: 1. ovládnutí učiva – „mastery“, 2. předvedení školního výkonu – „performance-approach“ a 3. vyhnutí se selhání školního výkonu

– „performance-avoidance“. V posledních letech Elliot (Elliot, 2005; Elliot et al., 2011) rozšířil tento model nejprve na 2x2, v němž jak mastery, tak performance mají podobu přibližování se žádoucím (approach) nebo vyhýbání se nežádoucím (avoidance), a následně na úplný model 3x2, v němž ještě doplnil rozlišení, k jakému kritériu je daná kompetence hodnocena – zda ke kritériu řešení úlohy, nebo k osobnímu kritériu.

Zatímco cíle orientované na předvedení výkonu se vztahují k určitému normativnímu pohledu na školní výkon a znamenají snahu studenta, aby ukázal, že dostatečně umí a zná (případně aby se vyhnul situaci, kdy se ukáže, že neumí a nezná), cíle označované jako mastery reprezentují zájem na rozvinutí vlastní kompetence prohlubováním vlastních dovedností a plného pochopení nových informací. Osobní výkonné cíle, které si žáci vybírají v určité učební situaci, jsou ovlivněny také výkonným kontextem ve třídě (Ames, 1992). Tento způsob nahlížení na cíle žáků, který ve třídě převládá, vytváří třídní strukturu učebních výkonových cílů.

S cílem ovládnutí učiva jsou ve výzkumných studiích soustavně spojovány pozitivní motivační a učební výstupy, jako jsou například zvýšené úsilí, vytrvalost, pozitivní emoce, větší využití hloubkových kognitivních strategií, připisování úspěchu a neúspěchu kontrolovatelným faktorům, a proto teoretici, kteří se věnují učebním cílům, často zdůrazňují, že

cíl „mastery“ – ovládnutí učiva – by měl být ve třídě zvláště zdůrazňován (Ames, 1992; Midgley, Urdan, 1992).

### 1.3 Atribuční teorie motivace

Atribuční teorie se zabývá vysvětlením, ke kterým docházíme při pozorování chování. Weiner (1992) vychází ze dvou základních předpokladů: každý jedinec je motivován porozumět sobě a svému okolí a závěry pak nevytváří nahodile, ale na základě určitých vodítek. Petri (dle Stuchlíková, 2010) přidává třetí, pro školní motivaci zásadní předpoklad, a to že závěry, ke kterým dojdeme, pak ovlivňují naše chování a prožívání.

Nejznámější atribuční teorií, která se vztahuje k výkonové motivaci, je Weinerova (1985), ve které uvádí tři hlavní kauzální dimenze: 1. ohnisko (vnitřní – vnější), 2. stabilita (stabilní – nestabilní), 3. kontrolovatelnost (kontrolovatelné – nekontrolovatelné). Upozorňuje však na to, že příčiny nevyhodnocujeme po každém výkonu, ale jen v případě neúspěchu a při závažných výkonech (Stuchlíková, 2010).

Důležitost vnímané kontroly při rozvíjení a podpoře kompetenční motivace byla zdůrazněna i Dweckovou (1999). Základní myšlenka tohoto výzkumu je, že pokud studenti věří, že jejich studijní výsledky závisejí na kontrolovatelných faktorech, jsou více motivováni a obecně dosahují lepších výsledků, než když mají pocit, že nemají nad svým vlastním učením kontrolu (Pintrich, 2003).

---

S atribucemi jako vyhodnocováním výsledků vlastní dosavadní činnosti jsou spojeny i modely autoregulovaného učení (např. Helus, Pavelková, 1992). Atribuční styl, tzn. obvyklý způsob, jak si výsledky své činnosti vysvětlujeme, je u žáků ovlivněn důležitými druhými, tedy nejprve rodiči a poté – u výsledků učení – velmi výrazně učitelem. I tady je zřejmé, že existuje značný prostor pro kulturně podmíněné rozdíly.

#### 1.4 Teorie sebedeterminace

Teorie sebedeterminace hovoří o třech základních lidských potřebách, jejichž uspokojení vede k tomu, že člověk podává optimální výkon a zároveň nejefektivněji reguluje svoje chování. Vnitřní motivace je také spojena s uspokojením těchto potřeb, zdaleka ne všechno chování je takto motivováno (viz též Rheinberg, Man, Mareš, 2001; Schunk, Pintrich a Meece, 2008).

Dále Deci odlišuje sebedeterminaci od vůle. Vůle je „schopnost lidského organismu vybrat si jak uspokojit své potřeby“ (Deci, 1980, s. 26). Sebedeterminace vyžaduje, aby lidé přijali své slabé a silné stránky, byli si vědomi proměnných, které na ně mají vliv, činili rozhodnutí a ovlivňovali způsoby, jakými uspokojí své potřeby. Vůle a sebedeterminace jsou však vzájemně propojeny (Schunk, Pintrich a Meece, 2008).

Výše zmíněné tři základní potřeby jsou **kompetence**, **autonomie** a **potřeba vztahů** (competence, autonomy, relatedness nebo belongingness).

**Kompetence** je potřeba být efektivní v interakcích se svým sociálním prostředím a potřeba uplatnit svoje schopnosti. **Potřeba vztahů** se týká pocitu interakcí a vztahů s druhými a náležitosti k někomu. A poslední potřeba, potřeba **autonomie**, vychází z potřeby uplatňovat své vlastní zájmy a hodnoty a být tzv. strůjcem svého štěstí (Stuchlíková, 2010).

Vnitřní motivace nás vede k tomu, abychom usilovali o hloubkové poznání (mastery) a snažili se ho prohlubovat, což vede k uspokojení potřeby kompetence a sebeurčení (Deci a Porac, 1978). Ideálně by takové úkoly měly být studenty splnitelné. Pokud je výzva příliš malá, bude student hledat složitější, pakliže bude příliš velká, upustí od své snahy (Schunk, Pintrich a Meece, 2008). Ne všechno školní učení může být motivováno vnitřně. Postupné zvnitřňování původně vnějších pobídek k činnosti, která je sice nezbytná, ale není sama o sobě přitažlivá, vede k tomu, že žák se cítí být více hlavním aktérem i těchto (např. rutinních) činností, otevírá se tak prostor pro sebeurčení, má pocit kontroly a autonomie.

#### 1.5 Kompetence a motivace

Kompetenční motivace se odlišuje od jiných motivačních teorií a perspektiv, které byly dosud zkoumány a používány ve školním kontextu. Z definice samotného pojmu kompetence plyne, že kompetenční motivace se vztahuje k ovládnutí a osvojení si

učiva, takzvanému „mastery“. Motivem nebo pohnutkou k jednání je rozvinout, dosáhnout nebo předvést kompetenci. Oproti výše zmiňované výkonové motivaci zastánci kompetenční motivace poukazují především na příliš úzké zaměření vymezení pojmu „výkon“ (většina teoretiků pochází ze západního kulturního okruhu, a proto je výkon zaměřován na jedince a jeho vlastní pokroky). Proto přicházejí s pojmem kompetence (i u něj můžeme sledovat protichůdné tendence přiblížení se – vyhnutí se), který definují jako míru efektivnosti, způsobilosti, dostatečnosti činnosti či jako úspěch v činnosti. Může být posuzována vzhledem ke standardu obsaženému v činnosti samé, ke standardu normativnímu či z pohledu změn v čase. Pojem „kompetence“ může být používán ve velkém rozsahu úrovní od jednotlivé akce (např. škrtnutí chybného písmene) přes výsledky činnosti (známka v testu), vzorce schopností a dovedností (např. hraní šachů) po široké osobnostní charakteristiky (např. inteligence) či souhrnné porovnávání (životní cesta), viz např. Stuchlíková (2010, s. 164).

## 2. Kulturní rozdíly v motivaci

Americké děti asijského původu excelují v rébusech, které pro ně vybraly jejich matky, euroamerickým dětem se nejlépe daří řešit ty, které si vyberou pro sebe samy. Američtí zaměstnanci mohou polevit v práci, pakliže pracují ve skupině, zatímco Číňané pracují

v týmu více. Japonští studenti chtějí pracovat na úkolech, ve kterých nejsou dobří, američtí studenti na těch, které již ovládají. Tyto příklady ukazují, že motivační vzorce nejsou univerzální. Lidská motivace je signifikantně ovlivněná sdílenou každodenní praxí a významy existujícími v určitém kulturním kontextu (Shah a Gardner, 2008).

Berlin (1976) se v té to souvislosti domnívá, že kulturu vytvářejí sdílené cíle, hodnoty a obrazy světa, D'Andrade (1984) definoval kulturu jako naučený systém významů komunikovaných prostřednictvím přirozeného jazyka a dalšími systémy symbolů, které mají reprezentanční, řídicí a citovou hodnotu. Kulturní obsah se podle něj skládá ze schémat znalostí o tom, co lidé dělají nebo co věci znamenají. Tato schémata mohou být internalizována individui a mohou získat podobu cílů, které mají motivační sílu. Motivace je tedy jeden z primárních aspektů psychiky, který je potenciálně kulturou ovlivnitelný. Ale ne každý člen kultury je motivován všemi kulturními schématy. Je tomu tak zřejmě proto, že ne každý je přijme nebo používá.

Můžeme tedy říct, že když se zkoumá kulturní rozdílnost v chování, zkoumá se pravděpodobně kulturní rozdílnost v motivaci. Lidé v Evropě, Asii, Indii, Severní Americe atd. *dělají* rozlišné věci, protože rozlišné věci *chtějí* (Shah a Gardner, 2008).

Mnohé asijské kultury trvají na základní propojenosti jedinců mezi sebou navzájem. Autoři zabývající se touto

---

tématikou rozlišují mezi *nezávislým já* (independent self) a *vzájemně závislým já* (interdependent self).

Jedinci se *vzájemně závislým já* jsou motivováni najít způsob jak se zapojit, splnit povinnosti a stát se součástí různých mezilidských vztahů. Snaží se získat znalosti o ostatních, kteří jsou spoluúčastníci v různých vztazích, a o sociální situaci. Chu (1985) se domnívá, že toto *já* zahrnuje některé z hlavních aspektů v mnoha asijských společnostech. Je definováno jako konfigurace rolí vyjádřené očekáváním ostatních a pozorovatelných v interakcích s nimi. Chu navrhuje, že *já* se vyvíjí z interakce s třemi velkými subjekty: 1. s významnými druhými, 2. s objekty a nápady, 3. s přesvědčeními a hodnotami (Phan, 2005).

V kulturách, kde převažuje *nezávislé já*, jsou pocity povinnosti a závazku, sociální propojení a osobnostní flexibilita vědomě potlačovány a důraz je kladen na individuální potřeby, osobní svobodu a stabilní osobnost. Přestože *nezávislé já* i *vzájemně závislé já* se vyskytují ve všech kulturách, jednotlivé kultury se od sebe liší tím, do jaké míry je to které *já* zdůrazňováno, vyžadováno a popisováno jako „přirozené“ (Shah a Gardner, 2008).

Japonci (a zřejmě i další Asiaté) se zdají být k sobě spíše kritičtí. V kulturním kontextu konceptu *vzájemně závislého já* to může mít dvě důležité funkce. Zaprvé to umožňuje identifikovat své slabiny, které se pak eventuálně dají napravit a naplnit tak očekávání členské skupiny, zadruhé to umožňuje udržet

společenskou harmonii a nijak nevyčnívat. Přestože důsledkem požadované skromnosti může občas být nedostatek pozitivního sebehodnocení, jsou zde celkem jednoznačné důkazy, že Asiaté sami sebe nevyzdvihují, ale naopak vykazují značnou sebekritiku, a to dokonce jedná-li se o anonymní způsob dotazování. Současné výzkumy naznačují, že zatímco Američané jsou nejšťastnější, jsou-li chváleni, Asiaté jsou nejšťastnější a nejspokojenější, dosáhnou-li společenské harmonie a spojení a je-li sociální napětí co nejvíce minimalizováno (tamtéž).

Jak se tato zjištění odrážejí ve školní praxi? Američané jsou motivováni pracovat pilněji na úkolech, o kterých již vědí, že je dobře ovládají, a naopak nechtějí pracovat na úkolech, o kterých vědí, že jim nejdou. Na rozdíl od nich východní Asiaté jsou spíše motivovanější při úkolech, které jim nejdou. I to má své důvody; pracovat tvrdě na úkolech, které zvládají dobře, a vyhýbání se těm, které jim nejdou, pomáhá Američanům zachovat si vysoké sebevědomí v akademických situacích. Na rozdíl od nich Asiatům, kteří pracují tvrdě na úkolech, které zvládají hůře, tento postoj sebevědomí nezlepšuje, ale může vést ke zlepšení výkonu a k pokoře – rysu, který napomáhá udržení harmonie skupiny (Shah a Gardner, 2008). Zdá se, že subjektivní vnímání výkonu se u těchto kultur liší; zatímco u Američanů je vázáno na výsledek činnosti, u Asiatů je vázáno na sociální posouzení činnosti (vynakládání snahy) a jejího výsledku.



Výzkum kultur zdokumentoval dvě smysluplné konstelace motivačních atribucí a behaviorální odpovědi na školní prostředí; jeden převažuje mezi severními Američany a druhý převažuje mezi východními Asiaty. V severoamerické kultuře je úspěch častěji připisován schopnostem – vrozeným, neměnným aspektům uvnitř já. Ve východoasijské kultuře je úspěch mnohem častěji přisuzován péli – nestálému a proměnnému aspektu já (tamtéž).

Další velmi studovaný aspekt motivace ve vztahu k osobnosti je motivace ke kontrole, která souvisí s přesvědčením, že můžeme ovlivnit naše výsledky. Odborníci používají termín *primární kontrola* pro snahu ovlivnit prostředí a *sekundární kontrola* jako snahu přizpůsobit se prostředí. U kultur s konceptem vzájemně závislého já je nízká individuální (sekundární) kontrola spojována s nižší mírou stresu. Členové skupiny upřednostňují potlačení individuality ve prospěch svého blízkého okolí. Mluvíme-li o kulturním kontextu, je sekundární kontrola lépe hodnocena a více uplatňována u lidí z východní Asie (Shah a Gardner, 2008).

Ve studii Zhoua a Saliliho (2008) o vztahu mezi vnitřní motivací a domácími faktory u čínských předškoláků je naznačeno, že zatímco autonomie nebo možnost osobní volby posilují vnitřní motivaci dětí na Západě (jak bychom předpokládali na základě teorie sebedeterminace), může být hodnota individuálně vymezené autonomie méně relevantní a významná mezi asijskými dětmi. Toto tvrzení podporují i výsledky některých předchozích studií (Iyengar, Lepper, 1999 in Hau, Ho, 2008).

Motivace ovlivnit svůj vlastní osud je tedy u Asioameričanů evidentně slabší. Jejich motivace roste, když jejich blízcí dělají volbu v jejich zastoupení. V kulturním kontextu konceptu vzájemně závislého já není vyjadřování vlastních tužeb prostřednictvím osobní volby tak důležité. Naopak, tyto lidé by mohli upřednostňovat volby, které jsou důležité pro členy jejich členské skupiny. Ve výzkumu, který se touto otázkou zabýval (Iyengar a Lepper, 1999), si euroamerické děti vedly lépe v úkolech, jejichž dílčí části si volily samy, zatímco asioamerické děti si vedly lépe, když se doslechly, že dílčí úkoly vybrali jejich rodiče nebo spolužáci (členská skupina). Jedno z možných vysvětlení je, že asioamerické děti nechtěly své blízké zklamat, a proto se více snažily (Shah a Gardner, 2008), druhým vysvětlením by ve světle sebedeterminační teorie byla větší potřeba sociální vázanosti oproti potřebě individuální autonomie.

V každém případě se zdá, že obsah subjektivně vnímané vlastní kompetence (umím vs. neumím, zvládám vs. nezvládám) je u východních kultur více vázán na sociální standard. Nejde ovšem tolik o porovnávání dílčích individuálních výkonů (lepší či horší než spolužák, případně „pořadí ve třídě“), ale sociální standard má tady spíše povahu kritéria, tedy toho, co je sociální skupinou (rodinou, komunitou) očekáváno, a zdá se, že hodnocení výkonu kombinuje kvalitu výsledku a vynakládaného úsilí.

## 2.1 Vietnamští imigranti v ČR

Původní regulovaná a dočasná migrace vietnamských občanů za účelem zvýšení jejich kvalifikace (převažující od 50. do 80. let minulého století<sup>1)</sup>) se přeměnila na standardní ekonomickou migraci motivovanou zlepšením životní úrovně. Přestože i nadále sem přijíždějí s představou krátkodobého pobytu a vidinou zlepšení své ekonomické situace a následného návratu do země původu, jejich představy se většinou nenaplní a zůstávají zde často s přetrvávajícím pocitem provizoria. I přesto, že mnozí Vietnamci, kteří do České republiky přicházejí, jsou vysokoškolsky vzdělaní, jazyková bariéra jim brání ve vykonávání profese, pro kterou mají

kvalifikaci, a tak dávají přednost obchodu. I přesto že v posledních letech se jejich situace zlepšuje a pomalu se přesouvají ze stánků a tržnic do kamených obchodů, pro první generaci přistěhovalců zde nejsou žádné nadějnější vyhlídky na budoucnost (Aslan, 2011).

O to více však podporují své děti, druhou generaci, která sem přišla ve velmi mladém věku nebo se zde již narodila, český jazyk je jim vlastní a teoreticky jim nic nebrání v sociální mobilitě směrem vzhůru. Rodiče běžně najímají pro své děti „české babičky“, chůvy, často z řad bývalých učitelek, které s dětmi tráví volný čas, rozvíjejí jejich český jazyk a pomáhají jim tam, kde mají ve škole mezery. A má to své výsledky. Například na gymnáziu v Chebu, kde

<sup>1</sup> Organizovaný pobyt Vietnamců v ČR se datuje již do období po 2. světové válce, tehdy se jednalo především o pobyt za účelem studia, první studenti z Vietnamu začali studovat na českých vysokých školách již na konci 40. let 20. století. Od konce 50. let zde pak vznikla i možnost studovat na školách středních (Bittnerová a Moravcová, 2005).

Ve větším počtu začali vietnamští občané přijíždět do Československa v 50. letech po navázání diplomatických vztahů mezi ČSR a VDR. Jednalo se zde o projekt mezinárodní pomoci válkou postiženému Vietnamu. Roku 1956 k nám přijíždí skupina sta sirotků, kterým zde bylo poskytnuto základní vzdělání. Vietnam využíval tuto možnost vzdělávání svých pracovních sil v zahraničí, protože jeho zemi zmítala poválečná a hospodářská krize (Šišková, 2001).

Roku 1956 oba státy podepsaly Dohodu o vědecko-technické spolupráci, která měla podpořit rozvoj hospodářských styků. Na jejím základě k nám koncem 50. let přišli první vietnamští praktikanti, učňové a pracující. Ti se zde vzdělávali především v oblastech strojírenství a lehkého průmyslu: potravinářského, textilního a obuvnického (Šišková, 2001).

V osmdesátých letech přijalo Československo třicet tisíc vietnamských studentů a stážistů, ale už jen na omezenou dobu, a to maximálně sedmi let (Bittnerová a Moravcová, 2005).

Po roce 1986 se vietnamské hospodářství velmi rychle otvírá a po politickém přelomu v Československu v roce 1989 se mění politické styky a smlouvy. Česká republika přerušila téměř veškeré mezistátní vztahy s Vietnamem a nesplněné závazky vyrovnala finančně.

Od devadesátých let se migrační situace změnila a do České republiky přicházeli Vietnamci většinou z jiných důvodů než za studiem a odbornou praxí. Nejčastěji imigrovali, aby se živili především obchodní činností v podmínkách našeho tržního hospodářství. Stejně jako dříve zde plánovali být na období kolem pěti let a více, tentokrát však s sebou brali také své děti, rodiny a jiné příbuzné (Šišková, 2001) nebo zde rodiny založili. V důsledku toho zde v současné době existuje poměrně početná skupina mladých (nejstarším je okolo dvaceti let), kteří nikdy nebyli ve Vietnamu a obvykle ovládají lépe český jazyk, kterým mluví ve škole, než vietnamštinu.

I v jednadvacátém století je v České republice stále početná vietnamská menšina, „v roce 2002, sedm let po předpokládaném odchodu posledních vietnamských dělníků, žilo v ČR podle oficiálních údajů MV ČR celkem 27 143 vietnamských státních občanů“ (Bittnerová a Moravcová, 2005, s. 375). V období let 2007–2008, kdy v souvislosti se zvýšenou poptávkou po pracovní síle výrazně stoupla poptávka po zahraničních pracovnících, vzrostl i celkový počet vietnamských občanů v České republice; v srpnu 2007 zde pobývalo 45 964 Vietnamců, o 12 měsíců později to bylo již 57 660 (Trlifajová, 2011).

je v každém ročníku několik vietnamských žáků, jsou oproti svým českým spolužákům ve výkonech nadprůměrní (Daniel, 2006)

## 2.2 Specifikum vietnamské kultury

Tradiční vietnamská kultura je ovlivněna jak konfucianismem, tak buddhismem. Konfucianismus je již dlouho a hluboce zakořeněn ve vietnamské společnosti a jejím rodinném systému. Úcta k rodině a závazek ctít ji i svou komunitu, respekt k učení a učitelům, instruktorům a starším učencům a silný pocit souáležitosti k rodině, společenství a národu je pro Vietnamce typický. Rodina poskytuje nejsilnější motivaci, mnohem silnější než náboženství nebo národnost (Phan, 2005). Hlavní reprezentativní postavení v rodině náleží muži, přesto je poměrně silná tradice obdivu ženy a matriarchální kultury. Společnost však zachovává roli hlavy rodiny jako roli mužskou. V praxi jsou ale ženy velice často například v řídicích pozicích vietnamských podniků nebo v jiných vysokých funkcích (Šišková, 2001).

Další důležitou hodnotou, která vyplývá z působení konfuciánské tradice, je vzdělání. Lidé se vzděláním si vietnamská společnost považuje. Status vzdělance je velmi často spojen s vyšším sociálním statutem a z toho vyplývajícím vyšším příjmem. To je příčina, proč vietnamské děti ve svých studijních výsledcích významně vynikají. Rodiny mnohdy za vzdělání aspoň jednoho svého dítě-

te utratí veškeré našetřené prostředky (Šišková, 2001). To je výrazné zejména u vietnamských imigrantů, kde se vzdělání uplatňuje jako strategie, která vede ke zlepšení postavení na pracovním trhu (Trbola a Rákoczyová, 2011).

Coleman (1988) se k problematice vzdělání vyjadřuje tím, že cituje svědectví z asijských rodin, že zájem rodičů o vzdělávání dětí může zvyšovat akademické úspěchy, i když sami nemají vysokoškolské vzdělání. Také stabilita a síla komunity v oblasti sociální struktury hraje důležitou roli v růstu sociálního kapitálu rodiny (Bankson, Caldas a Zhou, 1997). To si vietnamští studenti zřejmě uvědomují a berou na sebe individuální odpovědnost za své akademické úspěchy v kolektivním duchu předchozích i současných generací (Phan, 2005).

Etnografové uvádějí, že někteří studenti říkají, že by se cítili provinile, kdyby se – s ohledem na to, jaké osobní i profesní oběti museli učinit jejich rodiče – ve škole nesnažili (Caplan, Choy a Whitmore, 1991; Suárez-Orozco a Suárez-Orozco, 1995). Další dospívající věří, že jejich vzdělání jim pomůže zajistit zaměstnání a podporovat rodinu v budoucnu. Studenti z Asie často uvádějí tuto odpovědnost jako svoji primární motivaci k dobrým školním výsledkům (Zhou a Bankston, 1998). Tyto teze naznačují, že povinnost adolescentů vůči jejich rodinám může být spojena s vírou v užitečnost vzdělávání, a to jak pro budoucnost svou, tak pro budoucnost rodiny. Spíše než vyšší intrinsická motivace ke vzdělávání sama o sobě to může tedy

---

být právě tato povinnost vůči rodině, která vytváří přesvědčení, že vzdělání je důležité, a to proto, že je prostředkem k úspěšnému životu (Fuligni, 2001).

Existuje zde ale i riziko, že mladí lidé přisuzují vzdělání velikou hodnotu jen proto, že si myslí, že musí respektovat autority a poslouchat přání svých rodičů. Podle teorie sebeurčení by se pak jednalo o introjektovaný typ internalizace, která by vedla k omezené vzdělávací vytrvalosti, protože mladí nepřijali hodnotu jako svou vlastní. Tito dospívající by vyznávali hodnotu vzdělávání pouze proto, aby potěšili své rodiče, a byla by zde velká pravděpodobnost, že v dlouhodobém horizontu od tohoto postoje upustí (Fuligni, 2001).

Dalším zajímavým aspektem týkajícím se vzdělání je asijské pojetí inteligence. Ve výzkumu Okagakiho a Sternberga (1993) se ukázalo, že filipínská a vietnamská rodice charakterizovali inteligenci jako *tvrdě pracovat na dosažení vlastních cílů*. Pro angloamerické rodice mohou děti být inteligentní, to jest mít vysoký stupeň kognitivních schopností, ale nemusejí mít dobré výkony ve škole, protože k tomu nejsou motivovány. Ne tak pro asijské rodice, kteří vidí snahu jako část toho, co znamená být inteligentní. Pokud bychom vzali v potaz myšlenky Dweckové, znamená to, že toto přesvědčení rodičů vede jejich děti k preferování cílů osvojit si učivo spíše než předvést výkon a také u nich vytváří očekávání, že jejich schopnosti nejsou předem dané, ale při vynakládání úsilí se mohou zvyšovat. V takovém světle je vy-

nakládání úsilí smysluplné a to posiluje vytrvalost tváří v tvář překážkám.

U vietnamských imigrantů je vztah ke vzdělání vyhraněný. V porovnání s průměrnou českou rodinou se mu věnuje větší pozornost. Vzdělání, které je pro Vietnamce prioritou, zde získává nový rozměr a nové funkce. Rodiny přistěhovalců vidí důležitost vzdělání jako prostředek sociální mobility pro své děti a podporují jejich úspěchy v něm. Rodiče vědí, že se svou jazykovou vybaveností se dál než k prosperujícímu obchodu nedostanou, ovšem ve svých dětech vidí potenciál. Umějí jazyk, chodí na české školy, a tak mají šanci na lepší život (Daniel, 2006). *„Rodiče nás do učení vždycky tlačili, říkají, že jestli se nebudeme učit, skončíme jako oni někde na tržišti, a takový život nikdo z nás nechce,*“ cituje Krsek (2004) ve své práci vietnamského chlapce. Vietnamští rodiče považují práci ve stánku jen za nouzové řešení a stydí se za ni, pro své děti si přejí něco lepšího a vysoká škola je pro ně samozřejmostí. A protože tradiční genderové role vedou rodiny k většímu kontrolování svých dcer, jsou mladé ženy nuceny ještě více než mladí muži do akademické výkonnosti (Zhou a Bankston, 2001).

Vztah k vlastnímu etniku a rodině jsou dalšími hodnotami, které mohou být ovlivněny emigrací do jiné země nebo naopak mohou samy mít vliv na vytváření postojů právě k námi zkoumanému vzdělávání.

Mezi Vietnamci existují skupiny, pro které je jejich etnikum nadále zdrojem síly a kterým pomáhá sociálně a ekono-

micky, a to na základě sítí a zdrojů jejich solidárního společenství. A pak jsou ještě tací, jimž se jejich etnický původ nezdá být otázkou volby ani zdrojem rozvoje, ale znakem trvalé podřízenosti. V současné druhé generaci už však existují i skupiny, které se zdají být kritizovány za hladký přechod do střední třídy „bílého“ proudu a pro něž etnicita již brzy věcí osobní volby bude (Portes a Rumbaut, 2005).

Rodiče obvykle směřují své děti k tomu, aby si své vlasti a její kultury vážily (Šišková, 2001), a rozvíjejí u nich kulturně definované osobnostní rysy (Okagaki a Sternberg, 1993).

Kohn (1969) se domnívá, že míra osobního nasměrování (self-direction) u dětí je odrazem této míry vyžadované v otcově zaměstnání. Kohn (1979) osobní nasměrování charakterizuje převzetím iniciativy, děláním samostatných rozhodnutí, promyšlením problémů, cvičením sebeovládání a přebíráním odpovědnosti za situace. Na druhou stranu ale konformita vůči vnější autoritě zahrnuje důraz na poslušnost, práci podle vnějších standardů a pravdivost. S ohledem na výsledky dětí Sehaefer a Edgerton (1985) zjistili, že rodiče, kteří mají progresivnější rodičovský styl a kteří vidí své děti jako aktivní a nezávislé, mívají děti, které mají vyšší skóre v testech schopností (Okagaki a Sternberg, 1993).

Existuje také silná korelace mezi výkonem vietnamských studentů a jejich sociálními vazbami s dalšími Vietnamci. Je pravda, že tento vztah není definitivním důkazem příčinné souvislosti,

nicméně je to v souladu s názorem, že postoje a návyky, které podporují dosažení úspěchu, jsou udržovány uzavřenými sociálními hranicemi. Ti Vietnamci, kteří mají spíše tendence stýkat se s lidmi mimo svou komunitu, vykazují nižší studijní výsledky. Bankson, Caldas a Zhou (1997) k tomu ještě pro zpřesnění dodávají, že pokud by například vietnamští studenti vykazovali vysokou úroveň výkonnosti v důsledku asijského stereotypu, pak by Vietnamci měli tendenci vykazovat tuto vysokou úroveň bez ohledu na to, kdo jsou jejich přátelé. Pokud na druhé straně členové etnické skupiny, vědomě či nevědomě, odrážejí a posilují pozitivní nebo negativní stereotypy, pak samotná skupina získává pozitivní nebo negativní vliv na každého ze svých členů. Pak by samy sociální role a vztahy mezi studenty, které vyplývají zčásti ze stereotypů, mohly mít přímý dopad na výkon.

### 2.2.1 Asimilace „druhé generace“

Integrace nebo asimilace je často dlouhodobý proces, který trvá tři až čtyři generace. Není to, a nikdy nebyl, jednoduchý lineární proces; naopak existuje mnoho způsobů, kterými se přistěhovalecké skupiny integrují nebo asimilují (Vermeulen, 2010).

Obecně platí, že druhá generace je na tom z hlediska životních podmínek mnohem lépe než její rodiče, dosahuje vyššího vzdělání a lepších pracovních míst. Drtivá většina druhé generace zcela plynně ovládá jazyk a v mnoha ohledech je integrovaná do společnosti

---

(Portes a Rumbaut, 2001). Ovšem dnes, mnohem více než na počátku dvacátého století, je mládež druhé generace konfrontována s pluralitním, roztržštěným prostředím, které zároveň nabízí nepřeborné množství příležitostí i nebezpečí pro úspěšnou adaptaci (Waters, 1994), takže již není ústřední otázkou, zda se druhá generace asimiluje do nové společnosti, ale spíše do jakého segmentu společnosti bude asimilovat.

Teoretici segmentované asimilace se domnívají, že dřívější názor, že asimilaci podmiňuje přijetí většinové kultury jako předpoklad pro vzestupnou sociální mobilitu, ztratil svou platnost. Předkládají pro to dva důvody:

V první řadě v současné době existují okolnosti, za kterých asimilace nevede k ekonomickému pokroku a sociální akceptaci, ale přesně k pravému opaku. Portes (1995) odkazuje na imigranty s nízkým lidským kapitálem v USA, kteří se usadili v centrech měst, kde přijdou do kontaktu s domácí, převážně černošskou populací v ghettech. U těchto přistěhovalců může vzniknout tzv. reaktivní etnicita, která povede k asimilaci směrem dolů nebo asimilaci do spodiny, čímž se dostanou do situace „permanentní chudoby“ (Portes a Zhou, 1993).

Druhým argumentem je, že vzestupná mobilita může jít ruku v ruce s úmyslným zachováním vlastní kultury. Přistěhovalecká mládež, která zůstává pevně usazena ve svých etnických komunitách, může na základě této skutečnosti mít větší naději na vzdělávací a ekonomickou mobilitu prostřednictvím přístu-

pu ke zdrojům, které jejich společenství nabízí (Portes, 1995; Zhou, 1997). Tato varianta se vyznačuje vysokou mírou lineární etnicity, kterou Portes popisuje jako *pokračování kulturních praktik naučených ve vlasti* (1995, s. 256). Zachování vlastní kultury slouží především jako nárazník proti asimilaci směrem dolů. Tento vzorec se často projevuje právě u Vietnamců (Vermeulen, 2010).

### 2.2.2 Genderové rozdíly

Není vietnamskou tradicí, aby se ženy vzdělávaly, nejlepší studijní výsledky však vykazují ty ženy, které se identifikují s vietnamským etnikem (na rozdíl od těch, které přijaly za svou kulturu nové země). Pakliže vietnamská žena vykazuje překvapivé školní výsledky, nemůže to tedy být připisováno jejímu odtržení se od původního etnika a za účelem užívání si výhod majoritní společnosti. Imigrace vedla ke změnám v genderových rolích, které můžeme vysledovat až ke dvěma zdrojům: nutnost a příležitost. Ekonomická situace vietnamských rodin jen málokdy dovolí muži, aby byl jediným zdrojem příjmů (Zhou a Bankston, 2001). Vietnamské dívky se vyrovnají svým mužským vrstevníkům co do školních ambicí. Mladé Vietnamky také kladou větší důraz na docházku než mladí Vietnamci (tamtéž). Portes a Rumbaut (2001) zase ukázali, že dívky prokazují vyšší vzdělávací motivaci a úspěch než chlapci ze stejných imigrantských etnických skupin. (Obecné genderové rozdíly ve školní úspěšnosti ovšem mají obecnější plat-

nost a nejsou specifické jen pro vietnamskou kulturu.)

A jaký je postoj rodičů vůči dcerám, které touží po akademickém vzdělání? Většina vietnamských otců ve studii Zhoua a Bankstona (2001) se vyjádřila, že nejvíce vyzdvihovalými a chtěnými kvalitami u jejich dcer jsou poslušnost a úspěch. Tito otcové nejen tolerovali to, že jejich dcery chtěly studovat, ale dokonce je podporovali. Zjistili totiž, že život v nové zemi vyžaduje relativně vysoký příjem, což je cíl, jehož mohou dosáhnout jen rodiny s vícečetným příjmem. Z tohoto důvodu došli otcové k závěru, že vzdělání je prostředek, díky němuž budou moci jejich dcery zajistit svým rodinám dobrý domov tak, jak se očekává v tradiční vietnamské rodině, ale způsobem, jaký je běžný v jejich nové domovině. Dalším důvodem, proč své dcery ve studiu podporují, je ten, že se tím stanou hodnotnou potenciální partnerkou a mají tak šanci na manžela s relativně vysokým sociálním statutem. Proto není vzdělávání žen odklonem od tradičního rozložení genderových rolí, ale spíše jejich modifikací v novém prostředí (Zhou a Bankston, 2001).

### 2.2.3 Školní výsledky

Z amerického sčítání lidu z roku 1990 vyplývá, že Vietnamci ve Spojených státech mají jak vyšší školní docházku na univerzitách, tak nižší míru nedobrovolného ukončování středních škol než negroidní nebo europoidní studenti (zdroj: Americký úřad pro sčítání lidu, 1993). Bylo také zjištěno, že vietnamští

studenti mají ve standardizovaných testech průměrné hodnocení nad celostátním průměrem, a to obzvláště v matematice (Bankson, Caldas a Zhou, 1997).

V České republice obdobný výzkum (Jánská, Průšvicová, Čermák, 2011) potvrdil, že vietnamští studenti mají výrazně nižší absenci a nadprůměrné výsledky v matematice (tento jev přikládají Dawe a Clarkson bilingvistu; jejich studie, ve kterých byly kontrolovány účinky inteligence, vzdělání, sociálně-ekonomického postavení, věku a pohlaví, přinesly důkazy z velmi odlišných kultur a jazyků, že bilingvní studenti vysoce kompetentní v obou svých jazycích byli matematicky lepší než jejich monolingvní vrstevníci). V ostatních předmětech se školní výsledky vietnamských a českých studentů výrazně neliší a mají tendenci vyvíjet se podobným směrem.

### Závěr

Ukazuje se, že pro přiměřené porozumění zvláštnostem učební motivace studentů z jiných etnik je třeba nejen dobře porozumět dynamice této motivace (v čemž může být znalost dílčích výkladových modelů velmi užitečná), ale je třeba brát v potaz kulturně podmíněné významy konkrétních projevů chování a odlišnosti ve struktuře kulturně podmíněných hodnot.

Často se připomíná, že tzv. západní psychologie vychází z kulturního schématu individuality (Průcha, 2007). Při využívání motivačních modelů tak snadno může být vznesena námitka, zda nejsou

---

opomenuty kulturní rozdíly ve vlivech, které formují rozvíjející se psychiku (Stewart, 1992). Pokud ovšem přistoupíme na teoretické základy těchto modelů a jsme schopni je kombinovat se znalostmi odlišného kulturního pohledu na vzdělání a roli žáka, ukazuje se, že nabídnutý

výklad je poměrně přílehlavý a umožňuje rozdíly v behaviorální rovině interpretovat nejen vzhledem ke kulturním vzorcům chování, ale i s ohledem na rozvíjení základních psychologických potřeb, klíčových učebních motivů, atribučních mechanismů a cílových preferencí žáků.

#### LITERATURA

- AMES, C.A. Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992, vol. 84, s. 261–271.
- ASLAN, E. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha : Auditorium, 2011, 322 s. ISBN 978-808-7284-070.
- BANKSTON, C.L., CALDAS, S.J., ZHOU, M. The academic achievement of Vietnamese American students: Ethnicity as social capital. *Sociological Focus*. 1997, vol. 30, no. 1, s. 1–16.
- BERLIN, I. *Vico and Herder*. London : Hogarth Press, 1976. ISBN 0670745855.
- BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. *Kdo jsem a kam patřím?* Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky. Praha : Sofis, 2005, 459 s. ISBN 80-902-7858-2.
- CAPLAN, N., CHOY, M.H., WHITMORE, J.K. Children of the Boat People: A Study of Educational Success. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1991. In FULIGNI, A.J. Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2001, no. 94.
- CHU, G. The changing concept of self in contemporary China, 1985. In HSU, F.L. Culture and self. In PHAN, T. Interdependent Self: Self-Perceptions of Vietnamese-American Youths. *Adolescence*. 2005, vol. 40, no. 158, s. 425–441.
- COLEMAN, J. Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*. 1988, vol. 94, s. 95–120.
- D'ANDRADE, R.G. Cultural meaning systems. In SHWEDER, R.A., LeVINE, R. (ed.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984, p. 88–119. ISBN 978-052-1318-310.
- D'ANDRADE, R.G. Schemas and motivation. In D'ANDREDE, R.G., STRAUSS, C. Human motives and cultural models. Cambridge : Cambridge University Press, 1992, s. 23–44. In SHAH, J.Y., GARDNER, W.L. *Handbook of Motivation Science*. New York : Guilford Press, 2008, 638 s. ISBN 978-159-3855-680.
- DANIEL, M. Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti? In Varianty: Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni [online]. 2006 [cit. 2012-08-16]. Dostupné z WWW: <http://www.varianty.cz/index.php?id=19&action=list&theme=&target=&orderCol=title&direction=DESC&start=220&item=124>.



- DECI, E.L. The Psychology of Self-Determination. Lexington : Lexington Books, 1980, 240 s. ISBN 06-690-4045-2.
- DECI, E.L., PORAC, J. Cognitive evaluation and the study of human motivation. In LEPPER, M.R., GREENE, D. The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology on Human Motivation. Hillsdale : Erlbaum, 1978, s. 149–176. ISBN 04-702-6487-X.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior. New York : Plenum, 1985. ISBN 03-064-2022-8.
- DWECK, C.S. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia : Psychology Press, 1999, vol. 1, s. 39–73. ISBN 18-416-9024-4.
- ELLIOT, A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. 1999, vol. 34, s. 169–189.
- ELLIOT, A.J. A conceptual history of the achievement goal construct. In ELLIOT, A.J., DWECK, C.S. (ed.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Press, 2005, s. 52–72. ISBN 15-938-5606-7.
- ELLIOT, A.J., DWECK, C.S. (ed.). *Handbook of competence and Motivation*. New York : Guilford Press, 2005. ISBN 15-938-5606-7.
- ELLIOT, A.J., MURAYAMA, K., PEKRUN, R. A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*. 2011, vol. 103, s. 632–648.
- FULIGNI, A.J. The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*. 1997, vol. 68, no. 2, s. 351–363.
- FULIGNI, A.J. Family obligation and the academic motivation of adolescents from Asian, Latin American, and European backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2001, no. 94.
- GREENWALD, A. et al. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*. 2002, č. 109, s. 2–25.
- HECKHAUSEN, H. *Motivation and Action*. Berlin : Springer, 1991. ISBN 0521149134.
- HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*. 1992, roč. 42, č. 2, s. 197–208.
- HIDI, S. An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J.M. *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York : Academic, 2000. ISBN 0126190704.
- HIDI, S., HARACKIEWICZ, J. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21<sup>st</sup> century. *Review of Educational Research*. 2000, no. 90, s. 151–179.
- HAU, K., HO, I.T. Insights from research on Asian students' achievement motivation. *International Journal of Psychology*. 2008, vol. 43, no.5, s. 865–869.
- HRABAL, V. jr., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vyd. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-042-3487-9.
- IYENGAR, S.S., LEPPER, M.R. Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999, roč. 76,

- 
- s. 349-366. In SHAH, J.Y., GARDNER, W.L. *Handbook of Motivation Science*. New York : Guilford Press, 2008, 638 s. ISBN 978-159-3855-680.
- JANSKÁ, E., PRŮŠVICOVÁ, A., ČERMÁK, Z. Možnosti výzkumu integrace Vietnanců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*. 2011, roč. 116, č. 4, s. 480–496.
- KOHN, M.L. *Class and conformity: A study in values*. Homewood : Dorsey, 1969. In OKAGAKI, L., STERNBERG, R.J. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*. 1993, vol. 64, no. 1, s. 36–56.
- KOHN, M.L. The effects of social class on parental values and practices. In REISS, D., HOFFMAN, H. (ed.), *The American Family: Dying or Developing*. New York; Plenum, 1979, s. 45–68. In OKAGAKI, L., STERNBERG, R.J. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*. 1993, vol. 64, no. 1, s. 36–56.
- KRSEK, M. Vietnamci – česká elita. In *Infoservis společnosti Člověk v tísni* [online]. 2004 [cit. 2012-08-16]. Dostupné z WWW: <http://www.infoservis.net/art.php?id=1069233323>.
- MAN, F., STUHLÍKOVÁ, I., HODAPP, V. Česká verze německého inventáře zkouškové úzkosti (TAI-G): Faktorová struktura a základní psychometrické údaje. *Československá psychologie*. 1997, roč. 41, s. 347–359.
- MIDGLEY, C., URDAN, T. The transition to middle school: Making it a good experience for all students. *Middle School Journal*. 1992, vol. 24, s. 5–14.
- MILES, S. *Youth Lifestyles in a Changing World*. Buckingham : Open University Press, 2000. ISBN 03-352-0099-0.
- NEUBERG, S.L., NEWSON, J.T. Personal need for structure: Individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993, vol. 65, s. 113–131.
- NICHOLLS, J.G. Conceptions of ability and achievement motivation. In AMES, R.E., AMES, C. (ed.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. Orlando : Academic Press, 1984. ISBN 01-205-6701-6.
- OKAGAKI, L., STERNBERG, R.J. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*. 1993, vol. 64, no. 1, s. 36–56.
- NOSEK, B.A., BANAJI, M.R., GREENWALD, A.G. Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration website. *Group Dynamics*. 2002, vol. 6, no. 1, s. 101–115.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. (ed.), *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2011, 213 s. ISBN 978-80-7308-301-4.
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A., HRABAL, V. Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*. 2010, roč. 60, no. 1, s. 38–61.
- PETRI, H.L. *Motivation: theory, research, and applications*. 4<sup>th</sup> ed. Pacific Grove : Brooks/Cole, 1996, 440 p. In STUHLÍKOVÁ, I. *Motivace a osobnost*. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha : Grada, 2010, s. 137–164. ISBN 978-80-247-3434-7.
- PHAN, T. Interdependent Self: Self-Perceptions of Vietnamese-American Youths. *Adolescence*. 2005, vol. 40, no. 158, s. 425–441.

- PINTRICH, P.R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2003, vol. 95, no. 4, s. 667–686.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2011, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PORTES, A. Children of immigrants: segmented assimilation and its determinants. In PORTES, A. *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship*. New York : Russell Sage Foundation, 1995, s. 248–279. In VERMEULEN, H. *Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children*. *Ethnic and Racial Studies*. 2010, vol. 33, no. 7, s. 1214–1230.
- PORTES, A., RUMBAUT, G. Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies*. 2005, vol. 28, no. 6, s. 983–999.
- PORTES, A., RUMBAUT, R. Legacies: the story of the immigrant second generation. New York : Russell Sage Foundation, 2001, 406 p., [23] p. of plates. In ALBA, R., KASINITZ, P., WATERS, M.C. *The kids are (mostly) alright: Second-generation assimilation*. *Social Forces*. 2011, vol. 89, no. 3, s. 763–773.
- PORTES, A., ZHOU, M. The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. 1993, no. 530, s. 74–96.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-709-1.
- RENNINGER, K.A. Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J.M. *Intrinsic Motivation: Controversies and New Directions*. San Diego : Academic Press, 2000, s. 373–404. ISBN 0126190704.
- RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 2, s. 155–184.
- SCHUNK, D.H., PINTRICH, P.R., MEECE, J.L. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. 3<sup>rd</sup> ed. Upper Saddle River : Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008, 433 s. ISBN 978-013-2281-553.
- SEHAEFER, E.S., EDGERTON, M. Parent and child correlates of parental modernity. In SIGEL, L.E. (ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale : Erlbaum, 1985, s. 287–318. In OKAGAKI, L., STERNBERG, R.J. *Parental Beliefs and Children's School Performance*. *Child Development*. 1993, vol. 64, no. 1, s. 36–56.
- SHAH, J.Y., GARDNER, W.L. *Handbook of Motivation Science*. New York : Guilford Press, 2008, 638 s. ISBN 978-159-3855-680.
- STEWART, F. The Adolescents as Consumers. In COLEMAN, J.S., WARREN-ANDERSON, C. (ed.), *Youth Policy in the 1990s: The Way Forward*. London, New York : Routledge, 1992, s. 203–226. ISBN 041505835X.
- STUCHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha : Grada, 2010, s. 137–164. ISBN 978-80-247-3434-7.
- SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO, M.M. Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents. Stanford : Stanford University Press, 1995. In FULIGNI, A.J. *Family obligation and the academic motivation*

- 
- of adolescents from Asian, Latin American, and European backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2001, no. 94.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha : Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-717-8648-9.
- TRBOLA, R., RÁKOCZYOVÁ, M. (ed.). *Institucionální podmínky sociální integrace cizinců v ČR*. Brno : Barrister, 2011. ISBN 978-808-7474-204.
- VERMEULEN, H. Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and Racial Studies*. 2010, vol. 33, no. 7, s. 1214–1230.
- WATERS, M. Ethnic and racial identities of second-generation black immigrants in New York city. *International Migration Review*. 1994, no. 28, s. 795–820. In PORTES, A., FERNANDEZ-KELLY, P., HALLER, W. Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*. 2005, vol. 28, no. 6, s. 1000–1040.
- WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 1985, vol. 92, no. 4, s. 548-573. In STUHLÍKOVÁ, I. *Motivace a osobnost*. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha : Grada, 2010, s. 137–164. ISBN 978-80-247-3434-7.
- WEINER, B. Human motivation: metaphors, theories, and research. 2<sup>nd</sup> ed. London : Sage, 1996. ISBN 07-619-0491-3. In STUHLÍKOVÁ, I. *Motivace a osobnost*. In BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha : Grada, 2010, s. 137–164. ISBN 978-80-247-3434-7.
- WENTZEL, K.R. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*. 1999, vol. 91, s. 76–97.
- WHITE, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 1959, vol. 66, s. 297–333.
- ZHOU, M. Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*. 1997, vol. 31, s. 975–1008. In VERMEULEN, H. Segmented assimilation and cross-national comparative research on the integration of immigrants and their children. *Ethnic and Racial Studies*. 2010, vol. 33, no. 7, s. 1214–1230.
- ZHOU, M., BANKSTON, C.L. *Growing Up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York : Russell Sage Foundation, 1998. In FULLIGNI, A.J. *Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds*. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2001, no. 94.
- ZHOU, M., BANKSTON, C.L. Family pressure and the educational experience of the daughters of Vietnamese refugees. *International Migration*. 2001, vol. 39, no. 4.
- ZHOU, H., SALILI, F. Intrinsic reading motivation of Chinese preschoolers and its relationships with home literacy. *International Journal of Psychology*. 2008, vol. 43, s. 912–916.