

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Vztahové normy učitelů a podpora výkonové motivace jejich
žáků**

Diplomová práce

Autor: Lucie Pouzarová
Vedoucí DP: prof. PhDr. František Man, CSc.

České Budějovice 2008

Poděkování

Chtěla bych vyjádřit své poděkování všem, kteří mi při zpracování diplomové práce pomáhali. Nejvíce prof. PhDr. Františkovi Manovi, CSc., vedoucímu této práce, za rady, konzultace a pomoc v průběhu zpracování diplomové práce, doc. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za podstatnou statistickou analýzu dat, dále učitelům, kteří mi umožnili provést výzkum. Můj dík patří také všem žákům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením prof. PhDr. Františka Mana, CSc. K vypracování jsem použila pouze pramenů výslovně uvedených.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

25.6.2008

Lucie Pouzarová

Abstrakt

Práce je složena ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se věnujeme historickému pohledu na problematiku výkonové motivace a její vývoj. Teoretickým východiskem pro výzkumnou část je zejména Heckausenův a Rheinbergův Rozšířený kognitivní model motivace zahrnující aspirační úroveň, atribuce a vztahové normy. Ve výzkumné části byl zjišťován vliv vztahových norem učitelů čtvrtých a pátých tříd ($N = 20$) na proměnné výkonové motivace jejich žáků (naděje na úspěch, pasivní strach z neúspěchu a aktivní strach z neúspěchu. $N = 405$). Na základě vícerozměrných a jednorozměrných statistik bylo prokázáno, že žáci učitelů preferujících individuální vztahovou normu se liší od žáků učitelů upřednostňujících sociální vztahovou normu v proměnných naděje na úspěch a pasivní strach z neúspěchu a to jak v součtovém skóru, tak i pro oblast školních a sportovních aktivit. Nebyly nalezeny signifikantní rozdíly pro proměnné aktivního strachu z neúspěchu v sumárním skóru i ve školních a sportovních činnostech. Výsledky, které mohou být specifické pro výzkumný vzorek, jsou v linii mezinárodních výzkumů v této oblasti.

Klíčová slova: výkonová motivace, motivace ve vyučování, vztahové normy, pedagogická psychologie.

Abstract

Study consists of two parts, theoretical and the research one. The theoretical part is mainly devoted to the achievement motivation and its development. We consider for the theoretical starting point Heckhausen and Rheinberg's Extended Model Achievement Motivation which comprises of level aspiration, attribution and reference norm. Influence of the reference norms of teachers (N = 20) on the variables of achievement motivation of their pupils (N = 405). It concerns of the following variables – Hope of Success (HS), Passive Fear of Failure (PFF) and Active Fear of Failure (AFF). It was revealed that students of their teachers with preference of individual reference norm will be different from the students of teachers with predominance of social reference norm in the above mentioned motivational characteristics (HS, PFF). No significant differences were revealed in the variable Active Fear of Failure. It is valid in the sum score and for the school and sport activities. Our results are in line of the international research in this field . Results may be sample specific and should not be generalized.

Keywords: achievement motivation, motivation in the school-settings, reference norms, educational psychology.

Obsah

| | | |
|-------|--|----|
| 0 | Předmluva a úvod | 7 |
| 1 | Teoretická část | 9 |
| 2 | Motivace jako předmět psychologického zkoumání | 9 |
| 3 | Teorie výkonové motivace (VM)..... | 16 |
| 3.1 | Vývoj a současné pojetí výkonové motivace..... | 17 |
| 3.2 | Metody měření výkonové motivace | 26 |
| 3.3 | Ontogeneze výkonové motivace | 31 |
| 4 | Praktická část | 38 |
| 4.1 | Chování při nastavení cílů | 39 |
| 4.2 | Atribuce výsledků | 39 |
| 4.3 | Hodnocení výsledků | 39 |
| 4.4 | Budoucí očekávání výsledků | 40 |
| 5 | Metoda | 42 |
| 5.1 | Výzkumný vzorek..... | 42 |
| 5.1.1 | Učitelé | 42 |
| 5.1.2 | Žáci | 42 |
| 5.2 | Nástroje | 43 |
| 5.2.1 | Výkonově motivační mříž | 43 |
| 5.2.2 | Dotazník pro určování vztahových norem..... | 51 |
| 5.3 | Organizace výzkumu | 51 |
| 6 | Výsledky | 53 |
| 6.1 | Shrnutí hypotéz | 62 |
| 6.2 | Diskuse..... | 63 |
| 6.3 | Závěry pro praxi..... | 64 |
| | Seznam použité literatury | 65 |

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obr. 1: Kognitivní model výkonové motivace | 24 |
| Obr. 2: Poměr dívek a chlapců ve výzkumu | 43 |
| Obr. 3: Otázky dotazníku LMG | 46 |
| Obr. 4: Ukázka obrázku ze školní činnosti | 47 |
| Obr. 5: Ukázka obrázku ze školní činnosti | 48 |
| Obr. 6: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti | 49 |
| Obr. 7: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti | 50 |
| Obr. 8: Celková naděje na úspěch | 54 |
| Obr. 9: Celkový strach z neúspěchu 1 | 55 |
| Obr. 10: Celkový strach z neúspěchu 2 | 55 |
| Obr. 11: Naděje na úspěch ve školních činnostech | 57 |
| Obr. 12: Strach z neúspěchu 1 ve školních činnostech | 57 |
| Obr. 13: Strach z neúspěchu 2 ve školních činnostech | 58 |
| Obr. 14: Naděje na úspěch ve sportovních činnostech | 60 |
| Obr. 15: Strach z neúspěchu 1 ve sportovních činnostech | 61 |
| Obr. 16: Strach z neúspěchu 2 ve sportovních činnostech | 61 |

0 Předmluva a úvod

Závěry z výzkumů v oblasti výkonové motivace zdůrazňují důležitost výkonového motivu i pro oblast pedagogické praxe. Teorii výkonové motivace a poznatky z motivačního výcviku lze ve výchovně vzdělávací praxi použít k efektivnějšímu řízení žákovy učební činnosti. Toto řízení spočívá zejména v adekvátním úkolování žáků a na znalosti jejich převažující motivační orientace (zaměření na dosažení úspěchu proti zaměření na vyhnutí se selhání). Není-li toto zaměření známo, může snadno dojít k nedostatečnému vyřízení žáků, a tím i k nedostatečnému využití jejich schopností, nebo naopak k subjektivnímu přetížení žáků, které vede k tendenci uniknout z úkolové situace. Znalost žákova individuálního motivačního zaměření nám umožňuje rozvíjet jeho motivaci vedoucí k optimálnímu využití jeho schopností, a tím i k celkovému rozvoji jeho osobnosti.

Předložená diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části převažuje snaha ukázat hlavní směry a genezi vývoje názorů na výkonovou motivaci.

V části praktické, zejména v opoře o práce Heckhausena a Rheinberga, je poukázáno na vliv vztahových norem na vyučování. Na základě těchto německých výzkumů byly formulovány i hypotézy o tom, že upřednostňování individuální vztahové normy učiteli rezultuje do vyšší naděje na úspěch jejich žáků a nižšího pasivního strachu z neúspěchu (srovnávají též problematiku debilitating vs. facilitating anxiety, tedy úzkosti bránící výkonu a úzkosti facilitující výkon), resp. přesně řečeno, že žáci učitelů s různou preferencí vztahových norem se budou lišit v hodnotách naděje na úspěch a pasivního strachu z neúspěchu. Výzkum proběhl u 20ti učitelů čtvrtých a pátých tříd, kteří vyplnili dotazník Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm – Orientierung (FEBO) a u 405ti jejich žáků. Těm byl předložen Schmaltův dotazník Leistungs – Motivation – Gitter (LMG) pro školní a sportovní činnosti. Výsledky byly zpracovány pomocí vícerozměrných i jednorozměrných statistik a hypotézy byly potvrzeny. Tato praktická část zahrnuje

i doporučení pro praxi. Jsme si však vědomi i omezení předložených výsledků, jež mohou být: a) specifické pro vzorek; b) v některých případech bez post-hoc statistik (pouze na základě výpočtů průměrů a směrodatných odchylek) naše úvahy nemusí být přesné; c) další výzkumy jsou nutné.

Na druhé straně čtvrté a páté třídy jsme vybrali, protože na žáka působí pouze jeden učitel (nedochází ke změně s jednotlivými předměty), tudíž můžeme považovat výzkum srovnávání vlivu preferovaných vztahových norem učitele na motivační proměnné žáka za relativně čistý.

Práce jako celek ukazuje, jak je možné využít problematiky výkonové motivace a zejména vztahových norem učitelů k ovlivňování proměnných výkonové motivace jejich žáků.

1 Teoretická část

2 Motivace jako předmět psychologického zkoumání

Problematika motivace v psychologii je značně známá a rozsáhlá. Existuje řada definic a přístupů. V nejširším slova smyslu se jedná o souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka (Pavelková, 2002).

Už ve dvacátých letech dvacátého století bylo zřejmé, že nelze porozumět chování bez studia motivace. Hned od začátku se ukázalo, že v oblasti determinace lidského chování existují dva krajní přístupy – subjektivistický a objektivistický. Subjektivistický přístup považuje za zdroj všech psychologických jevů subjekt, jeho potřeby, instinkty. K tomuto přístupu se hlásí například G. W. Allport. Formálně jeho transformaci můžeme zapsat takto: $Ch = f(O)$, (chování je funkcí osobnosti). Objektivistický přístup vysvětluje osobnost, motivaci a chování na základě vlastností stimulace, prostředí, posilování. Formální zápis je $Ch = f(P)$, (chování je funkcí prostředí). Tento přístup najdeme v teoriích učení. S vývojem a počtem výzkumů dochází ke změnám. Důležité je zařazení do fenotypické třídy. Základními metodami studia jsou pozorování a experiment.

Pozorování je typ výzkumu, během něhož pozorovatel klasifikuje, zařazuje do tříd a na základě typologie stanovuje typy tříd. Dochází potom k objasnění chování za pomoci typologie, konstruované na základě tohoto chování. Tento princip stál v počátcích koncepce osobnostních rysů, ortodoxní psychoanalýzy jako explanačních psychologických koncepcí, týkajících se motivace.

Na začátku experimentu je vztah mezi fenotypem chování a objektivními podmínkami chování. V dalším kroku se stanovují zákonitosti ve formě statických zákonitostí a závěrem je objasněno chování jedince. Takto se motivací zabývá teorie učení a behaviorismus.

Na základě abstraktní klasifikace byly formulovány pojmy objektivistického i subjektivistického přístupu – pojmy empirického zákona a třídy.

Je třeba stanovit východiska gnoseologických programů těchto přístupů. Podrobnou analýzu lze najít v pracích K. Lewina (o.c. Rheinberg, 2005). V protikladu stojí zákonitost a individuální případ. Podstatou třídy jsou zákonitosti v ní obsažené. Za zákonité jsou brány události pravidelně se opakující, za nahodilé jsou považovány méně časté události. Předmětem vědeckého studia jsou pouze zákonité události. Tento zákon či třída je podstatou empirického jevu. Třída je příčinou chování, jeho dynamiky.

Konceptuálně-geneticky se objektivistické a subjektivistické koncepce shodují. Takovýto způsob myšlení v psychologii považuje K. Lewin za aristotelovský. Ve své programové práci „Přechod od aristotelovského ke galileovskému způsobu myšlení v biologii a psychologii“ Lewin provádí srovnávací analýzu věd, poukazuje na analogii mezi přechodem od systémů pojmů Aristotela k systému Galilea ve fyzice a příbuznost k psychologii motivace (o.c. Rheinberg, 2005). Základní tendence tohoto přechodu je v tzv. homogenizaci oblasti studovaných jevů. Na rozdíl od psychologických jevů, které jsou rozdělené v teorii na třídy, vyvstává ve skutečnosti psychologicky homogenní svět. Tento posun znamená změnu v metodách i cílech psychologického výzkumu. V epoše spekulativních aristotelovských konstruktů se za cíl psychologie považovalo proniknutí k podstatě izolovaných věcí a vyjasnění příčiny; v epoše galileovských konstruktů tímto cílem je odhalení obecných psychologických zákonů a s jejich pomocí predikace konkrétních globálních psychologických jevů. Na rozdíl od pozorování a empirického výzkumu nastupuje výzkum geneticky podmíněných faktorů chování. Namísto abstraktní klasifikace jako základního způsobu výstavby a třídy jako základního pojmu, nastupuje metoda postupné aproximace a geneticky podmíněných pojmů. Metoda abstraktní klasifikace začíná z celistvosti fenotypických projevů a postupuje od jednotlivého k obecnému, od jevů k pojmům, od případu k zákonitosti. Oproti tomu metoda postupné aproximace začíná vyjasněním fundamentální struktury životního pole a postupuje od obecného ke konkrétnímu, od abstraktních pojmů k pojmům konkrétním (Vaněk, Hošek, Man, 1982).

Ve spojení se změnou způsobu utváření pojmů se mění i představa o zákonu a individuálním případě. Empirický základ psychologického jevu přestává být nevyhnutelným. Rozdílnost psychologických událostí je zkoumána až na úroveň jednotlivých případů.

V souvislosti s tím se mění představy o příčinnosti. Příčinu událostí je třeba hledat ve vztahu mezi objektem a jeho okolím. Chování jedince řídí síly, které lze vysvětlit při jejich začlenění do reprezentativní celostní psychologické situace. Podle Lewina homogenizace jevů, které studuje psychologie motivace, zahrnuje:

- rozrušení bariér mezi třídami fenotypických jevů; na každou psychickou oblast se pohlíží jako na celistvé pole řízené stejnými zákony
- rozrušení bariér mezi nepravidelnými a pravidelnými událostmi
- rozrušení bariér mezi vklady subjektu a jeho okolí v chování subjektu; chování subjektu je determinováno celostní psychickou situací, jednotou konkrétního subjektu a okolí

Tato změna vyjadřuje překonání subjektivistických a objektivistických koncepcí. Neplatí už vzorce ortodoxního subjektivismu $Ch = f(O)$ ani ortodoxního objektivismu $Ch = f(P)$, ale K. Lewin dochází ke vzorci $Ch = f(O, P)$ (chování je funkcí osobnosti a prostředí). Tento nový přístup, na rozdíl od předchozích, proti sobě nestaví jedince a prostředí, nýbrž tyto prvky seskupuje do konkrétního psychologického celku. Prostor vystupuje jako konkrétní psychologické prostředí, jako vnější pole konkrétních sil a valencí a individuum jako konkrétní osoba, jako vnitřní pole systémů napětí. Bez systému napětí neexistuje psychické silové pole a naopak. Individuum a psychologické prostředí se stávají komplementárními momenty jednoho a téhož tvaru – situace, pole, životního prostoru.

V současné psychologii motivace existují dvě teoretické orientace: faktorová a celostní. Faktorový přístup převádí objektivní a subjektivní podmínky na konečné příčiny, faktory chování. Celostní přístup klade důraz na základ jednoty chování a jeho podmínek v jejich vzájemné součinnosti a determinaci.

Přístup celostní je reprezentován koncepcemi R. W. Whiteho, R. S. Woodwortha a J. Nuttina. Experimentální psychologie motivace se narozdíl od

sociální psychologie rozvíjela zpočátku téměř mimo sféru naznačené Lewinovy tradice. R. S. Woodworth a R. W. White se obrací na Freudovu teorii instinktů a teorii redukce pudu K. Hulla jako na tradiční přístupy k problematice potřeb v americké experimentální psychologii. Tyto koncepce vycházejí z homeostatického modelu potřeby. Homeostatický princip je založený na rovnováze organismu. Pokud je narušena, objeví se chování, které má ztracenou rovnováhu znovu nalézt. Naproti tomu nehomeostatický přístup vyzdvihuje důležitost narušení rovnováhy organismu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Whitheův přehled vyděluje základní etapy v rozvoji konfliktů mezi homeostatickým modelem a novými empirickými fakty. Ve dvacátých letech protiklad mezi faktickým materiálem a homeostatickým modelem potřeby měl nahodilý charakter. Ve čtyřicátých letech byly provedeny výzkumy, které se daly velmi obtížně začlenit do homeostatického ortodoxního výkladového schématu. Na nové proměnné poukázala experimentální analýza.

Funkcí ega se zabývaly psychoanalytické studie, jejichž autoři chtěli ukázat principiální rozdíl těchto forem chování od chování spojeného s organickými homeostatickými potřebami. Tímto se rozšiřovaly katalogy potřeb. Nicméně obecné schéma jejich funkce a spojení s chováním zůstávaly na homeostatické úrovni.

Díky nahromadění empirických výsledků tohoto typu se ukázalo, že nové potřeby odhalily nehomeostatické vlastnosti.

V psychologii motivace nastala teoretická krize, v jejímž důsledku vznikaly nové představy o potřebách. Teorii prvotního chování jako nový explanační princip vyzdvihl Woodworth. V této teorii není prvotní potřeba narozdíl od motivace. Ve shodě s touto koncepcí je chování od začátku zaměřeno na zajišťování vztahu k prostředí. Podtrhuje se nutnost obsahové analýzy tohoto spojení. Zdůrazňuje obsahové spojení stimulů a reakcí s reálnými objekty prostředí. Jeho cílem není odhalit motivační komponenty chování. Prvotní motivace chování neleží vně chování, ale není ani jeho komponentou. Tvoří vzájemný vztah vlastního chování jedince s prostředím. Dále byla rozpracována koncepce kompetentností jedince, kdy na sebe vzájemně působí jedinec a prostředí. Takovému působení odpovídá

i specifická procesuální motivace, souvisící s kompetencí člověka. White se při analýze příkladů hrového a exploračního chování zamýšlí nad tím, jestli má toto chování všechny vlastnosti motivovaného chování jako výběrovost, konzistenci apod. a co je zde motivem. Většina psychologů vymezuje kritéria pro vydělení původního motivu, což vede k teoretické chybě, protože není možné připsat prioritu žádnému z těchto motivů, které libovolně neporušují cyklus vzájemného působení mezi jedincem a prostředím. Skutečným motivem je vzájemné působení v jeho celistvosti.

Práce Woodwortha a Whita byly teoretickým vyvrcholením homeostatického modelu potřeb. Zformulovali nové představy, ale nemohli je důsledně řešit. Pro řadu forem chování byl u nich zachován starý model potřeby. Ve Woodworthově teorii je rovněž zachován starý model potřeb, kdy homeostatické potřeby určují specifický směr chování v situacích fyziologických krizí, ale samy chováním nejsou určovány.

Tyto koncepce vykazují jisté nesrovnalosti, přesto znamenají pokrok v anglosaských teoriích motivace. Namísto vyhledávání determinant nebo faktorů, ležících vně chování, mimo vzájemné působení jedince s prostředím a určujících jeho základní charakteristiky, bylo zdůrazňováno vlastní chování jako proces, který tvoří vlastní podmínky a předpoklady. Bylo objektivně dokázáno, že příčiny chování je třeba hledat ne mimo chování, ne za jeho hranicemi, ale v samém chování, v jeho objektivních a subjektivních produktech. Naznačené přístupy odpovídají pojetí teorie činnosti a jejím procesuálním determinantám. v pracích J. Nuttina byly rozvinuty a obohaceny základní myšlenky celostní orientace výzkumu motivace chování.

Nuttin při rozpracovávání problematiky specificky lidských potřeb vyvinul vztahovou teorii potřeb, která je zaměřena proti pokusům lokalizovat potřeby v organismu, což jsou dynamické a hierarchicky organizované vzorce spojení subjektu s okolním světem (Nuttin, o.c. Heckhausen, 1965). Potřeby vystupují jako celek biochemických, instinktivních a psychologických vzájemných vztahů organismu a prostředí. Existence či původ lidských potřeb není hledán

v biologických hlubinách organismu. Potřeby vznikají a jsou budovány v procesu aktivního spojení člověka se světem. Pro existenci potřeby je v tomto smyslu důležitý proces reálného vzájemného působení osobnosti s vnějším okolním prostředím (Nuttin, ibid.).

Zajímavým aspektem v kategorii potřeby rozpracovávané Nuttinem je vydělení jejího „časového rozměru“. Jakýkoliv objekt potřeby se jeví tím, co bude, čeho je nutné dosáhnout; a to utváří budoucí chování. Tímto způsobem je budoucí, časovou kvalitou motivačního objektu (Nuttin, 1978).

Budoucí je chápáno ne jako pouhý prostý důsledek minulého učení, ale je časovým rozměrem potřeby a jejího objektu. Potřeba vždy předpokládá něco budoucího a jeví se jakoby „situace pohledu do budoucnosti“. Tato časová kvalita potřeby pouze naznačuje budoucí. V jeho tvůrčím kognitivním rozpracování vystupuje časová perspektiva jako do budoucnosti otevřená řadě cílů. Časová perspektiva, jako hierarchie cílů a motivace jsou těsně vzájemně spojeny - časová perspektiva je „kognitivním rozpracováním motivu“ (Nuttin, o.c. Rheinberg, 2005).

Nuttin kritizuje homeostatické pojetí Freudovo a Darwinovo. Poukazuje na některé obtíže, se kterými se střetávají tyto tradiční modely při popisu, analýze a explikaci chování.

Zde jsou některé hlavní myšlenky:

- Pokud je chování realizováno spojitě, tzn. existuje konkrétní časový okamžik, potom pro následné objasnění musí dané modely postulovat spojitost narušené rovnováhy (tzn. rovnováha je narušena stále). To stojí v protikladu s pojetím homeostáze.
- Homeostatické modely v chování opomíjejí etapu narušení homeostázy. Proces lidského chování nemůže být vysvětlen v rámci tendence obnovení narušené rovnováhy. V chování je významná fáze narušení dosažené rovnováhy novými cíli (Nuttin, o.c. Rheinberg 2005).

Etapa vytváření nového cíle je centrální v nehomeostatickém modelu chování, kde na chování je pohlíženo ne jako na obnovení narušené rovnováhy, ale jako na souhrn procesů, které tvoří vlastní determinanty.

Základní zaměření a přístupy k problematice motivace se změnily, ale jejich rozpracování v psychologických teoriích dynamiky konkrétního chování narazilo na problémy. Analýza konkrétního chování vyžadovala studium struktury a procesů rozvoje vlastního chování. K tomu chyběl pojmový aparát. Ten byl pouze abstraktní: základní pojem - „vzájemné působení“ - není rozčleněn, jeho vytvářející charakteristikou není předmětný obsah vzájemného působení, jeho objektivní a subjektivní podmínky a produkty nejsou odráženy v konkrétních pojmech. Rovněž chybí pojmy fixující rozvoj vzájemného působení a jeho přechody z jedné formy do druhé.

Dodnes nejsou ujasněny základní teoretické otázky a pojmový aparát. O tom svědčí i fakt, že lze najít u jednoho autora přes třicet různých termínů pod pojmem motivace.

Jelikož současná psychologie ještě nemá uspokojivý obecný teoretický model lidské motivace, považujeme za přínosné i pokusy o syntézu dosavadních poznatků, i když mívají povahu přehledů a komparací (např. M. Nakonečný, 1997). Tyto eklektické práce nejsou dostačujícím východiskem pro systematický a komplexní rozbor motivační problematiky. Podle V. Bokorové sebestpřesnější rozbor a kategorizace dosavadních motivačních pojmů zůstává spíše formální záležitostí, není-li doplněn o věcnou analýzu dat s ohledem na jejich metodologický původ a konfrontaci závěrů s ověřenými základními principy věd o člověku. Příčina toho tkví v tom, že při výzkumu motivace se nevycházelo z procesu činnosti, z úlohy psychiky jakožto aktivního odrazu objektivní reality. Častá zkreslení byla zapříčiněna behavioristickými, fenomenologickými i jinými koncepčními schémata. Proto motivace nebývá chápána často jako ústřední moment psychické regulace, ale vystupuje příliš úzce jako energetizující nebo aktivační faktor chování. Východisko lze najít tím, že problematiku motivace je nutné studovat ve vztahu ke kategorii činnosti, přičemž tato kategorie je chápána v komplementární jednotě s kategorií osobnosti.

3 Teorie výkonové motivace (VM)

Výkonová motivace představuje osobnostně příznačnou, relativně stálou tendenci člověka dosahovat co nejlepšího výkonu či alespoň „držet se co nejlépe“ v činnostech, v nichž je možné uplatnit měřítko kvality a které se tedy mohou či nemusí podařit, resp. v nichž člověk může dosáhnout úspěchu či neúspěchu.

Existují dva typy žáků s vyhraněnou výkonovou motivací:

1. Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu se ve škole nevzdávají, vytrvávají i při řešení úkolů, které jim staví do cesty překážky. Preferují úkoly středně obtížné, snadné je nelákají. Jsou soutěživí a hledají partnery sobě rovnocenné. Neúspěch považují za cennou zkušenost do budoucna.
2. Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu se vyhýbají situacím, ve kterých musí vynaložit veškeré síly pro dosažení výsledku. Mají strach ze selhání. Ve třídě se cítí ohroženi, na což reagují:
 - vyhledávají situace, které jim zaručí úspěch
 - uplatňují se v situaci, kdy úspěchu určitě dosáhnout nemohou
 - snaží se z určité situace uniknout např. opisováním, podváděním apod.

Pro oba zmíněné typy žáků je důležitý úspěch. V literatuře najdeme ještě potřebu vyhnout se úspěchu a to hned z několika příčin. Žáci se nechtějí odlišovat od okolí, bojí se ztráty kamarádů, kteří jsou ve škole slabší než oni (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Opakovaný neúspěch (jeho příčiny) může vést až k naučené bezmocnosti, kterou si vysvětlíme jako nekontrolovatelnost negativních věcí. Nejsme schopni se bránit negativním vlivům (Stuchlíková, 2005).

Pro motivaci žáků je důležité stanovit vztahové normy. Hodnotí se jimi standard, se kterým se srovnává výsledek. Existují tři typy vztahových norem:

normy kriteriální, individuální a sociální.

1. U **sociální vztahové normy** se porovnává výsledek jedné osoby s výsledky druhých osob. Např. výsledek jednoho žáka se srovnává s výsledky jeho spolužáků v rámci školní třídy.

2. U **individuální vztahové normy** jsou standardem výsledky, kterých daná osoba dosáhla v minulosti u úloh podobně obtížných. Aktuální výkon jedince se srovnává s jeho vlastním výkonem (nikoli výkony spolužáků v předchozím období). Lze ji úspěšně používat u žáků velmi talentovaných nebo u žáků velmi slabých.

3. U **kriteriální či věcné vztahové normy** je důležité stanovené kritérium (např. ve francouzském jazyce zvládnout gramatické minimum). Jeden a ten samý výsledek může být různě hodnocen. Záleží na tom, jaká se použije vztahová norma.

Vztahové normy mohou být zadány z vnějšku. Např. se žákům sdělí, co se požaduje na jedničku, dvojku, trojku, čtyřku, pětku. (Řepka, 2005, Man, Mareš 2005).

3.1 Vývoj a současné pojetí výkonové motivace

Problematika výkonové motivace je spjata s problematikou aspirační úrovně. Aspirační úroveň se dá vysvětlit jako cíle, které si osoba stanoví a očekává, že jich dosáhne. Pokud cílů dosáhne, je to úspěch, pokud se jí to nepodaří, jedná se o neúspěch (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). S koncepcí aspirační úrovně pracovala Lewinova škola. Studium chování pokusných osob v situaci výběru úkolů různého stupně obtížnosti umožnilo analyzovat dynamiku aspirační úrovně a formulovat její obecné zákonitosti. Už v těchto pracích byla věnována velká pozornost výkladu situačních faktorů, které ovlivňují dynamiku aspirační úrovně (obtížnost úkolu, prožitky úspěšnosti - neúspěšnosti, vztahy cílového nesouladu a nedosažení aspirovaného výkonu apod.).

Později ve výzkumech R. Gouldové, S. K. Escalonové¹ bylo dokázáno, že pokusné osoby v situacích výzkumu aspirační úrovně mohou být rozděleny na dvě skupiny ve shodě se svou orientací, kterou se řídí při výběru úloh (dosažení úspěchu - vyhnutí se neúspěchu).

P. S. Searsová, která pracovala s aspirační úrovní velmi dobrých a neprospívajících žáků, prokázala, že tendence k dosažení úspěchu a tendence vyhnout se selhání, jsou stabilními motivačními dominantami, které v rozhodující míře určují charakter subjektu upřednostňovaných cílů. Ukázalo se, že osoby s převládající tendencí dosáhnout úspěchu si vytyčují realistické, středně obtížné cíle. Lidé, u kterých dominuje vyhnutí se selhání, volí většinou velmi lehké nebo velmi obtížné cíle.

Tyto osobnostní postoje je pravděpodobně možné považovat za relativně stabilizované osobnostní vlastnosti, fungující jako tendence k dosažení úspěchu a tendence vyhnutí se neúspěchu (Hoppe).

V pracích Escalonové a Festingera byla vypracována tzv. „teorie ceny výsledku“ resp. teorie výsledné valence. Výběr úlohy v experimentální situaci není předurčen jen valencí (V), tj. subjektivním významem přetrvávajícího úspěchu nebo neúspěchu, avšak v úvahu se bere i „vážená“ valence (V°), která je vymezena jako součin valence volené úlohy a odpovídající pravděpodobnosti (P) úspěchu (S), nebo neúspěchu (F):

$$V^{\circ}_S = V_S \cdot P_S; \quad (1)$$

$$V^{\circ}_F = V_F \cdot P_F; \quad (2)$$

Konečný výběr stupně obtížnosti je pak určen sumou těchto vážených valencí, jinak řečeno výslednou „váženou“ hodnotou výsledků (°V).

$$^{\circ}V = V^{\circ}_S + V^{\circ}_F \quad (3)$$

Jsou zde nastíněné nadsituační modely (dosáhnout úspěchu - vyhnout se selhání), ale také situační (valence, pravděpodobnost úspěchu a neúspěchu). K následnému rozpracování této problematiky dochází v padesátých letech. V oblasti sportovní

¹ Odkazy na této stránce přebírány podle Heckhausena, 1991 a Rheinberga, 2005

činnosti potvrdil obecné zákonitosti dynamiky aspirační úrovně v počátku šedesátých let V. Hošek a stanovil i některé zvláštnosti např. hyperaspirativnost sportovců.

Experimenty s výkonovou motivací začínají přibližně před 55 lety a u jejich počátku stojí D. C. McClelland. Základní myšlenky výzkumu prvního období lze vyčíst v práci McClellanda, Atkinsona, Clarka a Lowella "The achievement motive" (1953) a v knize redigované Atkinsonem „Motives in fantasy, action and society" (o.c. Heckhausen, 1991, McClelland, 1985). V těchto dvou pracích se nalézá teorie výkonové motivace a skórovací manuály pro výkonový motiv. Vyvrcholením teoretické práce je kniha Atkinsona a Feathera "A Theory of achievement motivation". Teoretické předpoklady teorie výkonové motivace možno najít v pracích Morgana a Murrayho. Tyto předpoklady vyústily do pojetí, že individuální zvláštnosti chování jsou determinovány hierarchicky organizovaným komplexem stabilních a generalizovaných motivačních dispozic.

Na základě modifikovaného Testu tematické apercepce (TAT) výzkumy potřeb prokázaly, že v neutrálních podmínkách docházelo k individuálním rozdílům ve frekvenci a intenzitě výkonových témat v příbězích tvořených pokusnými osobami. Tyto rozdíly byly objasňovány ve shodě s výchozími teoretickými předpoklady na základě individuální osobnostní dispozice výkonového motivu. Navíc bylo dokázáno, že frekvence a intenzita výkonových témat se liší různými podmínkami, ve kterých probíhá testování. Podněcující situace velmi zvýšila frekvenci i intenzitu výkonových představ.

Současně s výzkumy McClellanda a jeho spolupracovníků poukázal Atkinson na vliv faktorů bezprostřední experimentální situace, na propojení výkonové motivace s odpovídajícím chováním. Ukázalo se, že Zeigarnikové efekt, tradičně spojovaný se silou motivace zkoumaných osob, je určován podmínkami experimentální situace, které mají přímo vliv na hodnocení osoby, je-li ukončení nebo neukončení přerušného úkolu považováno za úspěch či neúspěch.

Snížení subjektivního významu faktu splnění úkolu vedlo ke snížení intenzity výkonových dispozic u pokusných osob v proměnných TAT, tedy ve

fantazii, ale i v reálném chování a naopak hodnocení, ve kterém bylo předpokládáno splnění úkolu, vedlo k zjevnějšímu projevu potřeby úspěchu.

S těmito výsledky se mění výchozí předpoklady o determinantách chování. Osobní dispozice jsou stále považovány za relativně trvalé determinanty chování. Ukázala se potřeba rozlišovat potřebu výkonu od aktuální výkonové motivace, která se projevuje v konkrétních situacích. Dispoziční výklad determinace chování je nahrazen explikací, jež bere v úvahu i situační determinanty chování

Na konci 50. let dochází ke sblížení výzkumů výkonové motivace s výzkumy individuálních rozdílů v úzkostnosti (S.B. Sarason a kol. a J. A. Taylor). Ze srovnání experimentálních výsledků těchto dvou zaměření vyplývá souvislost mezi úzkostnou a výkonovou motivací. Úzkostnosti i výkonová motivace se zdají být stabilní individuálně specifickou dispozicí. Výkonová motivace a anxiosita působí ve smyslu „approach - avoidance“ (přiblížení - vyhnutí) tendence jako naděje na úspěch a strach z neúspěchu.

Začlenění experimentálních nálezů z výzkumů výkonové motivace a výzkumů úzkostnosti provedl Atkinson ve svém modelu chování. Postuloval existenci dvou protikladných motivačních tendencí, tendence dosáhnout úspěchu (TS) a tendence vyhnout se neúspěchu (TAF). Každá obsahuje stálé osobnostní dispozice nebo motivy (M) a determinanty situační, pravděpodobnost (P) a subjektivní hodnotu (I) budoucího úspěchu nebo neúspěchu. V Atkinsonově modelu jsou postulovány jako dispoziční, nadsituační (M), tak i situační (I) determinanty chování, zatímco v dřívější teorii „ceny výsledku“ Escalonové a Festingera byla pouze situační valence (V).

Výslednou tendenci k aktivitě lze zapsat vzorcem:

$$TA = (MS.PS.IS) + (MAF.PF.(-IF)) = (MS.PS.IS) - (MAF.PF.IF), \quad (4)$$

kde MS = motiv úspěchu, PS = pravděpodobnost úspěchu, IS = pozitivní hodnota úspěchu, MAF = motiv vyhnutí se neúspěchu, PF = pravděpodobnost neúspěchu, IF = negativní (incentivní) hodnota (valence) neúspěchu.

Bylo stanoveno, že $I = 1 - P$ (tzn., že čím větší je subjektivní pobídková hodnota cíle, tím menší je pravděpodobnost jeho dosažení a naopak) a že $PS + PF = 1$.

Za těchto předpokladů lze vzorec (4) zjednodušit takto:

$$TA = (MS - MAF) \cdot PS \cdot (1 - PS), \quad (5)$$

kde $(MS - MAF)$ ukazuje dispoziční komponentu výkonové motivace a $(PS \cdot (1 - PS))$ představuje situační komponentu výkonové motivace. Už v rámci teorie „ceny výsledku“ Escalonové a Festingera se uvažovalo, že $PS + PF = 1$ a $PS = 1 - VS$ a $PF = 1 - VF$, takže vzorec výsledné valence (3) mohl být zapsán takto:

$${}^0V = PS(1 - PS) \quad (6)$$

Pokud by vzorec (6) obsahoval údaje o osobnostních dispozicích (tendence dosáhnout úspěchu a vyhnout se selhání), značně by připomínal základní Atkinsonův vzorec (5) pro výkonovou motivaci.

Ze vzorce (5) vyplývá, že osoby s vysokou výslednou výkonovou motivací (TA) při možnosti výběru úloh rozdílné obtížnosti budou preferovat úlohy střední obtížnosti, jelikož zejména tato úroveň odpovídá maximálnímu významu situační komponenty výkonové motivace $(PS \cdot (1 - PS))$. Oproti tomu osoby s nízkou úrovní výkonové motivace budou volit úlohy velmi obtížné nebo velmi snadné. Tato myšlenka byla experimentálně potvrzena v celé řadě výzkumů (Atkinson, 1974).

Stoupenci teorie výkonové motivace zavádějí později do svého modelu situační determinanty podle vzorce (5). Tímto způsobem usilují o syntézu dispozičního přístupu s koncepcí situačních determinant chování. Tato syntéza vyžaduje integraci koncepcí studia osobnostních individuálních rozdílů a procesuální analýzy chování při činnosti.

V rozvoji teorie výkonové motivace zůstává ústřední otázka týkající se determinant chování. Model z roku 1957 (vzorec 5) byl zjevným ústupkem objektivistické tendence, kdy chování je ve svém konečném výsledku determinováno stimulací a vnějšími vlivy.

Jeden z prvních tuto skutečnost kritizuje B. Werner, který říká, že na jedince je pohlíženo jako na inaktivního, dokud se neobjeví nějaký pobídkový podnět. V modelu je postulováno, že podnět vyvolává motiv a spouští vnitřní kognitivní procesy.

Původní behaviorální model nemůže objasnit výkonové chování vně bezprostřední stimulační situace. Změnit se to pokouší Atkinson (1974). Za první princip motivace považují inertnost dříve neuspokojeného motivu: inerce motivu, nebo inertní tendence, existuje do té doby, dokud není dosaženo výkonového cíle. Základní vzorec modelu (5) se pak rozšiřuje takto:

$$TA = (Ms - MAF) \cdot (1 - Ps) + TGi, \quad (7)$$

kde TGi je cílesměrná inertní tendence výkonového motivu. Takto se neúspěch stává ekvivalentem neuspokojení motivu, tzn. vystupuje jako faktor aktualizující inertní komponentu modelu (TGi).

V jednom z výzkumů Weinerja byla tato hypotéza potvrzena pro osoby, u kterých převažovala tendence dosáhnout úspěchu ($MS > MAF$). Tento výzkum ukázal, že u subjektů s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu ($MAF > MS$) tj. u více úzkostných osob, neúspěch nezesiluje, naopak zeslabuje výslednou motivační tendenci (TA). U anxiozních subjektů výslednou motivaci zesiluje úspěch v předcházející činnosti, tzn. uspokojení výkonového snažení. Neshoda modelu a experimentálních výsledků donutila Weinerja rozšířit působnost inertní tendence (vedle motivu dosáhnout úspěchu) i na motiv vyhnout se selhání.

Další rozvoj Atkinsonova modelu je možné najít u Atkinsona a Raynora (1974). Projevuje se zde zejména tendence maximálně přiblížit tento model charakteristikám reálného chování zvýšením počtu registrovaných determinant (faktorů). Raynor (1974) vychází z Edwardsova a Vroomova pojetí dynamického rozhodování. V těchto dynamických pojetích rozhodování je na chování pohlíženo jako na posloupnost výběru z celku, které jsou v daný moment možné. Raynor popisuje jednání jako každý takový výběr v termínech situačních determinant

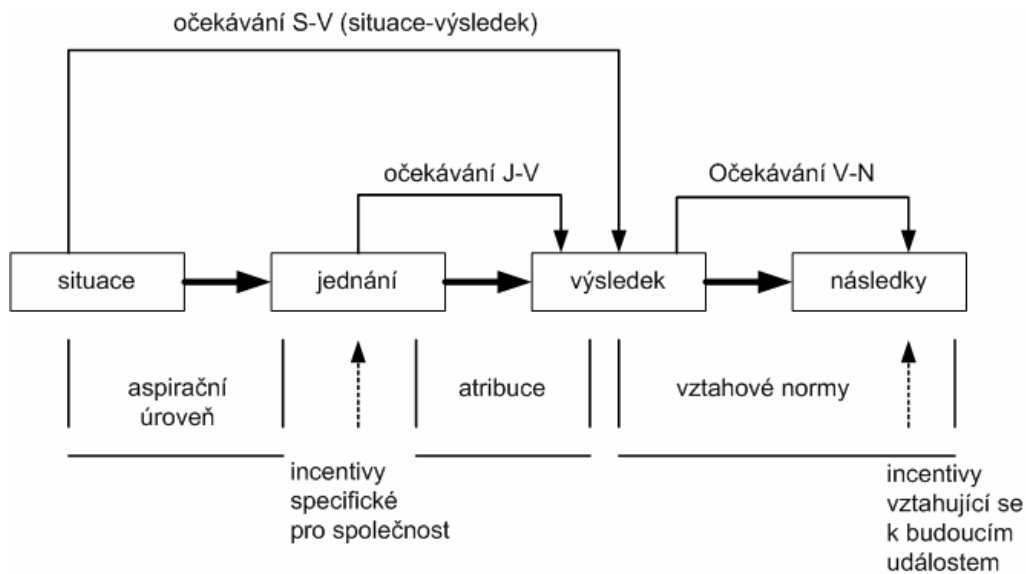
chování: PS, PF, PS, -IF. Ve shodě s tím, výslednou motivační tendenci (TA), již nevysvětluje pouze na základě jednoho úspěchu nebo neúspěchu v jeho charakteristikách, jak tomu bylo v modelu Atkinsona, ovšem na základě celé řady předpokládaných úspěchů nebo neúspěchů. Jak ukazuje Raynor „síla tendence (TA - TAF) je sumována na základě všech očekávaných následků činnosti." (Raynor, 1974). Formální zápis vypadá takto:

$$TA = (MS - MAF) \sum_{n=1}^N (PS_{,n}(1-PS_{,n})), \quad (8)$$

kde N = počet jednotlivých výběrů v činnosti. Vzorec Atkinsona (5) je platný pouze za předpokladu $n = N = 1$.

Další přístup rozšiřující Atkinsonův model o kognitivní proměnné je zejména přístup z pozic atribuční teorie (Weiner). Tento směr navazuje na výzkumy Rottera a jeho spolupracovníků o místě kontroly (locus of control) příčinnosti a jeho teorii sociálního učení. Kontrola je chápána jako kognitivní osobnostní charakteristika, jako zvláštní generalizované očekávání. U jedince je možné o vnějším místě kontroly mluvit tehdy, pokud úspěch či neúspěch ve svém chování je způsoben náhodou, osudem nebo jinými vnějšími vlivy. Za vnitřní je považováno místo kontroly, jestliže úspěch (neúspěch) je individuem vztahován k vnitřním, jím kontrolovaným faktorům (schopnosti, úsilí, atd.). Základní úkol spočívá v objasnění korelačních vztahů mezi typy kontroly, její stability či nestability a různými motivačními proměnnými z Atkinsonova modelu.

Takovéto pojetí vede ke skutečnosti, kdy obsahově psychologická analýza determinant chování je vytlačována formálně matematickou kalkulací. Jsou využívány stále složitější modely determinace chování, které jen málo objasňují motivaci skutečného chování. Tato cesta nikam nevede. Pro úplnost ještě rozšířený kognitivní model výkonové motivace Heckhausena . V tomto pořadí : situace, jednání, výsledek, následky. Rheinberg to rozšiřuje o vnější pobídky a incentivy (Rheinberg, 1989).



Obr. 1: Kognitivní model výkonové motivace

(Man a Mareš, 2005)

V tomto modelu jsou pojmy teorie výkonové motivace spojeny s pojmy instrumentální teorie. Jejich parametry jsou zapsány v předcházejícím schématu na základě čtyř základních pojmů důležitých k objasnění chování: situace, čin, výsledek, následek.

Jde při tom o očekávání, že situace sama od sebe realizuje výsledek. Je uvažována instrumentalita, tj. obtížnost operací k dosažení efektu a následek, který je kauzálním vyústěním činnosti. Heckhausen navrhuje k určení výkonově zaměřené instrumentality výsledků činnosti pro výkonově zaměřené následky výsledku nový model. Vychází z toho, že výsledek činnosti je spojen s maximální instrumentalitou pro dosažení výkonově zaměřeného efektu, pokud jednající neustále v časovém předstihu činí vnitřní příčiny odpovědnými za své výsledky. V extrémním případě výlučného působení vnějších příčin ztrácí další motivační proces svůj výkonově zaměřený charakter.

Původní teorie výkonové motivace předpokládá, že potřeba výkonu je

potřeba generalizovaná do všech oblastí lidských činností, jejichž výsledek je minimálně ovlivněn působením náhodných faktorů. Experimentálně prokázali neúnosnost generalizované koncepce výkonové motivace ve sportu Hošek a Kalinin. Teorii výkonové motivace je v tomto smyslu vytýkána malá spjatost s konkrétní lidskou činností. Spíše než generalizovaná „bezobsažná“ potřeba by měla výkon v konkrétní činnosti ovlivňovat „specifická“ výkonová potřeba vztažená k oblasti, ve které výkon probíhá. Hošek našel u sportovců vysokou výkonovou motivaci vázanou na sportovní situace, kde se pokusné osoby cítily zodpovědný. Tento rozpor mezi „bezobsažnou“ quasi - potřebou a předmětností potřeb lze pravděpodobně řešit. Utváření cíle, často v souvislosti se skupinovou činností, nepřispívá do obecného základu psychologického „pohonu“ menší energií. Je možné říci, že akumulovaná dynamika potřeby výkonu a její vazba na cíl v rámci určité konkrétní činnosti jsou dvě stránky přinejmenším fenomenálně jednotné „struktury hnacích sil“, z kterých první (potřeba výkonu) určuje dynamiku více z jedné formální stránky, zatímco druhá je chápána jako řídicí nebo usměrňující funkce.

Na závěr lze říci, že psychologie motivace představuje konfrontaci eklektického, faktorového přístupu a přístupu celostního orientovaného na vzájemné působení. Výsledek tohoto srovnání může být pravděpodobně tento: ani subjektivní, osobnostní, ani objektivní faktory prostředí podmíněný přístup, jsou-li postaveny proti sobě, nemohou objasnit chování a nejsou proto skutečným předmětem studia psychologie motivace. Ovšem samo chování, sama předmětná činnost jedince v jejích konkrétních projevech a formách je vlastním explanačním principem pro subjektivní (osobnostní) a objektivní (vliv prostředí) momenty činnosti, které vystupují jako jednota produktů a podmínek.

3.2 Metody měření výkonové motivace

S vývojem teorie výkonové motivace se mění také vývoj metod jejího měření. Přehled základních je možné najít v pracích McClellanda, Atkinsona a kol., Heckhausena, Atkinsona. U nás u Mana (1972) a Pavelkové (2002).

Na základě těchto prací se zjistilo, že nejrozšířenější jsou metody projekční, dotazníkové a výkonové.

Projekční měření výkonové motivace vzniklo na Harvardské univerzitě a vytvořili jej McClelland (1985) se svými spolupracovníky. „Vzorky myšlenek“ jsou založeny na základě obrazových i verbálních situací a jsou zkoumány ve shodě s teoretickými předpoklady. Postup je založen na situačních podnětech a osobních motivačních dispozicích. Interakce vede k evokování procesů aktuální motivace, které se odráží ve vzorcích myšlenek, jsou odhalovány individuální rozdíly v síle navozené motivační tematiky. Heckhausen zdůrazňuje, že na základě obsahové analýzy bylo možné objasnit aspekty motivačně specifického chování a prožívání z hlediska individuálních rozdílů, resp. z hlediska vzájemného působení mezi rozdílnostmi motivů a situačními událostmi. To vedlo k určitému uspokojení, což způsobilo stagnaci ve vývoji metody. Neprozkoumány zůstaly možnosti plánovitěho variování podnětů, aby byla vyznačena individuální zaměřenost motivu podle rozhodujících situačních parametrů a podle šíře generalizace motivu bez ohledu na situace. Neprobádány byly také možnosti rozčlenění kategorií obsahové analýzy na základě různých motivačně teoretických konstrukcí.

Skórovací systém McClellanda TAT (Tematický apercepční test) popsali prvně Morganová a Murray v r. 1935. TAT je individuální projektivní test, který může ukázat některé z dominantních pudů, emocí, komplexů a konfliktů osobnosti. Lze jím ukázat potlačené tendence, které si subjekt nechce nebo nemůže připustit, protože jsou pro něj nevědomé.

TAT se zaměřuje na fantazii a představivost. Ten, kdo odpovídá na dané otázky testu, musí rozhodnout, co se odehrává na obrázku, co si přítomné osoby myslí, cítí, chtějí, co předcházelo zobrazené situaci a jak asi příběh dopadne. Poté

se vyprodukované příběhy mění na hodnoty, jež se dají změřit.

Druhým systémem obsahové analýzy, který se zaměřuje na dvě tendence výkonové motivace - naději na úspěch a strach z neúspěchu, je systém Heckhausenův (1963). Obě tyto tendence jsou v různých proporcích obsaženy v hodnotě označující sílu motivace. Heckhausen chtěl touto metodou měřit najednou obě protikladné tendence. Základem pro tento postup je možnost uplatnění oběma protikladným motivačním tendencím při produkci fantazijních příběhů. Toto je zaručeno neutrálními podmínkami, při kterých jsou předkládány obrazy mající spíše silnou podnětovou hodnotu.

Heckhausen používá ve své verzi TAT šesti obrazů, z nichž tři obrazy se vztahují k úspěchu a tři obrazy k neúspěchu. Obrazy vztahující se k úspěchu a neúspěchu byly zařazeny do tří různých pracovních oblastí. Dva obrazy se týkají studijní činnosti, dva kancelářské činnosti, dva obrazy činnosti řemeslnické. Touto volbou chce Heckhausen dosáhnout toho, že se konkurence mezi různými motivy odpovědí vyloučí, tím se bude rozlišovat jen mezi nadějí na úspěch a strachem z neúspěchu, a to v rámci jednoho výkonového motivu. Z praxe se zjistilo, že obrazy úspěchu vyvolaly v průměru více odpovědí o úspěchu než neúspěchu a u obrazů neúspěchu tomu bylo naopak. Heckhausen se při své práci inspiroval skórovacím systémem a zkušenostmi Američanů, ovšem porovnává protichůdné obsahové kategorie s vnějším kritériem a ne se snížením či zvýšením četnosti jednotlivých obsahových kategorií v situacích vyvolávajících naději na úspěch nebo strach z neúspěchu. Vychází z toho, že čím výše jsou cíle nad posledním výkonem, tím více se projevila naděje na úspěch a tím méně strach z neúspěchu. U cílů, stanovených níže než předcházející výkon, je tomu opačně.

V další fázi se zkoumalo, které druhy výpovědí vztažené na úspěch a neúspěch se častěji. Následuje statistické i věcné ověření, jehož výsledkem je skórovací klíč (Heckhausen, 1963) obsahující následující kategorie pro naději na úspěch (německy HE):

1. Potřeba výkonu a úspěchu
2. Instrumentální činnost

3. Očekávání úspěchu
4. Pochvala
5. Pozitivní emoční stav
6. Téma úspěchu

Pro hodnocení strachu z neúspěchu (německy FM) se používají tyto kategorie:

1. Potřeba vyhnout se neúspěchu
2. Instrumentální činnost směřující k vyhnutí se neúspěchu
3. Očekávání neúspěchu
4. Kritika
5. Negativní citový stav
6. Neúspěch
7. Téma neúspěchu

Obě tyto tendence jsou podle Heckhausena nezávislé. Dále je možno uvažovat další proměnné: čistou naději (NH) a celkovou motivaci (GM), přičemž $NH = HE - FM$ a $GM = HE + FM$. Heckhausenovo pojetí obsahové analýzy se zdá vhodnější než pojetí McClellanda.

Nejucelenější výklad podává E. T. Sokolova. Projekční metody se musí stát objektem dalšího zkoumání a teoretického zdůvodnění, jelikož interpretační systémy nejsou obecně přijímány. Jejími žáky I. V. Vavilovem a V. E. Rengem bylo pod jejím vedením uskutečněno významné zkoumání. Vyšli z toho, že TAT příběh je modelem činnosti, jehož struktura je zadána smysluplnými motivy subjektu. Subjektivismus ze strany toho, kdo provádí experiment, se snaží překonat formalizací materiálu. Aby byla formální analýza objektivní, musí splňovat tyto podmínky:

1. Musí použít co nejvíce objektivních způsobů rozpracování každého příběhu a celého souboru. Spojení kategorií do systému vzájemně si neodporujících hypotéz dá celkovou charakteristiku osobnosti zkoumaného a to tak „hlubokou“, nakoľik „hluboká“ byla předchozí analýza.
2. Kritériem hodnocení způsobu analýzy musí být:

- jeho metodologická skladba,
- empirická validita, tj. stupeň koordinovanosti hodnocení, které jsou dány jednotlivými částkami metodiky, v našem případě jednotlivými příběhy TAT.

3. Jednotlivé části metodiky musí dávat identické a obecné invariantní struktury, které se můžou připsat osobnosti. Přejchod od části k části musí odpovídat postupnému obohacení invariantní struktury podrobnostmi. Objektívni analýza tudíž přechází od obecného ke zvláštnímu.

Ruští psychologové používali semiologické metody K. Bremona. Díky ní lze jakékoliv vyprávění brát jako zrození činů a událostí, seřazených do posloupnosti a vytvářejících jednotu jednání. Na základě východisek Sokolova uvádí: „TAT musí být „plátnem“, na kterém zkoumané osoby nevědomě ukazují kromě jiného jim vlastní typy a šablony jednání. Vždyť když přisuzujeme jiné osobě, v našem případě postavě povídky určitou logiku jednání, zkoumaný subjekt, když nerealizuje přímo svoji osobní logiku - tu, kterou používá v reálném životě, pak v každém případě používá tu, která je pro něj potenciálně možná. Neproměnné struktury odpovídají strategiím, které subjekt nejčastěji používá v reálném světě. Zobecněním těchto struktur se dostává ještě obecnější charakteristika - styl jednání“ (Vaněk, Hošek, Man, 1982, 36).

Výsledkem prvotní analýzy je určení konfigurace jednání. Ta dá možnost přistupovat k tomu, co determinuje takovou formu, tj. k oblasti motivace a potřeb zkoumaného subjektu. Ruští psychologové předpokládají, že styl jednání, chápaný jako invariantní struktury způsobů dosažení cílů, je vyvolaný hierarchickým systémem osobních cílů subjektů. Vzniká v životě, v činnosti, odhaluje se ve vybraných cílech a prostředcích, v produktivitě jednotlivých činností, výraznosti a kvalitě emociálních prožitků. Tyto zvláštnosti dělají ze systému osobnostních cílů skutečný regulátor činnosti a její dynamiky.

Druhá skupina metod k měření výkonové motivace je dotazníková metoda. Psychologové ji volí častěji kvůli její spolehlivosti, větší ekonomičnosti a jednoduššímu skórování. Při sestavování dotazníků se autoři zaměřují přímo na výslednou tendenci vycházející z konfliktu mezi nadějí na úspěch a strachem

z neúspěchu. Dotazováním se zjišťuje výskyt takového chování, které odpovídá intenzitě výsledné tendence orientované na výkon. Někteří autoři při konstrukci dotazníků vycházejí z proměnných. Potom jsou kladeny otázky směřované na prostředí, v němž člověk vyrůstal (či dítě vyrůstá) - zejména rodinné a převažující způsob výchovy.

Podle způsobu validizace dotazníky rozdělíme takto:

1. monofaktorové, vycházející z pojetí výkonové motivace jako obecného faktoru. Sem např. patří dotazníky B. Lynna, Hoška, R. Martense, A. Mehrabiana, R. L. Smithe, J. M. Orlova a L. P. Orlova, V. Hrabala aj.

2. multifaktorové, vycházející z heterogenního konstruktů výkonové motivace. Sem patří dotazníky J. H. M. Hermanse, Hoška, Mana a Klímy aj.

K důkazům monofaktorového i multifaktorového pojetí se užívá faktorové analýzy.

Na základě zkušeností (Man, 1972) lze říci, že dotazníky ve shodě s teoretickými předpoklady mají vysokou reliabilitu, ale nemohou konkurovat konstrukční validitě metody založené na obsahové analýze. Zjišťování souběžné validity s ostatními měrnými nástroji vykazuje pozitivní, ovšem velmi nízké korelace. Osvědčilo se zjišťování validity jednotlivých položek dotazníků i dotazníků jako celku (Hošek, Man, Vaněk, 1982).

Měření výkonové motivace na základě obsahové analýzy má přednost v bohatší konstrukční validitě, vykazuje však relativně nízkou reliabilitu, u dotazníků je tomu opačně. Tyto dvě metody spojil H. D. Schmalt (1976) ve svém „Leistungs – Motivations - Gitter“ (L-M-G) testu. Tato „výkonová motivační mříž“ má, pokud jde o způsob administrace a vyhodnocování, přednosti dotazníků. Je tedy jednoduchá a má značnou reliabilitu. Touto metodou se budu podrobněji zabývat v praktické části.

Výkonová motivace se projevuje i ve výsledcích chování. Vhodnější k její identifikaci jsou metody, které slouží k měření aspirační úrovně a metody zabývající se chováním v situaci rizika.

Atkinsonova teorie předpokládá, že subjekty motivované k dosažení úspěchu volí převážně úkoly s 50% pravděpodobností úspěchu. Výsledky řady

experimentů ukázaly, že osoby s vysokou výkonovou motivací volí obtížnostní úroveň kolem 0,3 a osoby motivované vyhnutím se selhání obtížnostní úroveň kolem 0,7 a 0,1. Toto způsobuje, že osoby motivované vyhnutím se nezdaru dávají přednost extrémním pravděpodobnostem, buď příliš vysokým, nebo příliš nízkým.

Pojetí střední obtížnosti vymezují Y. Trope a P. Brickmani. Nemusí být vždy úkoly střední obtížnosti, které nejčastěji volí výkonově motivovaní jedinci. Tito jedinci volí úkoly s nejvyšší diagnostickou hodnotou, která je definována jako procento osob, které úkol vyřešily. Diagnostická hodnota úlohy je nejvyšší, když rozdíl mezi nadanými a nenadanými osobami, které úlohu řeší, je velký. Pokud je např. diagnostická hodnota u těžkých a lehkých úloh vysoká a u úloh se střední obtížností naopak nízká, potom bývají radši voleny úkoly těžké a lehké, oproti úlohám střední obtížnosti.

Výběr úloh může ovlivnit i učitel (Man, Mareš, Stuchlíková, 2000).

3.3 Ontogeneze výkonové motivace

McClelland, Atkinson, Clark a Lowell v původní koncepci výkonové motivace vychází z toho, že každý motiv je naučený. Podle tohoto pojetí vývoj výkonového motivu začíná od počátku života a pokračuje do té doby, než se vytvoří hustá síť asociací mezi situačními podněty a očekáváním změn stavů, které jsou typické pro úspěch či neúspěch. McClelland nesleduje otázky počátečního výskytu výkonově motivovaného chování, jelikož podle něj vytváří dítě od prvních dnů svého života generalizované asociace mezi různými způsoby chování a „možnými“ odměnami. Tyto asociace lze označit jako očekávání. Klasické S - R teorie vytváří návyk, jak reagovat ve specifických situacích specifickým způsobem, aby bylo dosaženo specifické odměny. Naopak podle McClellanda neprobíhá vytvoření návyku pod vlivem posilování od specifického podnětového spojení reakcí k obecné připravenosti chování, ale neschopnost diferenciací situačně specifických podnětů vede bezprostředně ke generalizovanému očekávání.

Tento problém rozpracovává jinak Heckhausen. Výkonový motiv je vlastně

system, který se sám posiluje. Výkonově motivované chování je dáno rozporem se závaznými normami kvality, podle nichž je hodnocen. Pokud jedinec dosáhne toho, čeho chtěl, reaguje s pocitem hrdosti, pokud nedosáhne, je zahanben. Vznik výkonově motivovaného chování je vázán na zdokonalení parciálních procesů souvisejících s dospíváním dítěte. Z této koncepce lze vyvodit:

1. Dítě musí umět aktivně působit na věci kolem sebe a samo změnit předměty nebo jejich vztahy mezi sebou.
2. Musí odlišit sebe od druhých lidí, předmětů a okolního světa vůbec.
3. Musí uplatnit výsledky jednání a rozlišovat příčiny vnitřní od příčin vnějších.
4. Musí pochopit rozdíly mezi výsledky jednání.
5. Musí umět vztahovat rozdílné výsledky svého jednání ke standardu kvality (skupinovým průměrem výkonu).
6. Musí spojit pozorované stupně kvality s představou o vlastní schopnosti

Heckhausen a Roelofsen poukazují na výskyt skutečného výkonového motivu u dětí 3, 6 let starých, jelikož uměly na základě srovnání „jsem hotov dřív nebo později“ vyhodnotit své jednání. Tím lze dojít ke spojení mezi převzetím instrukce, soutěžením a cílevědomostí. Afektivní reakce na nedosažení stupně kvality se dají nazvat jako radost z úspěchu nebo stud z neúspěchu, které se vztahují k vlastní osobě. Úspěšné dítě se vzpřímí, zdvihne ruce do výšky a dívá se radostně kolem sebe. Neúspěšné se zahlubá do sebe, sklopí oči, svěsí hlavu. Tito autoři zjistili velké interindividuální rozdíly u období prvního projevu výkonově motivovaného chování.

Heckhausen a Wagner ve výzkumu vývoje aspirační úrovně zpozorovali, že děti ve věku od 4 do 6 let mají radši strategické volby při určení jejich osobní aspirační úrovně. Autoři např. nechali děti vybrat si různě těžkých závaží, které z nich chtějí vytáhnout šňůrou do výšky. Některé děti si zvolily úlohy v mezích jejich schopností, jiné se vyhýbaly neúspěchům, tudíž volily lehčí závaží. Heckhausen a Wagner tím interpretují počátky pro vývoj úspěchem orientovaného nebo neúspěchu se vyhýbajícího výkonového motivu.

Ani díky uvedeným studiím se nepodařilo přesvědčivě dokázat individuální

konstantu výkonové motivace určitého období života. Korelační studie přinášejí nejednoznačné výsledky. Nejzajímavější z hlediska cílů a úkolů naší práce jsou výsledky J. Kagana a H. A. Mossa. Podle nich lze najít stabilitu ve věku od 3 let do dospělosti pro jednotlivé úrovně výkonového chování. Snaha o výkonové uznání a strach z nezdaru byly zaznamenány od 6 let. Výkonová motivace měřená TAT ukazuje mírnou a významnou stabilitu mezi věkem 8 - 11 let a 14 - 25 let. Pro období 14 - 25 let jsou nacházeny relevantní vztahy k výkonům v témž věku.

Po prvním výskytu výkonově motivovaného chování ve věku kolem 3 let a po vývoji v aspirační úrovni a v ovládnutí výkonově tematických konfliktů u přibližně 4,5 letých následuje fáze, kdy dochází k důležitým strukturacím motivačního systému, kolem 10 let se výkonový motiv stabilizuje.

Ne jen rané dětství je důležité pro vyjádření síly a směru výkonové motivace, ale také vliv zkušeností ve školním období a v období mládí stejně jako prvních zkušeností v povolání.

V pracích Heckhausena a Roelofsena a Heckhausena a Wagnera se najdou dva způsoby hodnocení kvality vlastního výkonu. Z experimentu soutěžení vyplývá kvalita výkonu ze srovnání s výkonem soupeře v časovém úseku. V závislosti na experimentu s aspirační úrovní může být provedeno hodnocení kvality výkonu na jedné straně na základě úkolově inherentního kritéria, na druhé straně podle sociálně zakotveného kvalitativního standardu, neboť jsou použita také závaží, která může zvednout jenom málo dětí, popř. všechny děti. Z analýzy vyplývá, že děti při stanovování své aspirační úrovně jsou ovlivněny vlastními předchozími výkony. Kvalitativní standard je tudíž zakotven v předchozích vlastních výkonech v příslušné činnosti. Jelikož mohou být činnosti jak podle sociálně zakotveného kvalitativního měřítka, tak podle individuálně pojatých kvalitativních kritérií. Objevuje se otázka, zda jeden ze vztahových systémů je zakotven dříve a zda se dá stanovit věkově typická změna v upřednostňování různých zakotvení kvalitativního měřítka. První problém zůstává nevyřešený. K problému věkově typické změny zakotvení kvalitativního měřítka existuje studie Veroffova. Z jeho výsledků je zřejmé, že pouze málo dětí v předškolním věku používá sociálních srovnání jako

kvalitativních standardů, naproti tomu většina upřednostňuje individuálně zakotvené autonomní kvalitativní měřítko. Se vstupem do školy nabývá sociální komparace stále více na významu, převládá u dětí 8 a 9letých. V následném období dochází k integraci. Ta vede k tomu, že u vyzrálého a integrovaného výkonového motivu subjekt volí podle situační informace autonomní nebo sociální měřítko kvality. J. Veroff jde v interpretaci ještě dál. Rozlišuje rozdílné zakotvení kvalitativních měřítek. Existuje motiv, který označuje jako autonomní, sociální a integrovaný výkonový motiv. Pětileté děti věnovaly malou pozornost při volbě aspirací normovým hodnotám věkové skupiny. Heckhausen a Roelofsen (o.c. Heckhausen 1991) našli již u svých 3, 6 let starých dětí schopnost a pohotovost k sociálnímu srovnání. Zavedení anonymní věkové skupiny jako vztahové základny znamená, že děti považují výkony starších dětí za nepodstatné. To je jen v případě, když se domníváme, že existuje pro tyto děti ekvivalence mezi věkem a schopnostmi, tudíž ve výkonech starších dětí nemůže být zakotvené vlastní měřítko kvality, protože jejich schopnosti jsou na jiné úrovni.

Málo se ví o tom, v jakém věku se u dětí vytvářejí kauzální přisuzovací schémata, která schémata jsou ontogeneticky ranější a kde docházejí k věkově typické změně v upřednostňování atribučního vzoru. Weiner a Peter se zabývali tím, že pro vznik samoposílení je směrodatné, od kdy respektují děti schopnost a úsilí při hodnocení výkonu. Zjistili, že u 4 - 6letých dětí se převážně řídí hodnocení úspěchem či neúspěchem. Na úsilí je brán velmi malý zřetel. Jeho význam roste od skupiny 4 - 6letých až ke skupině 7 - 9letých, stoupá pak k 10 - 12letým a lehce klesá až k 16 - 18letým. Rozdíly ve schopnostech nehrají na všech věkových stupních pro hodnocení roli. Tato zjištění platí pro hodnocení výkonů podle druhých lidí. Není objasněno, zda je úsilí respektováno již na nízkých věkových stupních při sebehodnocení vlastních výkonů a afektů.

Vznik vztahových norem a rozdílné zakotvení kvalitativních standardů, vytvoření kauzálních schémat a stanovení výkonově relevantních sebepojetí jsou z hlediska jejich prvního výskytu stejně jako ve vztahu k jejich vývojově závislému propojování a integraci málo prozkoumány. Tak je kauzální vysvětlení

individuálních motivačních rozdílů těžké.

McClelland se svými spolupracovníky chtěl identifikovat chování typické pro lidi s různou úrovní výkonového motivu. Rozdíly v motivech se podle něj (McClelland, 1985) mohou projevit v tom:

- kolik vztahů osobnost - okolní svět povzbuzuje očekávání citového stavu vázaného na výkon,
- jak vysoká jsou kritéria (normy), podle nichž osoba měří své výkony, jak je vzájemně propojen tento standard,
- zda výkonová situace vyvolává spíše očekávání úspěchu či neúspěchu.

McClelland (1985) z toho vyvozuje, že za rozdíly v motivech jsou odpovědné:

- frekvence a včasnost výkonových požadavků,
- výše aspirační úrovně rodičů,
- sankce spojené s úspěchem a neúspěchem,
- vybavení dětského světa, kde si dítě ověří své schopnosti.

Většina výše uvedených proměnných byla zkoumána. Nejznámější je studie M. R. Winterbottomové. Autorka zjistila, že včasnost výchovy k samostatnosti souvisí se silou výkonové motivace, což prokazovala u matek chlapců s vysokou a nízkou výkonovou motivací. Zajímavostí je, že to byly matky vysoce výkonově motivovaných synů, a ne učitelé, které považovaly své syny za kompetentnější než jejich stejně staré kamarády v požadovaných oblastech samostatnosti a schopností. Dalším problémem bylo zjistit, co je „brzy“ a co „pozdě“ vzhledem k tréninku nezávislosti.

Tím se zabývali hlavně němečtí psychologové, kteří vycházejí z Heckhausenovy koncepce a používají k predikci následků pro vývoj výkonového motivu atribučně teoretický explanační model. Příliš brzy, příliš pozdě a přiměřeně určují na základě srovnání mezi výší požadavků v kognitivní a motorické oblasti. Příliš včasná výchova k samostatnosti znamená, že požadavky na schopnosti, které jsou kladeny na dítě, jsou tak vysoké, že na ně dítě nestačí. Když dítě prožije další neúspěch při požadované samostatnosti, začne se domnívat, že nemá dostatečné schopnosti (Mayer o. c. Heckhausen, 1991). Proto jsou důležité přiměřené

požadavky na výchovu k samostatnosti. To vede k tomu, že se dítě nepotýká ani s obtížnými ani s lehkými požadavky, nýbrž s přiměřenými jeho vývoji. Úspěch „nemá zadarmo“, neúspěchům však může vynaložením velkého úsilí zabránit.

Pozdní požadavky na samostatnost konfrontují dítě s úkoly, které vyřeší zpravidla bez obtíží. Příčina v tomto případě není jednoznačná. Efekt opakovaného úspěchu v rozporech samostatnosti nevytváří žádné atribuční nároky. Když je dítě při vstupu do školy srovnáváno se stejně starými dětmi, zjišťuje svou menší zralost pro školu. Tyto neúspěchy potom dítě přičítá nedostatku svých schopností, což generalizuje v dispoziční atribuční zvyk. Ten se stává pevnou součástí sebepojetí.

Ekologickými podmínkami geneze výkonové motivace se zabývá Trudewind, když navazuje na McClellandovo „vybavení dětského světa“. Toto pojetí je ve shodě s Leont'jevovým pojetím motivů jako předmětových potřeb. Podle Leont'jeva v samotném stavu potřeby a jemu odpovídajícím napětí není předmět, jež může potřebu uspokojit, přesně určen. Jde o stav, kdy potřeba ještě „nezná“ svůj předmět. K tomu, aby došlo k uspokojení potřeby, musí být předmět nalezen, proto potřeba vyvolává orientační a explorační činnost. Nalezením tohoto předmětu se potřeba stává předmětnou a získává svou aktivizující a zároveň cílově zaměřenou funkci, tj. stává se motivem. Podle tohoto výkladu může být potřeba realizována pouze v činnosti, v nalezení nebo vyrobění požadovaného předmětu.

Této problematice by se mělo věnovat více pozornosti, jelikož v prostředí, kde dítě vyrůstá a rozvíjí se, vytváří vztahové systémy a stanovuje standardy kvalit, a to v souvislosti na sankcích rodičů, požadavcích výkonu a samostatnosti. tato problematika se objevuje při rané sportovní činnosti dětí, kdy se o výkon možného talentu spojuje zájem rodičů, dítěte a společnosti, což ovlivňuje výkonovou motivaci dítěte. Nutným předpokladem pro praxi je vytvoření taxonomie relevantních vlivů okolního světa. O to se pokusil Trudewind. Zde jsou tři hlavní dimenze.

V první dimenzi zachycuje intelektuální a výkonově tematický obsah podnětů neškolního okolního světa. K tomu patří hodnoty požadavků věcného světa jako je velikost bytu, možnosti dítěte ke hře, knihy, disponování hračkami,

kreslicími potřebami aj., ale také jsou respektovány sociální proměnné jako pomoc a podpora při učení, kvalita a intenzita interakcí rodiče - dítě, sociální možnosti kontaktů, cestování, výlety a návštěvy kulturních památek atp.

V druhé dimenzi jsou shrnuty všechny bezprostřední výchovné snahy rodičů k dosažení výkonů. Sem patří požadavky na výkon, aspirační úroveň rodičů vzhledem ke škole, prostředky kontroly dětských snah o výkon při výkonu ve škole, chování rodičů při úspěchu i neúspěchu ve škole, snaha o osvojení takových dovedností dítěte.

Ve třetí dimenzi se pokouší zhodnotit rozsah získaných zkušeností úspěchu i neúspěchu v ontogenezi dítěte. K tomu slouží školní známky, testy rozumové i motorické schopností, zvláštní zkušenosti se sourozenci, kamarády apod.

S větším tlakem na výkon stoupá strach z neúspěchu chlapců, když žijí v prostředí, které povzbuzuje k výkonům. Tento vztah svědčí o tom, že geneze výkonové motivace není jen produktem výchovných snah rodičů, ale že rozsah výkonově tematických orientací, které poskytuje okolní svět a k nimž vyzývá, ovlivňuje i genezi výkonové motivace. Tento rozpor s kvalitativními standardy ve fyzickém a sociálním světě dítěte je důležitý, aby se mohly v různých oblastech činnosti vybudovat výkonově tematické vztahové systémy a aby dítě bylo ve svém výkonovém chování nezávislé na cizím posilování a aby pocítilo povinnosti směřující k závažným výkonovým normativům.

4 Praktická část

V teoretické části práce jsme se více zabývali historickým vývojem výkonové motivace a tudíž převážně i strukturálním modelem. V této výzkumné části předkládáme model procesuální (Heckhausen, Rheinberg), jež lépe odpovídá našemu výzkumnému záměru. Tento model bývá někdy nazýván kognitivním modelem výkonové motivace či modelem motivace jeho sebeposilujícího se systému. Takovéto pojetí v současnosti představuje Rheinberg (vycházející z Heckhausena). Zde jsou integrovány behaviorální koreláty výkonu a strachu z neúspěchu a převážně kognitivní atribuční procesy do koncepce motivace jako sebeposilujícího se systému.

Podle této koncepce vede strach z neúspěchu k výběru extrémně vysokých či extrémně nízkých cílů. Na základě takového výběru je již přeprogramována i atribuce výsledku. Neúspěch bude připsán vysokému stupni obtížnosti a úspěch bude naopak přisouzen nízkému stupni obtížnosti. Výsledek je v obou případech determinován externími faktory a osoba nebude muset měnit svůj „self-concept“. Je-li úspěch zapříčiněn externími faktory, člověk nedosáhne takového uspokojení, tudíž se nezvýší, resp. klesne příležitost takovýchto druhů úkolů. Koncepce výkonového motivu, jeho sebeposilujícího se systému, umožňuje i nízké sebepojetí u neúspěchem motivovaných studentů, v případě prožitku úspěchu.

Rheinberg integroval různé dovednosti učitele při využívání individuální vztahové normy. Učitel využívající sociální vztahové normy hodnotí hlavně výkon ve vztahu k jeho předcházejícím výkonům. Učitel preferující sociální vztahové normy bude hlavně hodnotit výkony žáka ve vztahu k jeho spolužákům (průměru třídy). V praktickém vyučování jsou tyto vztahové normy velmi důležité pro motivaci žáků.

Budeme se postupně stručně zabývat chováním při nastavení cílů (aspirační úrovni), atribucemi výsledků, hodnocením výsledků a očekáváními ve vztahu k budoucím výsledkům.

4.1 Chování při nastavení cílů

Učitel hodnotící své žáky na bázi sociálních vztahových norem bude zejména sledovat rozdíly mezi žáky. Učitel používající tuto vztahovou normu bude zadávat stejné nebo alespoň podobné úkoly pro všechny žáky. Výsledky Rheinberga a jejich spolupracovníků ukazují, že učitelé preferující individuální vztahovou normu, oproti učitelům dávajícím přednost sociální vztahové normě, více ve vyučování individualizují.

4.2 Atribuce výsledků

Vysvětluje-li učitel, s převažující sociální vztahovou normou, výkony svých žáků, zmíní, proč výkon žáka je lepší než výkon jiného žáka. Učitelé preferující sociální vztahovou normu atribuuji do značné míry tyto rozdíly stabilním charakteristikám žáků jako schopnosti a sociální třída žáků. Učitelé užívající naproti tomu individuální vztahovou normu, budou zejména poukazovat na to, proč určitý dřívější výkon žáka je lepší a jiný horší. Protože si tyto učitelé stanovují jiné otázky, budou také zdůrazňovat různé faktory vysvětlení výsledku. Budou převážně vysvětlovat změny ve výkonech žáků variabilními faktory, jako je např. úsilí a zájem žáků. z atribučně teoretického hlediska je hlavní, že učitel nebude přisuzovat žákovy neúspěchy stabilním a nekontrolovatelným faktorům. Nicméně je-li neúspěch atribuován nízkým schopnostem, vede to k ohrožení sebepojetí, popř. naučené bezmocnosti.

4.3 Hodnocení výsledků

Užívání sociální vztahové normy rezultuje hlavně do hodnocení pořadí výkonů žáků. Může to vést k situacím, kdy učitel příliš nehodnotí rozdíly v úsilí, ale hodnotí rozdíly v kompetenci, přičemž chválí nadané studenty a trestá méně

nadané. Učitelé užívající individuální vztahové normy zaměřují své úsilí na zlepšení výkonu žáků. Tento aspekt je více informativní pro sebeposílení žáka. Rozdíly ve vztahových normách rovněž korelují s frekvencí odměn a trestů ve třídě. Zhruba řečeno, užití sociální vztahové normy povede ke stejnému počtu pozitivních a negativních hodnocení. Naopak užívání individuální vztahové normy bude více efektivní pro situaci ve třídě tzn. povede častěji k pozitivnímu než negativnímu hodnocení žáků.

4.4 Budoucí očekávání výsledků

Užívání individuálních nebo sociálních vztahových norem je rovněž důležité pro očekávání učitelů s ohledem na očekávání výkonů žáků a jejich vysvětlování. Mají-li učitelé názor, že výsledky žáků jsou zapříčiněny stabilními faktory, budou rovněž mít stabilní očekávání. Rheinberg ukazuje, že učitelé užívající sociální vztahovou normu více inklinují ke stabilním očekáváním. Naproti tomu učitelé s preferencí individuální vztahové normy si častěji myslí, že vývoj výkonů žáků nemůže být predikován na delší dobu dopředu a jejich očekávání jsou převážně založena na nejvíce recentních výkonech. Jsou tudíž méně ovlivněni efekty očekávání.

Dále Rheinberg předpokládá, že využívá-li výchovně vzdělávací systém individuální vztahové normy, povede to perspektivně k úspěchům orientovanému motivačnímu systému a řidčeji na neúspěchu založeném motivačním systémem u žáků. Této koncepci bylo úspěšně využito v programech motivační změny (motivačních výcvikových programech, u nás rovněž Man a Honzlík, 1984, Řepka, 2005).

Na základě prací Rheinberga a jeho spolupracovníků jsme stanovili následující hypotézy pro tuto studii:

H1: Žáci učitelů preferujících individuální vztahovou normu se budou lišit od žáků učitelů se sociální vztahovou normou v proměnných

H.1.1 naděje na úspěch

H.1.2 pasivní strach z neúspěchu, ve smyslu úzkost snižující výkon (debilitating anxiety)

H.1.3 nebudou se lišit v proměnné aktivního strachu z neúspěchu ve smyslu úzkost podporující výkon (facilitating anxiety).

Tyto předpoklady platí pro skóre celkem, škola i sport.

5 Metoda

5.1 Výzkumný vzorek

Můj výzkum je zaměřen na žáky ve věku od devíti do třinácti let a byl realizován v časovém období od září 2006 do září 2008. Dotazovaní respondenti byli osloveni na základních školách v Benešově a jeho okolí a v Českých Budějovicích a okolních městech. Současně se průzkumu zúčastnili třídní učitelé na prvním stupni daných škol. Pro výzkum bylo použito celkem 405 dotazníků pro žáky a 20 dotazníků pro učitele.

5.1.1 Učitelé

Výzkumu se zúčastnilo dohromady 20 třídních učitelek. Jejich věk se pohyboval od třiceti do padesáti let a pedagogická praxe od pěti do dvaceti pěti let.

5.1.2 Žáci

Výzkumný vzorek tvoří celkem 405 dětí ze dvaceti tříd, z čehož je 192 žáků ze čtvrtých tříd a 213 z pátých tříd. Ve vzorku je 221 děvčat a 184 chlapců. Níže uvedený graf znázorňuje poměr dívek a chlapců, kteří vyplňovali dotazník.



Obr. 2: Poměr dívek a chlapců ve výzkumu

Nejmladším žákům bylo devět let a nejstarším třináct let. V dotaznících jsme se ptali pouze na věk, pohlaví a ročník studia.

5.2 Nástroje

5.2.1 Výkonově motivační mříž

Schmaltův dotazník „Leistungs – Motivation – Gitter“ (LMG, angl. AMG) neboli výkonově motivační mříž je typ dotazníku, který se zaměřuje na naději na úspěch (německy HE, anglicky HS), na obavu před neúspěchem 1 (německy FM1, anglicky FF1, strach pasivní) a na obavu před neúspěchem 2 (německy FM2, anglicky FF2, strach aktivní). V posledních letech ustoupily v této teorii afekty a očekávání, vztahující se k úspěchu a neúspěchu (radost z nějakého výsledku bývá prožita jen tehdy, pokud se za ten výsledek může jednající osoba cítit odpovědná). Tyto procesy hrají významnou roli při konfrontaci s novou situací a při hodnocení jednání popř. sebe sama.

LMG je určen pro žáky ve věku 8 -12 let. Mřížka LM obsahuje 18 výpovědí

(7 reprezentuje HE, 7 FM a 4 jsou „neutrální“). Tyto výpovědi se týkají předvídání úspěchu a neúspěchu, angažovanosti při přejímání výkonových aktivit, stanovení cílů, vytrvalosti při zpracovávání obtížných úkolů a hodnocení vlastní schopnosti. Výpovědi jsou ve třetí osobě, jsou rovnocenné pro osoby motivované na úspěch i neúspěch.

Dalším důležitým krokem je rozdělení 18 situací do 6 situačních oblastí (vždy po třech).

Situační oblasti se dělí takto:

1. manuální činnost: čísla otázek 1, 7, 18
2. hudební činnost: čísla otázek 2, 5, 13
3. školní činnost: čísla otázek 3, 11, 16
4. samostatná činnost: čísla otázek 6, 8, 10
5. pomoc poskytující činnosti: čísla otázek 4, 9, 15
6. sportovní činnost: čísla otázek 12, 14, 17

Těchto 18 situací lze rozdělit podle vztahových norem na:

1. Situace se sociálními vztahovými normami

Školní činnost a pomoc, tj. čísla 3, 11, 16, 4, 9, 15, dále ze sportu situace 12, 14 a ze samostatné činnosti situace 10.

2. Situace s autonomními vztahovými normami

Manuální činnost, tj. čísla 1, 7, 18, hudební činnost, tj. čísla 2, 5, 13, ze samostatné činnosti 6, 8 a ze sportu číslo 17.

Schmalt (2004) anglicky publikuje zkrácenou verzi LM – Gitter. V této verzi tři položky skórují pro naději na úspěch (HE), tři položky pro pasivní strach z neúspěchu (dříve FM1) a tři položky pro aktivní strach z neúspěchu (dříve FM2). Autor poukazuje na paralelu strachu z neúspěchu s pojetím „úzkosti podporující

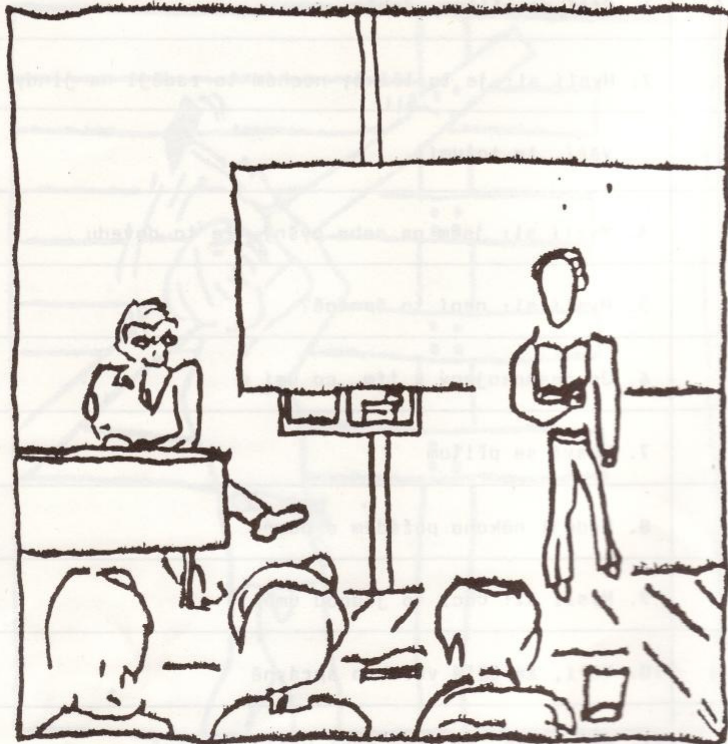
výkon a úzkosti brzdící výkon“. LM - Gitter má i standardní skóry (Stanine-und T-Normen).

LM - Gitter se vyhodnocuje podle následujícího vzorce pro celkovou motivaci $GM1 = HE1 + FM1$, $GM2 = HE1 + FM2$ a $NH1 = HE1 - FM1$, $NH2 = HE1 - FM2$ pro čistou naději (Schmalt, 2004).

Pro náš účel jsme použili jen dvě oblasti a to školní a sportovní aktivity.

| | | Motive tendency |
|---|---|---|
| + | o | |
| | | 1. Cítí se přítom dobře --- |
| | | 2. Myslí si: je to těžké, nechám to raději na jindy FF1 |
| | | 3. Věří, že to umí --- |
| | | 4. Myslí si: jsem na sebe pyšný, že to dovedu HS |
| | | 5. Myslí si: není to špatně? FF2 |
| | | 6. Je nespokojený s tím, co umí FF1 |
| | | 7. Unaví se přítom FF2 |
| | | 8. Raději někoho požádám o pomoc FF1 |
| | | 9. Myslí si: chci to jednou umět HS |
| | | 10. Věří, že dělá všechno správně --- |
| | | 11. Má strach, že něco mohl udělat špatně FF2 |
| | | 12. Nelíbí se mu to FF1 |
| | | 13. Nechce nic udělat špatně FF2 |
| | | 14. Chce umět víc, než všichni ostatní HS |
| | | 15. Myslí si: nejraději bych dělal něco trochu těžšího HS |
| | | 16. Raději bych nedělal vůbec nic FF1 |
| | | 17. Myslí si: je to velmi těžké, ale rozhodně se budu snažit déle, než ostatní HS |
| | | 18. Myslí že to neumí FF1 |

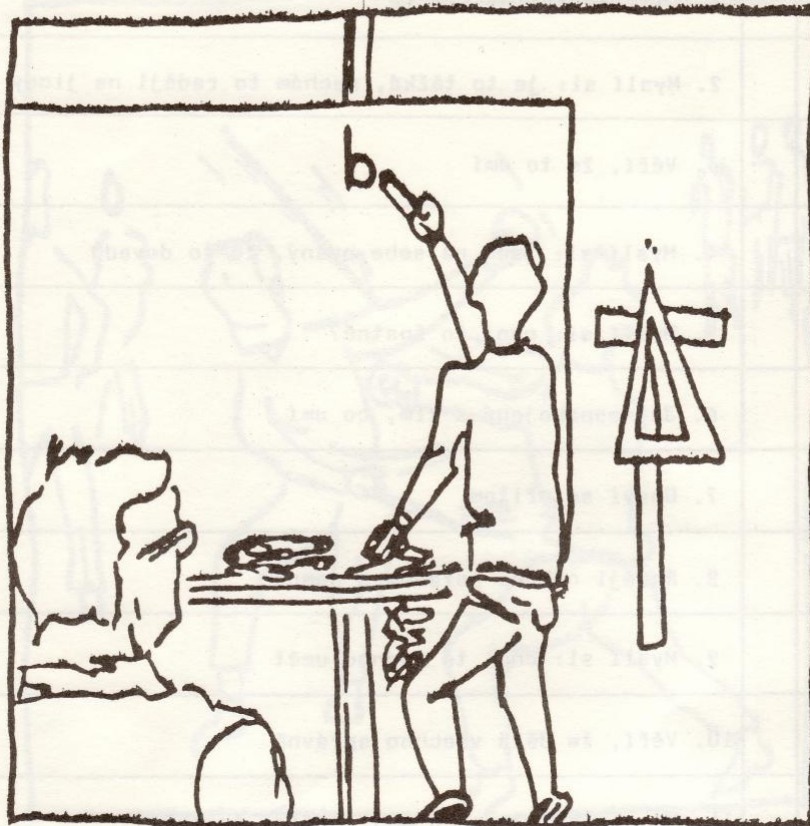
Obr. 3: Otázky dotazníku LMG



2.

1. Představ si, že osobou na obrázku jsi ty
2. Čti věty u obrázku a udělej k nim (+) nebo (o),
podle toho, zda se k obrázku hodí nebo ne
3. Označ každou větu podle své zkušenosti

Obr. 4: Ukázka obrázku ze školní činnosti



6.

1. Představ si, že osobou na obrázku jsi ty
2. Čti věty u obrázku a udělej k nim (+) nebo (o), podle toho, zda se k obrázku hodí nebo ne
3. Označ každou větu podle své zkušenosti

Obr. 5: Ukázka obrázku ze školní činnosti



7.

1. Představ si, že osobou na obrázku jsi ty
2. Čti věty u obrázku a udělej k nim (+) nebo (o),
podle toho, zda se k obrázku hodí nebo ne
3. Označ každou větu podle své zkušenosti

Obr. 6: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti



10.

1. Představ si, že osobou na obrázku jsi ty
2. Čti věty u obrázku a udělej k nim (+) nebo (o), podle toho, zda se k obrázku hodí nebo ne
3. Označ každou větu podle své zkušenosti

Obr. 7: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti

5.2.2 Dotazník pro určování vztahových norem

Česká verze Rheinbergova dotazníku „Dotazník pro určování vztahové orientace“ (německy „Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnormorientierung“, FEBO). Česká verze se skládá z 39 otázek, které jsou formulované ve smyslu individuální a sociální vztahové normy. Odpovídá se na něj šesti možnými způsoby od zcela nesouhlasím po zcela souhlasím. Otázky k sociální vztahové normě se přepólovávají.

Dotazník vztahové orientace se skládá z několika částí:

1. výkonové srovnávání: 9 otázek
2. příčinné připisování: 10 otázek
3. individualizace: 9 otázek
4. očekávání: 9 otázek
5. schválená strategie chování vzhledem k sankcím: 2 otázky.

Pokud se bude diagnostikovat pouze učitelova orientaci na vztahovou normu, použije se 9 otázek, které tvoří proměnou srovnávání výkonu.

5.3 Organizace výzkumu

V rámci tohoto výzkumu jsem potřebovala souhlas ředitele ZŠ a třídního učitele. Všichni učitelé byli ochotni se zapojit. Nejprve jsem každého učitele seznámila s průběhem a podmínkami, nechala jsem mu dotazník FEBO pro učitele a domluvila si s ním datum, kdy jsem mohla přijít do třídy a vyplnit s dětmi dotazník LMG a vyzvednout si jeho dotazník FEBO. Při setkání s dětmi jsem jim nejprve vysvětlila použití dotazníku LMG, poté jsem se s nimi pustila do hromadného vyplňování, které nám zabralo čas mezi 35 – 45 minutami. Na žáky

nebyl kladen žádný nátlak, pracovali v neutrální atmosféře. Setkala jsem se i s dětmi, které se nedržely mých instrukcí a pracovaly s dotazníkem samostatně. Byly rychleji hotové, a proto si na konci hodiny vybarvovaly obrázky na dotazníku. Následně jsem doma přepólovala dotazník FEBO a všechny získané údaje jsem zapsala do počítače do tabulky. Nakonec byly dotazníky vyhodnocovány F. Manem a I. Stuchlíkovu.

Učitelky byly rozděleny podle FEBO dotazníku do čtyř skupin pomocí kvartilů. Skupina (Q1) s vysokou převahou sociální vztahové normy 127 - 137 bodů, skupina (Q2) s převahou sociální vztahové normy 141 - 148 bodů, skupina (Q3) s převahou individuální vztahové normy 151 - 158 bodů a skupina (Q4) s vysokou převahou individuální vztahové normy 169 - 203 bodů.

Q1 = 89 žáků

Q2 = 88 žáků

Q3 = 128 žáků

Q4 = 100 žáků

6 Výsledky

Uspořádání této části odpovídá pořadí hypotéz. Začínáme tudíž sumárními skóry pro naději na úspěch (HE), pasivní strach z neúspěchu (FM1) a aktivní strach z neúspěchu (FM2).

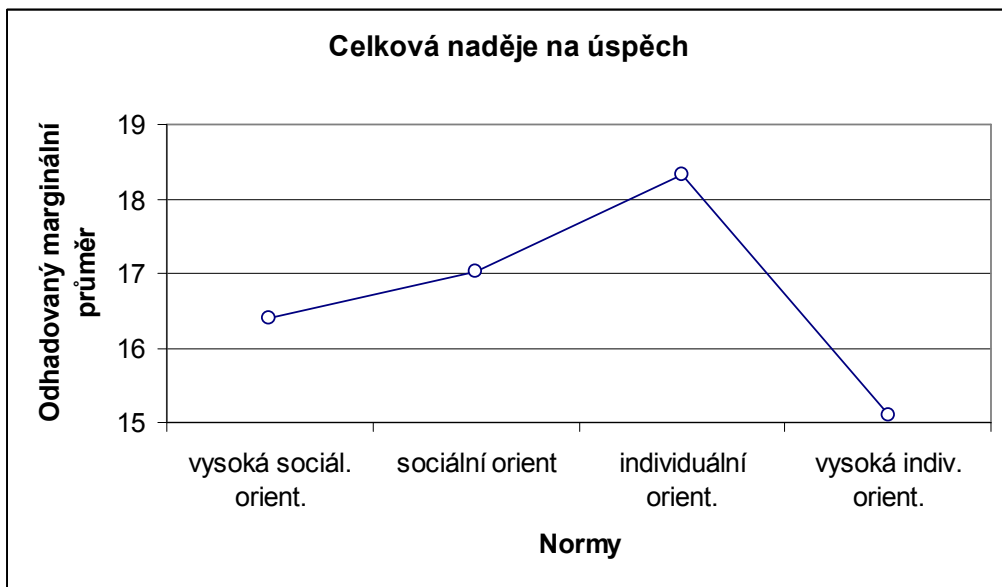
Statistická verifikace byla provedena pomocí „General Linear Model – GLM (Obecný lineární model), tedy multivariačních statistik. Nezávisle proměnnou byly vztahové normy (vysoce individuální, individuální, vysoce sociální a sociální) a závisle proměnnou vždy naděje na úspěch (HE), pasivní strach z neúspěchu (FM1) a aktivní strach z neúspěchu (FM2). Pro lepší porozumění výsledků jsou vždy prezentovány tabulky a obrázky.

Výsledky pro sumární skór týkajících se proměnných LMG žáků (HE, FM1, FM2) s ohledem na vztahové normy jejich učitelů přináší tabulka 1 a tři obrázky, kde jsou pro přehlednost uvedeny i hodnoty statistické signifikance a praktické signifikance (effect size), tudíž velikosti efektu (partial eta squared), nejsou uvedeny pouze Wilks' Lambda. Wilks' Lambda = 0,913, $p = 0,00$, Eta = 03. Statisticky významný multivariační test umožňuje další analýzu (srovnejte tabulku a obrázek).

| | Normy | Průměr | Std. odchylka | N |
|----------|------------------------|--------|---------------|-----|
| hetotal | vysoká sociál. orient. | 16,40 | 6,009 | 89 |
| | sociální orient | 17,03 | 6,872 | 88 |
| | individuální orient. | 18,33 | 5,774 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 15,10 | 5,982 | 100 |
| | total | 16,83 | 6,228 | 405 |
| Fm1total | vysoká sociál. orient. | 10,36 | 6,749 | 89 |
| | sociální orient | 10,00 | 6,352 | 88 |
| | individuální orient. | 8,68 | 6,706 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 12,67 | 7,801 | 100 |

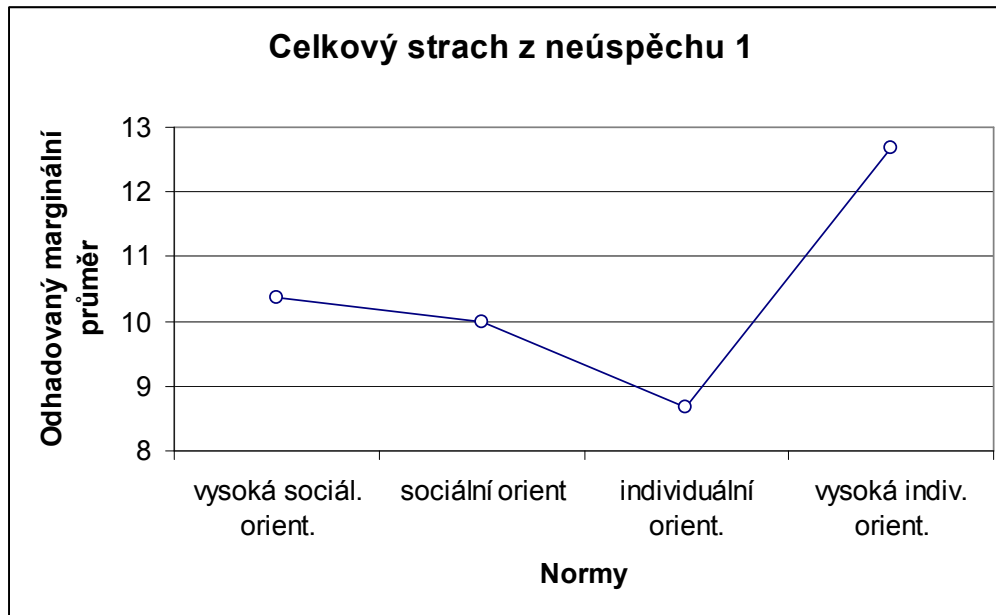
| | | | | |
|----------|------------------------|-------|-------|-----|
| | total | 10,32 | 7,064 | 405 |
| Fm2total | vysoká sociál. orient. | 14,42 | 4,353 | 89 |
| | sociální orient | 14,33 | 4,588 | 88 |
| | individuální orient. | 14,55 | 4,171 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 13,42 | 4,276 | 100 |
| | total | 14,19 | 4,338 | 405 |

Tabulka 1: Proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů

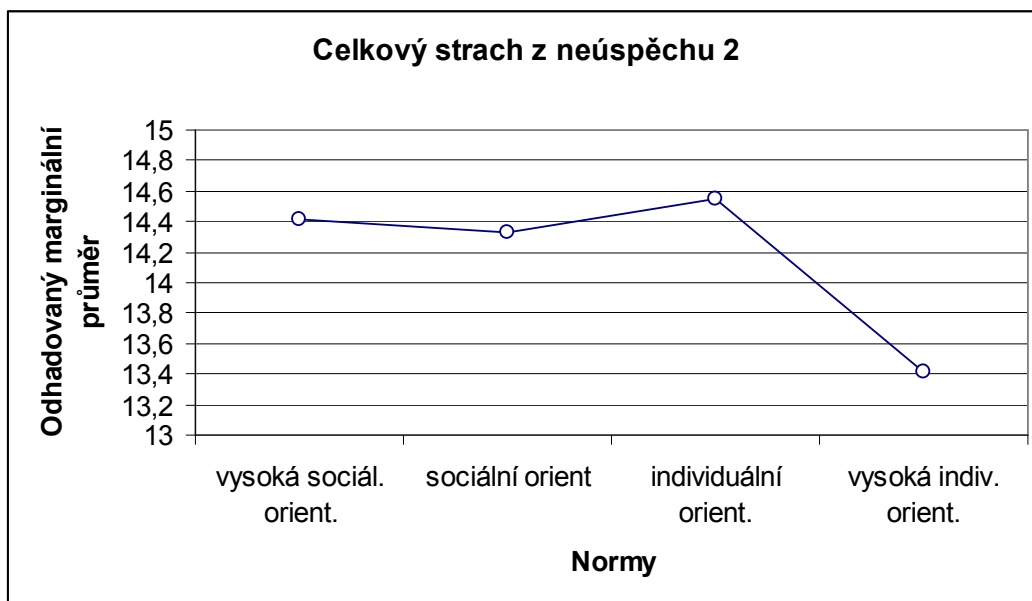


Obr. 8: Celková naděje na úspěch

HE : $F(3,405) = 5,38$; $p = 0,001$; $\text{Eta} = 0,04$



Obr. 9: Celkový strach z neúspěchu 1
 FM1 : $F(3,405) = 6,29$; $p = 0,00$; $Eta = 0,045$



Obr. 10: Celkový strach z neúspěchu 2
 FM2 : $F(3,405) = 1,45$; $p = 0,23$; $Eta = 0,01$

Z obrázku (Obr. 8) je zřejmé potvrzení naší první hypotézy pro celkovou naději na úspěch. Můžeme tudíž říci, že žáci učitelů s různou preferencí vztahových

norem se od sebe odlišují v naději na úspěch ($p = 0,01$). Z pohledu na tabulce (Tabulka 1) a obrázku (Obr. 8) se nejvýše v naději na úspěch jeví žáci učitelů s individuální vztahovou normou a nejnižše skórují žáci učitelů s vysoce individuální vztahovou normou.

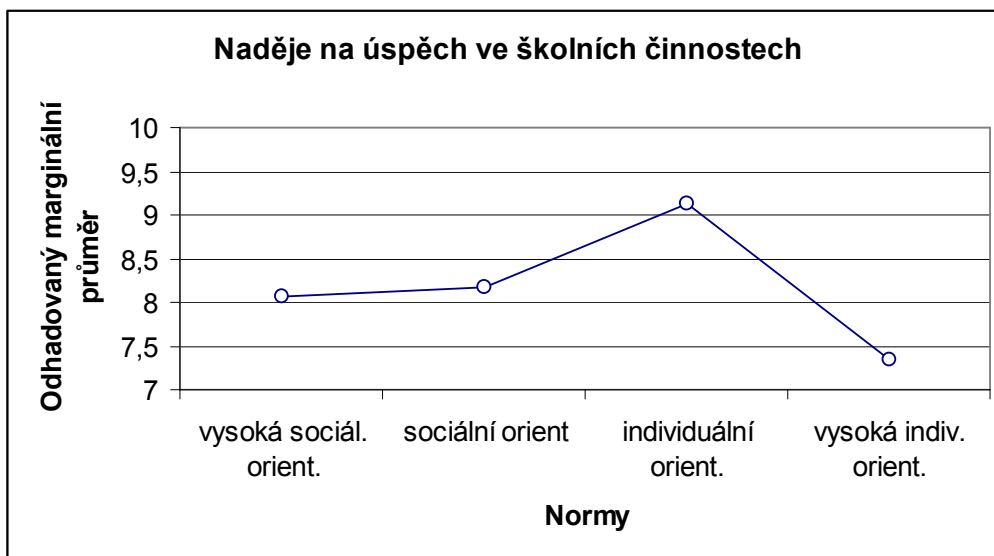
Celkový strach z neúspěchu (FM1, resp. pasivní strach z neúspěchu) je statisticky významně jiný u učitelů preferujících různé vztahové normy ($p = 0,00$). Z obrázku (Obr. 9) je zřejmé, že nejnižší je u žáků učitelů upřednostňujících individuální vztahovou normu a nejvyšší u žáků učitelů s preferencí vysoce individuální vztahové normy, následuje preference vysoce sociální vztahové normy učitelů.

V celkovém strachu z neúspěchu 2 (FM2, resp. v aktivním strachu z neúspěchu) vyjádření různých vztahových norem učitelů nemá statisticky významný vliv na aktivní strach z neúspěchu (Obr. 10).

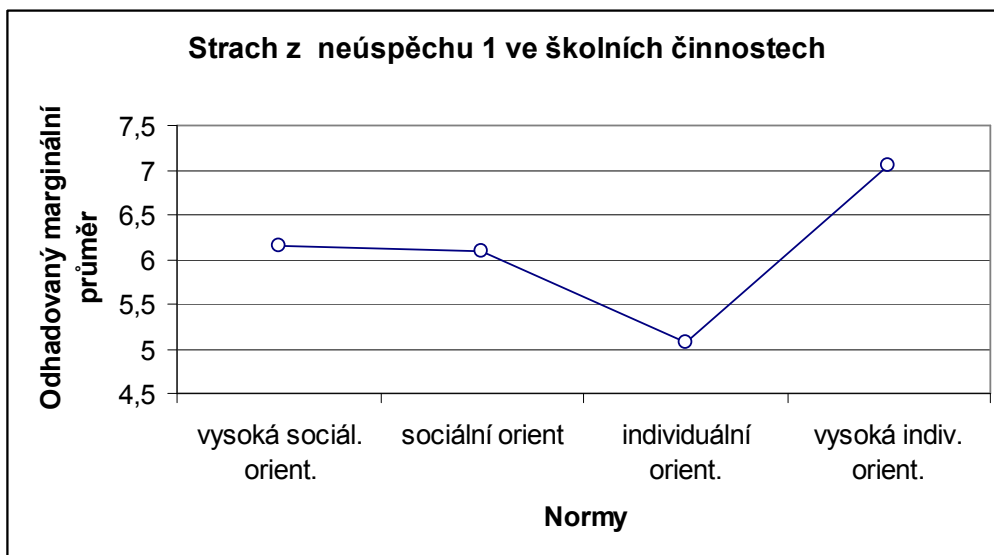
Následují proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů pro školní situace. Deskriptivní statistiky přináší tabulka (Tabulka 2) a hodnoty rozdílů přináší obrázky (Obr. 11, Obr. 12, Obr. 13). Začali jsme opět hodnotami Wilks' Lambda = 0,919; $p = 0,00$; Eta = 0,03.

| | Normy | Průměr | Std. odchylka | N |
|----------|------------------------|--------|---------------|-----|
| hetotal | vysoká sociál. orient. | 8,07 | 3,129 | 89 |
| | sociální orient | 8,17 | 3,458 | 88 |
| | individuální orient. | 9,13 | 2,963 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 7,35 | 3,205 | 100 |
| | total | 8,25 | 3,231 | 405 |
| Fm1total | vysoká sociál. orient. | 6,16 | 3,849 | 89 |
| | sociální orient | 6,10 | 3,922 | 88 |
| | individuální orient. | 5,08 | 3,720 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 7,05 | 4,482 | 100 |
| | total | 6,02 | 4,045 | 405 |
| Fm2total | vysoká sociál. orient. | 6,92 | 2,337 | 89 |
| | sociální orient | 7,01 | 2,342 | 88 |
| | individuální orient. | 7,06 | 2,272 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 6,48 | 2,333 | 100 |
| | total | 6,88 | 2,320 | 405 |

Tabulka 2: Proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů pro školní situace

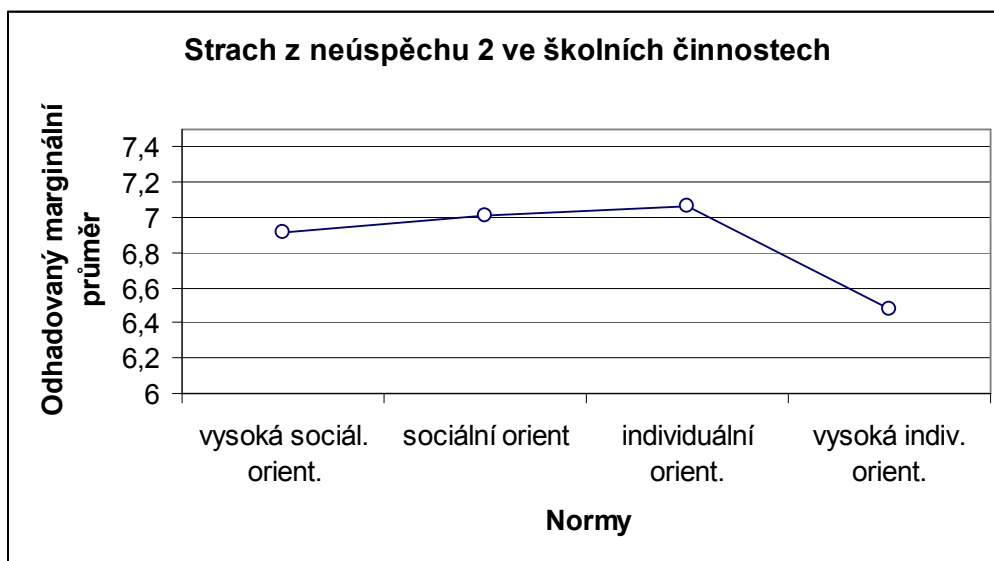


Obr. 11: Naděje na úspěch ve školních činnostech
 HE (šk) : $F(3,405) = 6,11$; $p = 0,00$; $Eta = 0,044$



Obr. 12: Strach z neúspěchu 1 ve školních činnostech

FM1 (šk) : $F(3,405) = 4,64$; $p = 0,003$; $\text{Eta} = 0,034$



Obr. 13: Strach z neúspěchu 2 ve školních činnostech

FM2 (šk) : $F(3,405) = 1,36$; $p = 0,25$; $\text{Eta} = 0,01$

Na základě obrázku (Obr. 11) resp. F hodnot můžeme říci, že žáci učitelů upřednostňujících různé vztahové normy se od sebe odlišují v naději na úspěch ve školních situacích, tak jak ji měří Schmaltův LMG. Nejvyšší HE vykazují i v tomto případě žáci učitelů s preferencí individuální vztahové normy a nejnižší žáci učitelů preferující vysoce individuální vztahovou normu.

Obrázek (Obr. 12) se týká strachu z neúspěchu ve školních činnostech (FM1) či pasivního strachu z neúspěchu v těchto činnostech. Stanovená hypotéza byla i v tomto případě statisticky potvrzena. Tento pasivní strach z neúspěchu snižující školní výkon je nejnižší u žáků učitelů upřednostňujících individuální vztahovou normu a nejvyšší u žáků učitelů vykazujících vysoce individuální vztahovou normu.

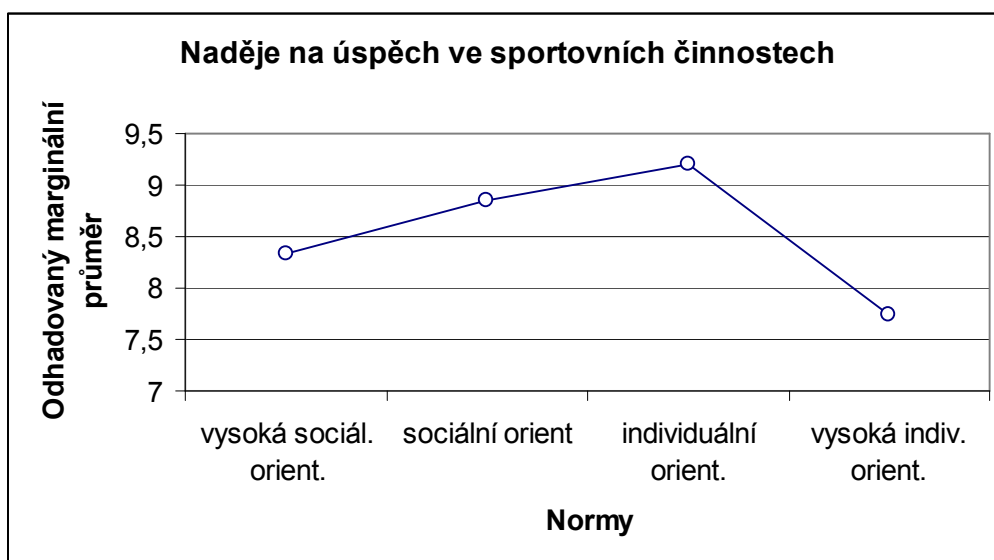
V případě strachu z neúspěchu 2, resp. v aktivním strachu z neúspěchu, vyjádření různých vztahových norem učitelů nemá signifikantní vliv na tuto proměnnou (Obr. 13). Pouze se domníváme, že žáci učitelů s preferencí individuální

vztahové normy skórují výše než žáci učitelů, jimž je inherentní vysoce individuální vztahová norma. Wilks' Lambda = 0,933; $p = 0,001$; Eta = 0,023.

Nyní obrátíme pozornost ke sportovním situacím. Výsledky najdeme v tabulce (Tabulka 3) a na obrázcích (Obr. 14, Obr. 15, Obr. 16).

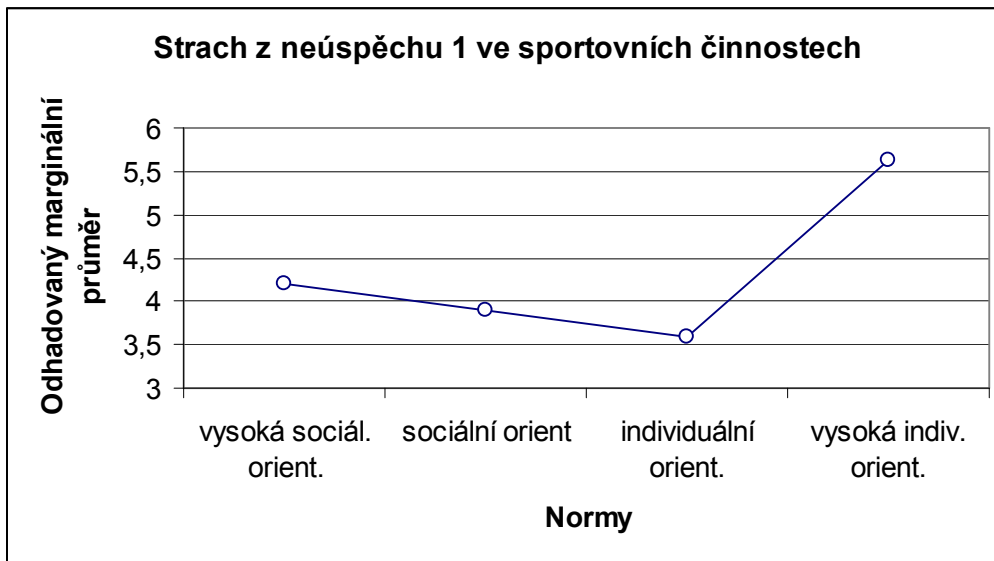
| | Normy | Průměr | Std. odchylka | N |
|----------|------------------------|--------|---------------|-----|
| hetotal | vysoká sociál. orient. | 8,34 | 3,223 | 89 |
| | sociální orient | 8,86 | 3,764 | 88 |
| | individuální orient. | 9,20 | 3,202 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 7,75 | 3,267 | 100 |
| | total | 8,58 | 3,387 | 405 |
| Fm1total | vysoká sociál. orient. | 4,20 | 3,897 | 89 |
| | sociální orient | 3,90 | 3,370 | 88 |
| | individuální orient. | 3,60 | 3,907 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 5,62 | 4,213 | 100 |
| | total | 4,30 | 3,940 | 405 |
| Fm2total | vysoká sociál. orient. | 7,49 | 2,857 | 89 |
| | sociální orient | 7,32 | 2,926 | 88 |
| | individuální orient. | 7,48 | 2,497 | 128 |
| | vysoká indiv. orient. | 6,94 | 2,461 | 100 |
| | total | 7,32 | 2,668 | 405 |

Tabulka 3: Proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů pro sportovní situace



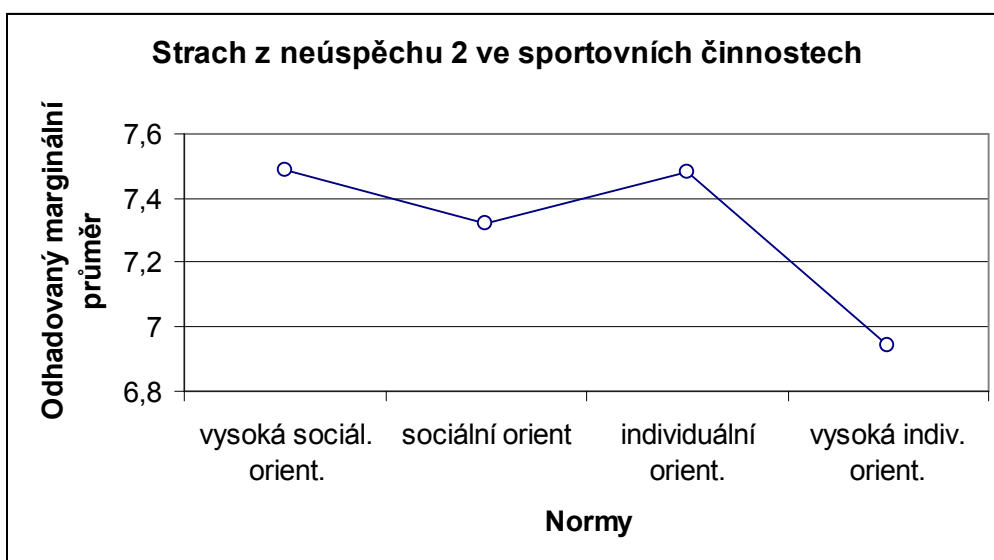
Obr. 14: Naděje na úspěch ve sportovních činnostech

HE (sp) : $F(3,405) = 3,84$; $p = 0,001$; $Eta = 0,03$



Obr. 15: Strach z neúspěchu 1 ve sportovních činnostech

FM1 (sp) : $F(3,405) = 5,59$; $p = 0,001$; $\text{Eta} = 0,04$



Obr. 16: Strach z neúspěchu 2 ve sportovních činnostech

FM2 (sp) : $F(3,405) = 0,964$; $p = 0,41$; $\text{Eta} = 0,007$

Z obrázku (Obr. 14), resp. hodnot F statistik uvedených pod obrázkem je zřejmé potvrzení naší hypotézy pro naději na úspěch ve sportovních situacích. Žáci učitelů s různou preferencí vztahových norem se vzájemně liší v naději na úspěch ve sportovních situacích.

Opět, jako v případě školních situacích, se zdá, že nejvýše skórují žáci učitelů s převažující individuální vztahovou normou a nejnižší žáci učitelů preferující vysoce individuální vztahovou normu.

Hodnoty pro pasivní strach z neúspěchu (FM1), resp. úzkost brzdící školní výkon jsou uvedeny pro obrázek (Obr. 15) je významně jiná u učitelů preferujících různou vztahovou normu $F(3,405) = 5,59$; $p = 0,001$. Odhadujeme, jako vždy (nemáme post-hoc hodnoty), že žáci učitelů upřednostňujících individuální vztahovou normu skórují níže, než žáci učitelů preferujících vysoce individuální vztahovou normu.

V aktivním strachu z neúspěchu (strach z neúspěchu 2 FM2) nehraje vyjádření různých vztahových norem učitelů podstatnou roli (srovnejte F hodnoty pro obrázek (Obr. 16)). Tento strach facilituje školní výkon.

6.1 Shrnutí hypotéz

H.1.1 Žáci učitelů s různou preferencí vztahových norem se od sebe liší v naději na úspěch a to jak v sumárním skóru, tak i ve skórech pro školní a sportovní situace. Velikost efektu se převážně pohybuje mezi třemi a čtyřmi procenty.

H.1.2 V proměnné pasivní strach z neúspěchu (FM1) existují rozdíly mezi žáky učitelů užívajících individuální nebo sociální vztahové normy. Toto opět platí pro sumární skór i pro skóry školní a sportovní situace.

H.1.3 Třetí hypotéza, kterou jsme formulovali, byla opět potvrzena

a výsledky můžeme shrnout takto. Žáci učitelů upřednostňujících různé vztahové normy se od sebe neliší v proměnné aktivní strach z neúspěchu (facilitující úzkost). Tato skutečnost platí jak pro součtový skóre, tak i pro skóre školní a sportovní situace.

6.2 Diskuse

Naše data se neliší od hlavní výzkumné linie na tomto poli, i když většina předcházejících studií pracovala s dětmi pátých tříd a staršími.

Výsledky podporují předpoklad, že individuální přístup v zadávání úkolů žákům a jejich hodnocení dává žákům příležitost ke zvýšení naděje na úspěch a snížení jejich pasivního strachu z neúspěchu a to jak pro sumární skóre, tak i hodnoty pro školní a sportovní situace. To můžeme považovat za pozitivní zjištění. Individualizace úkolů a zejména individuální způsob hodnocení výsledků autoritou může přispět ke změně zájmu žáka a činnosti (Řepka, 2005).

V úvahu je rovněž brát to, že roli má i rodina. Zde je možné najít i jistou souvislost s naším odhadem (z průměrů a směrodatných odchylek) o pozitivním působení interindividuálního srovnávání. Domníváme se, že děti jsou více motivovány v překonávání někoho jiného než sebe sama. Známkování je kritériální vztahová norma může napomáhat vnější motivaci.

Žáka na jedné straně určitým způsobem uklidňuje, že někdo jiný vypracovává stejný úkol, na druhé straně Rheinberg (2001, o.c. Řepka 2005) doporučuje nevnímat si výsledky ostatních.

Motivaci zvyšuje několik podnětů. V rodině to může být vztah rodiny ke škole, úplná či neúplná rodina, počet sourozenců, ekonomická situace apod. Ve škole individualizace úkolů v různých předmětech, zaměření učitele, vybavení školy, využívání vztahových norem (i když velikost efektu je pouze 2 – 4 %, vztahové normy jsou podstatným prostředkem pro posílení motivace ve škole).

6.3 Závěry pro praxi

1. Učitelé, kteří vyučují na prvním stupni základní školy a zajímá je naděje na úspěch jejich žáků (její rozvoj), by měli ve svém vyučování preferovat používání individuální vztahové normy.
2. Učitelé, jejichž hlavním cílem je snížení pasivního strachu z neúspěchu u svých žáků, případně tento jev udržet na nízké úrovni, by měli ve svém vyučování preferovat individuální vztahovou normu. Domníváme se, že značně vysoké preference individuální vztahové normy nemá další pozitivní vliv na výsledek (výkon).
3. Učitelé, kteří chtějí na jedné straně podporovat naději na úspěch a zároveň udržet pasivní strach ze selhání na nízké úrovni, by se měli vyhýbat oběma extrémům ve své vztahové orientaci. Tuto skutečnost potvrdil Řepka (2005).
4. Hodnocení žáků z pohledu užívání vztahových norem je pouze jeden z celé řady aspektů při výuce, které mohou pozitivně ovlivnit dětskou motivaci a tím i vztah ke školním činnostem.
5. Jako velmi problematické se nám jeví užívání extrémních vztahových norem, tzn. jak vysoce sociálních, tak vysoce individuálních. Nutno dále prověřit na větším výzkumném vzorku i s použitím přiměřených statistických postupů.

Seznam použité literatury

- [1] ATKINSON, J. W., RAYNOR, J. O. : *Motivation and achievement*. Washington, DC: Winston. 1974
- [2] DECI, E. L., RYAN, R. M.: *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, Rochester university Press. 2002
- [3] HECKHAUSEN, H: *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meissenheim, Hain. 1963
- [4] HECKHAUSEN, H: *Leistungsmotivation*. In H. Thoma, *Handbuch der Psychologie*. Gottingen, Hogrefe. 1965
- [5] HECKHAUSEN, H.: *Motivation and action*. Berlin. Springer Press. 1991
- [6] HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN. 1989, druhá edice
- [7] MAN, F., MAREŠ, J, STUHLÍKOVÁ, I.: *Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů*. Pedagogika. 2000. 50 (3), 224-235.
- [8] MAN, F., MAREŠ, J.: *Výkonová motivace a prožitek typu flow*. Pedagogika, 2005. 151-169
- [9] MAN, F., HONDLÍK, J.: *Use of compulsory lessons of physical training for stimulation of achievement motivation of pupils at an elementary school*. International Journal of Sport Psychology, 15, 1984.
- [10] MC CLELLAND, D. C.: *Human motivation*. Glenview, IL, Scott, Foresman a Co. 1985
- [11] Nakonečný, M.: *Motivace lidského chování*. Praha, Academia. 1997
- [12] NUTTIN, J. R.: *La perspective temporelle dans le comportement humain*. In P. Fraisse. *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris, Preses Universitaire de France. 1978

- [13] PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Praha, UK. 2002
- [14] RHEINBERG, F.: *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Gottingen: Hogrefe. 1980
- [15] RHEINBERG, F.: *Bezugsnormorientierung von Lehramtsanwärtern im Verlauf ihrer praktischen Ausbildung*. In F. Rheinberg (Ed.), Dusseldorf, Schwann. 1982
- [16] RHEINBERG, F.: *Zweck und Tatigkeit*. Gottingen, Hogrefe. 1989
- [17] RHEINBERG, F.: *Motivation (4th ed.)*. Stuttgart: Kolhammer. 2005
- [18] SCHMALT, H. D.: *Leistungsmotivation – Gitter (LMG). Mape mit Handanweisung in Testmaterial*. Gottingen, Hogrefe. 1976
- [19] SCHMALT, H. D.: *Motives, goals, and motivation: Extending construct validity of the Achievement-Motive Grid (AMG)*. Educational and Psychological Measurement. 2004. 64, 140-158.
- [20] STUHLÍKOVÁ, I. A KOL: *Zvládání emočních problémů žáků*. Praha, Portál. 2005
- [21] ŘEPKA, E.: *Motivace žáků ve školní tělesné výchově*. České Budějovice, JU. 2005
- [22] VANĚK, M., HOŠEK, V., MAN, F.: *Formování výkonové motivace*. Praha, UK. 1982