

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

Vztahové normy učitelů a podpora výkonové motivace jejich žáků

Diplomová práce

Autor: Pavlína Bardová
Vedoucí DP: prof. PhDr. František Man, CSc.

České Budějovice 2009

Poděkování

Chtěla bych poděkovat prof. Ph.Dr. Františkovi Manovi, CSc., vedoucímu této práce, za pomoc a konzultace v průběhu zpracování diplomové práce. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za zpracování statistických dat. Také chci poděkovat učitelům, kteří mi umožnili výzkum vykonat a žákům, kteří vyplňovali dotazníky.

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.

22.4. 2009

Pavλίna Bardová

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 Heckhausenův 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 ($N = 22$) na proměnné výkonové motivace jejich žáků (naděje na úspěch, pasivní strach z neúspěchu a aktivní strach z neúspěchu $N = 421$). Na základě vícerozměrných a jednorozměrných statistik nebylo 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, nejsou v linii mezinárodních výzkumů v této oblasti.(cf. e.g. Rheinberg et al., v tisku Man & Stuchlíková).

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

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 Cognitive Model of Achievement Motivation which comprises of level aspiration, attribution and reference norm. Influence of the reference norms of teachers (N = 22) on the variables of achievement motivation of their pupils (N = 421). It concerns of the following variables – Hope of Success (HS), Passive Fear of Failure (PFF) and Active Fear of Failure (AFF). No significant difference were found in all variables, i.e. HS, FF1 passive and FF2 active with applying multivariate and univariate statistics. It is valid for all scores, i.e. school activities, sport activities and for the sum score (school activities + sport activities). Results in this study are not in line with international research in this field cf. e.g. Rheinberg and his associates, Man & Stuchlíková. Results may be sample specific and should not be generalized.

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

Obrázkové přílohy

Obr. 1: Vztahy počínání k sebehodnocení	14
Obr. 2: Hierarchie potřeb	16
Obr. 3: Subjektivní determinanty výkonové motivace.....	22
Obr. 4: Aspirační chování.....	24
Obr. 5: Kognitivní model výkonové motivace.....	25
Obr. 6: Poměr dívek a chlapců ve výzkumu.....	38
Obr. 7: Výpovědi z dotazníku LMG.....	40
Obr. 8: Ukázka obrázku ze školní činnosti.....	41
Obr. 9: Ukázka obrázku ze školní činnosti.....	42
Obr. 10: Ukázka obrázku ze školní činnosti.....	43
Obr. 11: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti	44
Obr. 12: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti	45
Obr. 13: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti	46
Obr. 14: Celková naděje na úspěch.....	53
Obr. 15: Celkový strach z neúspěchu 1.....	54
Obr. 16: Celkový strach z neúspěchu 2	55
Obr. 17: Naděje na úspěch ve školních činnostech	57
Obr. 18: Strach z neúspěchu 1 ve školních činnostech	58
Obr. 19: Strach z neúspěchu 2 ve školních činnostech	59
Obr. 20: Naděje na úspěch ve sportovních činnostech.....	61
Obr. 21: Strach z neúspěchu 1 ve sportovních činnostech.....	62
Obr. 22: Strach z neúspěchu 2 ve sportovních činnostech	63
Tabulka 1: Proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů	52
Tabulka 2: Proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů pro školní situace	56
Tabulka 3: Proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů pro sportovní situace.....	60

Obsah

1. PŘEDMLUVA A ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1 MOTIVACE ZKOUMANÁ VE VĚDNÍM OBORU PSYCHOLOGIE.....	9
2.2 TEORIE VÝKONOVÉ MOTIVACE	16
2.3 VÝVOJ A SOUČASNÉ POJETÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE.....	22
2.4 METODY MĚŘENÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE	27
2.5 VÝVOJ VÝKONOVÉ MOTIVACE	30
2.6 VZTAHOVÉ NORMY A POSUZOVÁNÍ UČEBNÍHO VÝKONU	32
3. PRAKTICKÁ ČÁST	34
3.1 CHOVÁNÍ PŘI NASTAVENÍ CÍLŮ	34
3.2 ATRIBUCE VÝSLEDKŮ	35
3.3 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	35
3.4 BUDOUCÍ OČEKÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ	36
METODA	37
4.1 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	37
4.1.1 Učitelé.....	37
4.1.2 Žáci	37
4.2 NÁSTROJE	38
4.2.1 Výkonově motivační mříž	38
4.2.2 Dotazník pro určování vztahových norem	47
4.3 ORGANIZACE VÝZKUMU	50
5. VÝSLEDKY	51
5.1 DISKUZE	64
6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67

1. Předmluva a úvod

Z výzkumů, které v oblasti výkonové motivace byly provedeny vyplývá, jak je důležitý výkonový motiv v oblasti pedagogické praxe, do které se promítá. Pokud budeme studovat teorie výkonové motivace, můžeme z jejich poznatků a hypotéz mnohem efektivněji vést a formovat žáky v jejich učebním procesu a dílčích učebních činnostech. Pokud budeme vědět, jak je žák motivačně orientovaný, zda inklinuje k dosažení úspěchu, či vyhnutí se neúspěchu, můžeme jako pedagogové žákům dávat a správně přidělovat úkoly, které jsou pro ně nejvhodnější. Pokud učitel nezná nebo není obeznámen s problematikou výkonové motivace, může se stát, že žák bude buď přetěžován a bude mít potřebu ze situace uniknout, nebo naopak může dostávat pro něj neadekvátně snadné úkoly, což logicky vede k nedostačujícímu využití jeho schopností a nadání. Jestliže budeme znát motivační zaměření žáka, můžeme u něj rozvíjet motivaci k určité činnosti, správně využívat jeho schopnosti, tím dochází k celkovému optimálnímu rozvoji celé osobnosti.

Proto je tato diplomová práce rozvržena do dvou částí. V teoretické části převažuje snaha přehledně představit předmět motivace a její hlavní teorie. Dále představuje výkonovou motivaci a její hlavní směry a vývoj názorů na ni.

V praktické části je zpracovaný výzkum, který byl vypracován pomocí dotazníkové metody. Tento výzkum je založený na pracích Heckhausena a Rheinberga, ve kterých je popisován vliv vztahových norem na vyučování. Pomocí podkladů z uvedených prací vznikly hypotézy, které říkají, že pokud je pedagogy upřednostňována individuální vztahová norma, směřují žáci k vyšší naději na úspěch a nižšímu pasivnímu strachu z neúspěchu. Pokud tedy budeme porovnávat pedagogy, kteří se liší preferencí vztahové normy, jejich žáci se budou odlišovat v hodnotách naděje na úspěch a pasivního strachu z neúspěchu.

Výzkum byl realizován ve 22 třídách. Byly to páté a čtvrté ročníky. Jejich třídní učitelé vyplňovali dotazník Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm – Orientierung (FEBO). Ve výzkumu figuruje 421 žáků, kteří vyplňovali Schmaltauf dotazník Leistungs – Motivation – Gitter (LMG) pro školní a sportovní činnosti. Výsledky byly vyhodnoceny pomocí vícerozměrných i jednorozměrných statistik.

2. Teoretická část

2.1 Motivace zkoumaná ve vědním oboru psychologie

Motivace lidského chování je velmi obsáhlý problém. Jejím studiem však můžeme pochopit lidskou psychiku, která dává lidskému chování jedinečný smysl. Právě studiem motivace můžeme dosáhnout porozumění člověku (Nakonečný, 1997).

Psychologie se předmětem motivace zabývala a zabývá velmi rozsáhlým studiem a výzkumem. Je to natolik rozsáhlá a komplikovaná problematika, že ani v dnešní době nemůže toto studium uzavřít jednou jedinou pravdivou a fungující hypotézou. Během historie zkoumání motivace se objevilo mnoho přístupů. Každý z nich vysvětluje a pojednává o motivaci rozdílně. Psychologové přistupují ke studiu motivace ze dvou stran. Někteří na základě obecných teorií vysvětlují to, co je společné všem lidem, jiní se zaměřují na konkrétní motivy, například na hlad, sex, příslušnost ve skupině a úspěch (Kassin, 2007).

Funkcí motivace je uspokojování potřeb člověka, které vystihují nějaké nedostatky v jeho fyzickém a sociálním fungování. Motivace zabezpečuje účelové chování.

Zajišťuje fyzické a psychické zdraví.

Motivace vyjadřuje rozpory mezi tím, co subjekt aktuálně prožívá a tím, co prožívat touží. Motivace tedy vyjadřuje nějaké nedostatky v psychofyzickém či biosociálním bytí individua a chování vystupuje jako nástroj k odstranění nedostatků (Nakonečný, 1997).

Představitelé motivačních teorií se různí. Každá z teorií uplatňuje jiný výkladový princip. Na začátku 20. století se mnoho psychologů domnívalo, že lidské chování má biologický základ v instinktech. To, že lidské chování je postavené na instinktech prosazoval například W. McDougall, nebo další představitel Freud. U McDougallovy teorie se ovšem odporuje argumentem, že u člověka se instinktivní chování vyskytuje jen v brzkém dětství. Později jen velmi zřídka.

Vrozené reflexy a instinkty vytvářejí vrozený motivační systém. Instinkty a reflexy dovolují účelným chováním se přizpůsobit na základní životní situace. Instinkty jsou adaptivní mechanismy, které jsou evokovány biologicky důležitými podněty nebo situacemi. Motivační teoretikem Williamem McDougalem byl dokonce sestaven seznam instinktů. Ovšem teorie opírající se o instinkty byly velmi rychle zavrhnuty.

Dále následovala teorie popudu, která předpokládala, že fyziologické potřeby organismu navozují nepříjemný stav napětí, které motivuje či pudí jedince k tomu, aby vzniklou tenzi zase snížil a tělo se mohlo vrátit do vyrovnaného stavu (Hull, 1943 o.c. Nakonečný, 1997). Teorie popudu ale neumí vysvětlit např. Proč lidé provozují činnosti, kterými si naopak napětí v organismu zvyšují, aj.

Opakem pudových teorií motivace jsou incentivní teorie motivace. Tyto teorie jsou postavené na významné roli vnějších událostí nebo na naší touze po něčem. Incentivy jsou předměty motivace - jídlo, pití, sexuální partner, úcta, peníze. Mnoho incentiv může znamenat zároveň odměny.

Dalším přístupem je Hédonický přístup. Hédonický přístup například sleduje lidské chování především v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti. Člověk směřuje ke stavu maximalizace libosti a vyhýbání se stavu nelibosti, případně úniku z něho (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Organismus vyhledává příjemné a vyhýbá se nepříjemnému. K hlavním představitelům hedonismu patří Freud, který lidské chování formuluje jako snahu dosáhnout libosti. Mezi další představitele patří Young (Homola, 1969). Jeho základní úvaha říká, že pozitivní a negativní afektivní stavy se musí zohledňovat vzhledem k různým hlediskům motivace. Intenzita a kvalita motivů spočívá na afektivních procesech.

U teorie vytvořené McClellandem je motiv reprodukován afekt, který je definován asociovaným signálem. Tento motiv se projevuje jako účelové chování. To znamená, že veškeré motivy jsou získané.

Další z přístupů říká, že celá motivace je postavena na emocích. Když člověk prožije nějaký příjemný pocit, později je tento stav pro něj motivující k tomu, aby se choval stejným nebo podobným způsobem, který ho přiblíží k situaci, ve které opět zažije příjemný pocit. Na stejném principu pak fungují situace spojené s nepříjemným pocitem. Když člověk později nechce zažít stejnou nepříjemnou emoci.

Šíří přístupu k motivační problematice je možno vidět v různosti názorů na uplatnění homeostatického principu v motivaci lidského chování. Tento princip předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy jeho vnitřního prostředí. Jestliže dojde k poruše rovnováhy (změně) – například strávení potravy – nastupuje (je motivováno) chování, které má za úkol ztracenou rovnováhu obnovit.

Pojetí fyziologické homeostázy uplatnil W.B. Cannon při vysvětlování faktu, že organismus má sklon k udržování vnitřních fyziologických hodnot, které fungují spolu s autoregulačními mechanismy (Nakonečný, 1997). Názory opačně zastával

například G.W. Allport nebo W. Fischel. Fischel vyslovil myšlenku, že psychika jedince nefunguje homeostaticky, protože stav, kdy si jedinec nic nepřeje, po ničem nedychtí, netrvá dlouho (o.c. Nakonečný, 1997).

Je zřejmé, že princip fyziologické homeostázy existuje. Diskutuje se a je sporné, zda ovlivňuje psychickou činnost. Jsou zde zásadní rozdíly v přístupu k rovnováze.

Nehomeostatické přístupy v motivaci naopak zdůrazňují tendenci organismu narušit stav rovnováhy (klidu) a považují za základní princip lidského chování potřebu aktivity.

Homeostáza je pojem, kterým Claude Bernard diferencuje vnitřní a vnější prostředí. Můžeme ji vymezit jako fyzikální a chemickou rovnováhu v organismu. Můžeme tedy říct, že organismus je neustále ve spojení s vnějším prostředím. Organismus má seberegulující ústrojí. Funguje automaticky jako rezultat na vnější podněty nebo vnitřní popudy organismu.

Motivační znění homeostatického chování:

Rovnováha → narušení rovnováhy → jednání vedoucí k obnovení homeostázy

Ale u lidí je velké množství příkladů nehomeostatických determinantů v jejich chování – učí se nezávisle na fyziologických potřebách.

Madsen ve své analýze motivačních teorií uvádí 4 typy přístupů k motivaci, založené na výše uvedených principech (Balcar, 1983).

- a) Homeostatický, spočívá v homeostatickém principu.
- b) Pobídkový, spočívající jednak v hédonickém principu, tj. „prvotní pobídce“, jednak v principu učení, na jehož základě jsou osvojovány tzv. „druhotné pobídky“ podmíněných spojení. Původně neutrální podnět se stává motivujícím, protože je asociován s dosažitelnou libostí.
- c) Poznávací, spočívající v kognitivním přístupu.
- d) Humanistický, spočívající v předpokladu, že specificky lidská motivace je motivace vyplývající ze snahy přesáhnout současný stav vlastní existence, tím že člověk vlastní vývojové možnosti.

Homeostatický a hédonický přístup již byl vysvětlen. Nyní se zaměříme na kognitivní a humanistický.

Humanistický přístup pracuje s hypotézou, že lidská motivace pramení ze snahy přesáhnout aktuální stav vlastní existence tím, že jedinec realizuje své vývojové možnosti. Humanistická teorie klade důraz na to, že pro správný rozvoj motivace, je nutné vytvořit odpovídající a příjemné prostředí.

V kognitivním přístupu je důležité, že se zaměřuje na poznávací procesy, jejich význam, jednání a chování jedince. Tento princip pracuje s myšlenkou, že jedinec je především zpracovatel informací a osobou, která rozhoduje. Zpracovává informace, na jejichž výsledku může rozhodnout.

L. Festinger vytvořil teorii kognitivní disonance. Kdy disonanci můžeme vysvětlit jako vztah mezi dvěma tóny, kdy dohromady nejsou libé. Kognitivní disonance je interakce mezi dvěma poznatky. Pokud budou tyto poznatky disonantní, bude snaha jeden z poznatků přeformovat, aby spolu byly ve shodě. To se označuje jako redukce disonance.

Důležitý význam v současném pojetí hraje jedna ze složek lidské kognice. Je jím tzv. atribuce. Tento termín nastiňuje tendenci jedince přisuzovat svým vlastním pozorovaným úkonům chování, především výsledkům, úspěchům a neúspěchům, určité vnější a vnitřní příčiny (J.A. Keller, 1981 o.c. Nakonečný, 1997).

Ve zkoumání motivace vyvstala otázka, jestli je všechno chování motivované. Podle Woodwortha můžeme rozlišovat motivované a nemotivované chování a to podle toho, zda je odpověď bezprostředně vyvolaná podnětem, nebo zda je na cíl zaměřená. Pojem motivace se redukuje pouze na chování, které je účelové. Výsledkem motivace je účelové chování, které je nastaveno na výsledek, cíl.

Instrumentalista chování je dána vztahem situace a cíle. Zde je nastíněno zjednodušené schéma komplikovaného souboru podmínek chování.

$$B = f(M, P, H, D)$$

B= chování, M= motiv, P= pravděpodobnost dosažení cíle, H= hodnota cílového objektu, D= morální reflexe důsledků chování (o.c. Nakonečný, 1997, s.18).

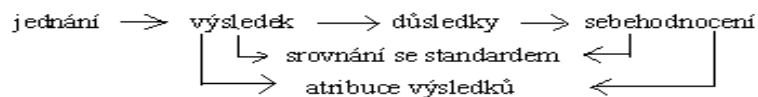
Motivace a změny jí způsobené na osobnost člověka.

Motivace působí na proces učení a výkon. Díky ní dělá organismus aktivnější a tím usnadňuje činnosti a mobilizuje psychické procesy. Pasivní chování, na které působí motivace přechází do aktivního stádia, které je zaměřeno na účelový výsledek. Další oblastí, na kterou působí motivace je percepce. Na percepci působí jak stimuly (zaleží na jejich charakteru), tak motivace. Na naši percepci působí strach, různé negativní podněty. Další oblast, která je motivací ovlivněna, je naše paměť. Motivace ovlivňuje, které věci uchováme v paměti a které zapomeneme.

Motivace a emoce jsou si také dost blízké co se týče funkčního sepětí. Když se při našem chování vyskytne nějaká překážka a je dosaženo cíle, je toto chování propojeno s emočními zážitky. Chování, které je motivované, se zaměřuje k dosažení příjemných a vyhýbání se nepříjemných pocitů, reakcí. Motivuje nás dopracování se smyslového i duševního blaha a to platí i naopak. Vyhnutí se smyslově nepříjemných stimulů a nepříjemných pocitů.

Motivace a osobnost je další důležitou složkou. Motivace vždy formuluje osobnost jejího subjektu. Centrum osobnosti je chápáno jako ego, sebepojetí. Již F. Hope a G.W. Allport mluví o tom, že lidé se chovají tak, aby své sebeocenění zachovali na vrcholném stupni.

H. Heckhausen (1980), vytvořil schéma, ve kterém ukazuje vztahy počínání k sebehodnocení (o.c. Nakonečný, 1997, s. 56).



Obr. 1: Vztahy počínání k sebehodnocení

Nyní budou rozebrány některé teorie motivace podrobněji.

Jednu z prvních teorií vytvořila americká psycholožka Elizabeth Duffyová (Madsen, 1979). Vytvořila aktivační teorii motivace a emocí, kde byl poprvé dán důraz na pojem aktivace. To bylo dosti zásadní, protože většina pozdějších teorií a psychologie motivace se ubírá tímto směrem, tedy tím, že aktivace je brána jako stěžejní hledisko motivace.

Podle D.E. Berlyneho, který vytvořil teorii motivace zvědavosti, je zvědavé chování způsobeno rozmanitými konflikty. Spojovacím dílem mezi konfliktem a zvědavostí je buzení. Je to H-proměnná této teorie. Berlynovu teorii spíše chápeme jako empirickou (Madsen, 1979).

Další teorie konfliktu podle Neala E. Millera. Tato teorie se zabývá konfliktem a dále se zaměřuje na aktivizační mechanismus. Přiblížíme podrobněji teorii aktivačního mechanismu. Miller se zajímal o otázku posilování. Důležitým Millerovým příspěvkem je teorie o zapojujícím mechanismu. Teorie je systematická, stylizovaná do sedmi předběžných předpokladů. Zde je uvedený jeden z nich: V mozku se nachází jeden či více aktivujících mechanismů, které slouží k tomu, že zesilují probíhající reakce na podněty. Čím intenzivnější zesílení, tím více je zapojující mechanismus aktivován.

První pokus o teorii motivace vytvořený na základě obecné teorie chování C.L.Hulla je teorie S.Browna, jak uvádí Madsen (1979). Brown upřednostňuje behaviorální přístup.

Behaviorismus se za začátku opíral pouze o experimentální výzkum chování zvířat. Byly vypracovány jednotlivé motivační koncepty. Někteří behavioristé pojem motivace vůbec nepoužívali, ale nahrazovali ho konceptem zpevnění. Podle I.P. Pavlova k interpretaci změn chování postačují principy podmiňování. V behaviorismu se zachovává úzké pojetí motivace jen jako procesu energizace chování. To formuluje pojem „drive“ Madsen (1979). Drive je pojem, který je přínosný k vysvětlení změn v intenzitě chování.

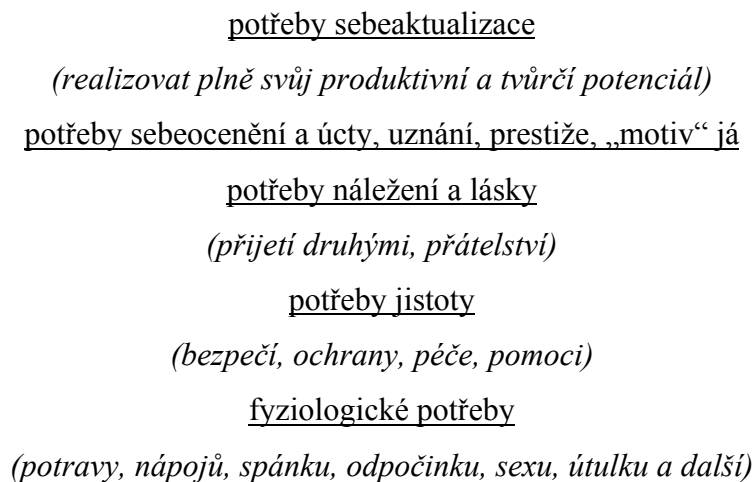
Podle J.S. Browna je „drive“, konstrukt, který ukazuje na vnitřní podmínky, které způsobují změny v intenzitě chování v souvislosti na změnách v náležitých podnětech. Takto má povahu intervenující proměnné. Drive má pouze úlohu energizace. Zaměřenost chování je úloha učení.

E.C. Tolman zformoval teorii zacíleného chování „purposive behavior“. V této teorii se zabýval rozlišením záměrných a kognitivních determinantů chování.

Záměrnost a kognitivita chování jsou objektivní a funkčně definované znaky a plynou z faktu učenlivosti chování (Nakonečný, 1997).

Dalším směrem v psychologii a tudíž směrem, který zkoumal otázku motivace, je humanistická psychologie. V humanistické psychologii není motivace interpretována v termínech učení, nýbrž fenomenologicky s aplikací introspektivních dat. Za hlavní aspekt se zde považuje systém hodnot. Pokud je jedinec uspokojen ve svých chybějících potřebách, má snahu k transcendování své situace a k uplatnění svých tvořivých sil a svého nadání. Jedinec, který je odprošen od deficitních potřeb, si přeje zažívat dobro, krásu. Touží po estetických zážitcích. Tento druh transcence Maslow pojmenovává jako metapotřeby. Vystihují jeho potřebu růstu. Podle Maslowa jsou dva stěžejní popudy - jistoty a růstu. Jedinec má obě tyto síly – jistotu a růst. Ty pak vytvářejí hlavní dilema. První vyvstává ze strachu o jistotu, druhá naopak popohání chování dopředu k mobilizaci všech sil.

Maslowova hierarchie potřeb: (Nakonečný, 1997, s. 146)



Obr. 2: Hierarchie potřeb

Fenomenologická kritéria motivace podle H. Hechhausena (1980) tvoří: 1. interindividuální rozdílnost a relativní situační nezávislost chování, 2. silné a dlouhotrvající úsilí, zvláště stavějí-li se mu do cesty překážky, 3. zaměřený a fázově uspořádaný průběh psychické činnosti a motoriky (Nakonečný, 1997, s. 15).

Touto cestou postupovali i A.H. Maslow a W. Keller. Introspektivně vytvořené označování určitých motivů. V jejich hlavní myšlence je nastíněn vztah činitele k různým aspektům jeho bytí jako spojitost k hodnotám (Nakonečný, 1997).

Motivovat znamená podnítit pohnutku (Švancara, 1975). Pokud se motivované chování potýká s překážkami, prožíváme frustraci. Když se střetne dva či více motivů, vznikne psychický konflikt.

Nuttin vytvořil kritéria, kterými lze vymežit intenzitu pohnutek.

1. míra preferování určitého předmětu před jinými
2. počet předmětů určitého okruhu, jichž jedinec použil
3. míra efektu učení při provádění úkolů potřebných k dosažení zvoleného cíle
4. velikost překonané překážky. Jiná míra obtížnosti, kterou jedinec překonal, aby dosáhl svého cíle (Švancara, 1975, s.130).

2.2 Teorie výkonové motivace

Na téma výkonové motivace se soustřeďovalo a soustřeďuje velké množství pozornosti, protože výkon a výkonnost je důležitá součást každého člověka. Výkon je považován za kladnou charakteristiku člověka.

Již dítě v útlém věku je ze strany rodičů vystaveno určitým nárokům a hodnocení. Na matce, jako na první osobě, která uplatňuje na své dítě nároky, závisí zkušenosti dítěte s hodnocením. U dítěte se vytváří systém sebehodnocení. U dětí se buduje odlišný systém vnitřní motivace, který se zakládá na dvou základních výkonových potřebách. A to tendence úspěšného výkonu a tendence vyhnouti se neúspěchu.

S výkonovou motivací souvisí termíny vnitřní a vnější motivace, žákovská motivace, vztahové normy, potřeba dosáhnoutí úspěchu a vyhnouti se neúspěchu. Na tyto dílčí proměnné se teď zaměříme podrobněji.

Vnitřní a vnější motivace k učení

Toto rozlišení je velmi časté právě v souvislosti s motivací k učení. Za vnitřní motivaci je podle Hrabala, Mana, Pavelkové (1984) považována ta, které vychází

z poznávacích potřeb. Má kladný účinek na školní úspěšnost a na kvalitu vzdělávání. Pokud je vyvolaná, bývá stálá a má kladný účinek na paměťové procesy. Také se dá kvalitně posoudit fakt, že žáci, kteří mají dobrou vnitřní motivaci, se rozhodují pro obtížnější vzdělávací proces.

Pod pojmem vnější motivace rozumíme to, pokud díky učebnímu procesu vyhovují původně na něm nezávislým potřebám. Jedinec se učí pod ovlivňováním vnějších motivačních činitelů. Toho chování motivované vnějšími činiteli můžeme nazývat chováním instrumentálním. Pro žáky, u kterých převládá vnější motivace, je těžší vyrovnat se s neúspěchem ve školních činnostech. Více se u nich projevuje úzkost, horší adaptace na školní prostředí.

Vyskytují se čtyři různé druhy chování jedince motivovaného vnějšími činiteli. Diferencují se v míře vnější motivace a kontroly chování.

4. Externí regulace – ta se vztahuje k chování, které je vyvolávané výhradně externími motivačními činiteli. Za tyto činitele považujeme např. odměnu, nebo naopak výhrůžku trestu. Extrémní regulace vychází z vnitřních zdrojů jedince nejméně.
4. Regulace pasivně převzatá – podstatou této formy je z vnějšku převzatá, ale duševně nepřijímaná regulace chování. Chování tohoto typu nebude vlastním vnitřním motivem jedince.
4. Identifikovaná regulace – tento typ znamená to, když jedinec se ztotožní s určitou hodnotou, přijme ji za svou a tudíž se ztotožní s požadovaným chováním. V učebním procesu to znamená, že žák porozumí smyslu činnosti, kterou vykonává.
4. Integrovaná regulace – je to nejdokonalejší podoba vnější motivace, protože je naprosto celá integrována do osobnosti člověka (Deci, Ryan, 1985 o.c. Lokša, Lokšová, 1999).

Žákovská motivace

Motivace žáků k učení má minimálně dvě strany, ze kterých na ni můžeme nahlížet. V první řadě jako nástroj ke zvyšování efektivity učení a v druhé řadě jako rozvoj motivačních a autoregulačních předpokladů u každého žáka. To je považováno za poslání a cíl školy. Rozvíjíme potřeby, koníčky, vytrvalost aj. Pro motivaci žáků je dobré, pokud je posuzována z krátkodobého či dlouhodobého hlediska. Ze strany pedagogů dominuje motivace z krátkodobého pohledu. Pomocí této motivace jsou žáci

motivování převážně na úvod vyučovací jednotky, nebo probíraného tématického celku, kdy chtějí vyvolat zájem o látku.

I z tohoto krátkodobého hlediska můžeme k motivaci přistupovat dvojitým způsobem.

1) Navozujeme takové podmínky, které vyjadřují tak silné incentivy pro danou skupinu potřeb, že je předpokládáme, že budou všichni motivováni.

2) Jsou respektovány hlavní potřeby a individualizovány prvky vyučování – výběr tématu a úloh s přihlédnutím k zájmovému zaměření žáků, způsoby hodnocení s ohledem na úroveň výkonových potřeb (Pavelková, 2002).

Jako ideální východisko lze doporučit propojení obou variant. Samozřejmě musíme přihlédnout ke složení třídy a k dalším specifikům a zvláštnostem. Podle Rheinberga, Mana a Mareše, je dobré si uvědomit, že je zapotřebí z dlouhodobého hlediska podporovat a rozvíjet zájmy a individuální zaměření žáků, trénovat vůli a opravdové zaujetí činností. To nazýváme flow motivace. Navozování hlubokého zaujetí.

Výkonové potřeby ve školním procesu jsou důležité, protože na žáky jsou pomocí úkolů kladeny požadavky. Rozvoj výkonové motivace je nedílnou součástí zralé osobnosti, která má, mimo jiné, velký dopad na kvalitu učebních procesů, životní aspirace a autoregulační zdatnosti především při tvorbě cílů a překonávání překážek. Kvalitní výkonovou motivaci tedy pokládáme za podstatnou součást školy, která je zaměřena na osobnostní rozvoj (Pavelková, 2002).

Motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu, je podle Hrabala, nutno chápat ve dvojitým smyslu:

- a) jako prostředek, který slouží ke zvyšování efektu při učení žáků, s tím souvisí motivování žáků ve vyučovacím procesu
- b) jako jeden z podstatných cílů, který škola ve výchovně vzdělávacím procesu uplatňuje a s tím souvisí otázky zabývající se rozvojem motivační sféry žáků

Učitel při své profesy motivuje své žáky jak vědomě, tím že navozuje vhodné podmínky, tak nevědomě, především způsobem vzájemného působení jednotlivými žáky.

Učitel může vytvářet takové podmínky, které zvyšují probabilitu aktualizace určité skupiny potřeb žáků. Učitel má možnost:

- a) tvořit vyučování z pohledu obsahu, zvyšuje aktualizaci poznávacích potřeb a zájmů žáků
- b) usměrňovat sociální prostředí třídy způsobem vedení žáků při vyučování, zvolenou formou vyučování
- c) volit způsob hodnocení žáků přinejmenším ve dvojitým pojetí
 - výběrem vztahového rámce, vztahové normy hodnocení (Rheinberg, 1980)
 - volbou následků činnosti žáků využitím odměn a trestů

Vztahové normy

U vztahové normy je důležité, jakou vztahovou normu učitel používá a volí. Zda učitel preferuje přístup, který srovnává výkony žáků v rámci třídy. To je sociální vztahová norma. Druhou vztahovou normou je norma individuální. Používá prvky srovnávání současných výkonů žáka s jeho výkony předchozími. V případě odměn a trestů záleží především na volbě formy, intenzity a frekvence. (Hrabal, et al. 1984)

Ve výkonové motivaci hraje také podstatnou úlohu motiv výkonu. Podstata je emocionální, kde musíme brát v potaz, že motiv výkonu zeslabuje jiná emoce – strach z neúspěchu. Tím tlumí motiv výkonu a to má za následek nižší výkon.

Žáci, kteří mají silný motiv výkonu, mají lepší prospěch než žáci, kteří jsou stejně intelektově disponovaní, ale mají slabý motiv výkonu. Velmi důležitou roli u motivu výkonu zastává pozice minulé zkušenosti. A to převážně způsob, jakým bylo dítě vychováno. Lidé, kteří byli od útlého věku vychováni k samostatnosti, mají silnější motiv výkonu.

Důležitou otázkou je, jaký vliv má neúspěch na sílu motivace. Podle Atkinsona je důležité, jak je silný motiv výkonu a také je důležitá obtížnost úkolu, který byl splněn. Lidé se silným motivem výkonu si lépe dokáží vypořádat s různými problémy, jak při zpracování úkolu, tak i v jiných činnostech a oblastech. Také je časté, že lidé se silným motivem výkonu přicházejí v problémových situacích k častějšímu řešení a zřídka se vydávají problém či obtížný úkol řešit.

Typy žáků s různým výkonově motivačním zaměřením

- a) Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu mají podle Hrabala (1978) tendence nevzdát se, setrvat u řešení náročného problému i přes velké

komplikace, které jsou pro ně nejvíce motivující. Jednoduché úkoly nejsou pro ně atraktivní. Vybírají si úkoly střední obtížnosti, ty mají největší motivační hodnotu.

- b) U žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu způsobuje každá situace, která může prozradit skutečný stupeň jejich schopností, strach před selháním. Tito žáci se prosazují v těch činnostech, kde je kladný výsledek jistý, nebo se naopak vystavují situacím, ve kterých je úspěch téměř vyloučen. Také se můžou snažit činnosti se vyhnout – absencemi v hodinám, nebo opisováním při pro ně náročné situaci.

Prožitek úspěchu a neúspěchu z hlediska vztahových norem žáka

Vztahové normy rozlišujeme:

- 1) individuální vztahová norma
- 2) sociální vztahová norma

Jak již bylo řečeno, mezi těmito dvěma normami je stěžejní rozdíl a to v tom, zda žák svůj výkon porovnává zejména se svým předešlým výkonem, nebo jestli měřítkem vlastní úspěšnosti jsou výkony druhých. Přitom platí, že výkon druhých je povětšinou představován průměrnou úrovní výkonu ve třídě. Nejvýrazněji se působení vztahové normy manifestuje u žáků průměrných a horších. Je to dáno tím, že zlepšení vycházející z jedné známky mohou pojímat jako obrovský úspěch. To platí pokud je výkon porovnáván s jejich předešlými výkony, ne pokud srovnáváme s průměrnými výkony třídy.

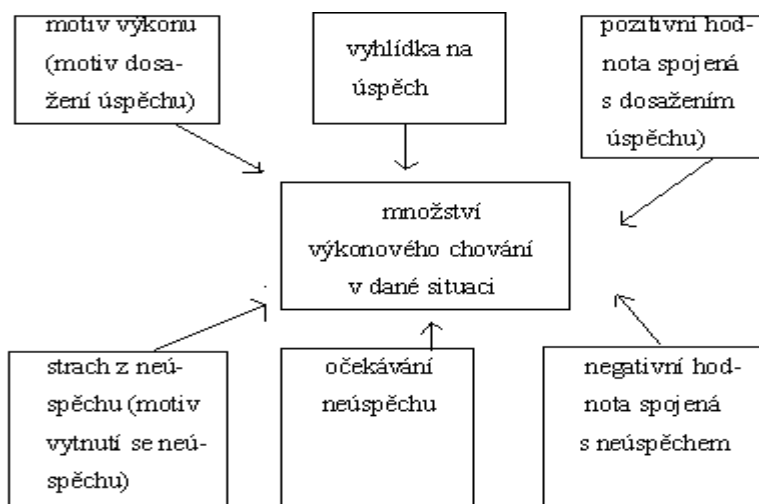
Z motivačního hlediska je individuální vztahová norma účinnější (Hrabal, Man, Pavelková 1984).

Pět zákonů učení podle H. Heckhausena (1980)

- 1) učení je založeno na vytváření nových závislostí mezi událostmi v okolí (S-S)
- 2) dále učení spočívá ve vytváření předpokladů důsledků vlastního chování v okolí (R-S)
- 3) v realizaci chování se uplatňuje závěr: pokud S-S a pokud R-S, pak mohou dosáhnout S, když je přítomno S a provedu R
- 4) do nové situace jsou dávány již naučená očekávání a zároveň se uplatňují také druhově specifická omezení možností učení

- 5) probabilita reakce se zvyšuje a) se silou S-S očekávání, b) se silou R-S očekávání c) s hodnotou S

Na níže uvedeném schématu jsou nastíněné subjektivní determinanty výkonového chování.



Obr. 3: Subjektivní determinanty výkonové motivace

(Podle C.B. Wortmana, E.F. Loftusové a M. E. Marshallové 1988, s. 309, o.c. Nakonečný, 1997, s. 225).

Podle Heckhausena jsou základy vyhnutí se neúspěchu v mateřském přetěžování dětí. Dítě, které je vystaveno neustálému selhávání, si sebe samo chrání před neúspěchem tím, že na sebe klade malé úkoly, snadné cíle.

Ve výkonové motivaci je důležité zkoumání aspirační úrovně, tu můžeme vymezit jako stupeň cílů, které si jedinec vymezuje a jejichž dosažení předpokládá. Dosažení těchto cílů chápe jako úspěch. V opačném případě jako neúspěch.

Prvotní koncepce výkonové motivace podle Aktinsona a Feathera byly postupně rozšiřovány o nové poznatky.

Původní Atkinsonův princip zněl: výkon = schopnosti x motivace

Je prokázáno, že přiměřenost cílů schopnostem jedince, je přímo závislá na úrovni jeho výkonových potřeb (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Heckhausen vytvořil model motivace výkonového chování. Je založen na dvou motivačních součástech.

Za prvé, že motivace plyne ze subjektivní pravděpodobnosti úspěšného výkonu. Druhá součást je motivace, která povstává z očekávání následku.

Heckhausen dělí následky na bezprostřední a oddálené. Do následků bezprostředních zařazuje zvýšení nebo snížení sebevědomí. Do následků oddálených řadí přiblížení se nadřazenému cíli

2.3 Vývoj a současné pojetí výkonové motivace

Výkonovou motivací jako předmětem zkoumání se již velký počet psychologů zabývá zhruba od padesátých let 20. století. Byl nastíněn velký počet modelů výkonové motivace i všeobecnějších náhledů na motivaci učební. Jedním z teoretických počátkem výkonové motivace byl Lewinův výzkum aspirační úrovně. Aspirační úroveň můžeme popsat jako výši obtížnosti cíle, o kterou se jedinec snaží. Můžeme říct, že jde o stav volby. Člověk si může vybrat před různě obtížnými cíly a záleží na něm jaké si vybere a bude uskutečňovat.

Mezi stěžejní psychology, kteří zkoumali aspirační úroveň z pohledu cílů chování, aktivity propojené se stanovením cílů a projevů snahy po dosažení cíle patří již zmíněný K. Lewin, L. Festinger, T. Demblová a P. S. Sears (o.c. Hrabal et al. 1984). Aspirační úroveň je pojímána jako typický sled událostí. Každá z událostí má vztah ke všem předešlým. Aspirační úroveň je také ovlivňována vnějšími faktory, ale byla vyzkoumána obecná pravidla, kterým jedincova aspirační úroveň podléhá.

Valence každé úrovně aktivity je sestavena ze dvou jednotlivých valencí. Pozitivní valence úspěchu – obtížnost úkolu roste až do té míry, kdy obtížnost přesáhne schopnosti jedince. Pokud obtížnost úkolu přesáhne mez jedince, valence mizí a úkol jedince nezajímá.

Negativní valence neúspěchu má opačný vývoj.

Tato pravidla jsou obecná a použitelná na typický průběh aspiračního chování.

Aspirační chování podle Lewina, Demblové, Festingera a Searse (1944, o.c. Hrabal, etal. 1984, s.74).

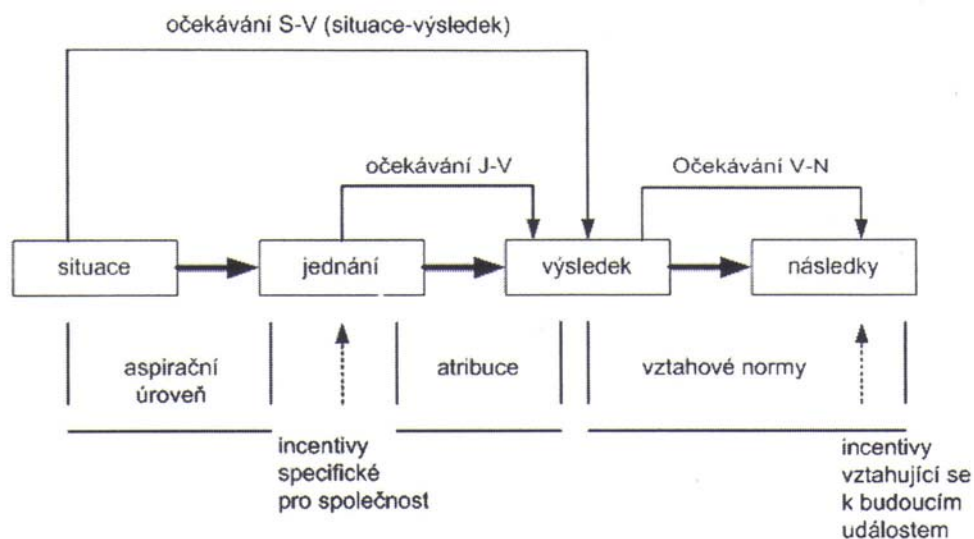


Obr. 4: Aspirační chování

Prvotní model v této oblasti vytvořil Atkinson. Atkinson sjednocuje objevy výzkumu výkonové motivace a výzkumu rysové úzkosti. To znamená, že výkonová motivace je postavena na představě samostatnosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Nutnost úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu jsou základem výkonové orientace. Ta se dále skládá z míry přitažlivosti výkonové aktivity a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku.

Závěrečná orientace člověka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé orientace (Pavelková, 2002).

S důležitou teorií přišel Heckhausenův rozšířený kognitivní model, který bere na zřetel časovou perspektivu jedince jako důležitý předpoklad ovlivňující ostatní motivační procesy. Dalším důležitým ohledem je fakt, že se Heckhausen pokouší řešit komplikovanou motivační problematiku, kterou je motivace ve škole.



Obr. 5: Kognitivní model výkonové motivace

(Man, Mareš 2005)

Výsledkem Heckhausenovy teorie je, že motivačně úspěšná může být i jiná skupina očekávání než to, že úspěšně zvládneme úkol, který nám je zadán při vyučování. Další jeho výtkou k předešlým modelům je, že respektují jako motivační pobídku pouze anticipované emoce sebehodnocení. Podle Heckhausena je však jednání žáků ve vyučování daleko více motivováno pobídkami než pouhým sebehodnocením, přičemž rozhodují i další výkonově tématické důsledky (Pavelková, 2002).

U výzkumu motivace můžeme diferencovat několik základních přístupů.

1. Pozorování a popis zážitků. V tomto přístupu se nám proplétají metody biografické a klinické. Důležitá je spontánnost osobního vztahu, kontrola proměnných je složitá.

2. Experimentálně-psychometrický přístup. Pokud chceme zkoumat motivaci experimentálními metodami, pojmáme zde různé druhy nezávislých proměnných, např. vyrábění stresových a konfliktových podmínek nebo produkování soutěžních situací.

Závislé proměnné zjišťujeme pomocí změn aktivační úrovně, změny cílové orientace.

3. Faktorově analytické přístupy. Hodnotíme pomocí velkého množství biografických, diagnostických a experimentálních dat, které jsou zpracovány

speciálními technikami. Tím definujeme základní faktory motivace Švancara (1975).

Hypotézy o výkonové motivaci

Osoby které jsou motivovány úspěchem, upřednostňují úkoly střední obtížnosti a při jejich plnění používají maximální snahu a vytrvalost.

Neúspěchem motivované osoby se obvykle snaží vyvarovat se úkolům, které se vztahují k výkonu. Pokud jsou pobízeni úkoly plnit, vykazují nízkou snahu a vytrvalost.

Atkinsonova teorie výkonové motivace, které předcházela výzkum D.C. McClellanda, přebírá McClellandovo pojetí motivu měřeného obsahovou analýzou a zabývá se interakcí mezi výkonem a individuálními rozdíly v intenzitě výkonového motivu.

Motiv výkonu a motiv vyhnutí se neúspěchu. Motiv výkonu se uvádí také jako motiv dosažení úspěšného výkonu. Může to být sekundární motiv, který je aktualizován každou situací, ve které konečný výsledek může být hodnocen jako úspěšný nebo neúspěšný (Atkinson 1966 o.c. Hrabal a kol. 1984).

Heckhausen (1980) uvádí zásady aktualizace tohoto motivu. Diferencuje mezi potencionální motivací a motivací aktuální.

- Potencionální stav je stav normální, který určuje, jak daná životní situace musí být zformovaná, aby uspokojovala určitou osobu.
- Aktuální motivace je tvořena očekáváním spojující současný a budoucí stav existence jedince. Síla motivu je úměrná strmosti očekávání, které ovlivňuje např. stupněm dosažitelnosti cíle, časovou vzdáleností budoucího stavu od současného.

Atkinson zachází také s druhou osobnostní proměnnou, motivem vyhnutí se neúspěchu. Pokud je tento motiv u jedince vzbuzen, pokud je jedinci jasné, že jeho výkon bude hodnocen jako neúspěšný, je pravděpodobné, že výsledkem bude úzkost a snaha uniknout ze situace.

Na syntéze předešlých poznatků byla vytvořena formalizovaná teorie. Předpokládá, že pokud se osoba dostane do situace, kde bude mít na výběr z několika variant úkolů různé obtížnosti, na jedince budou působit dvě na sobě nezávislé tendence.

- a) tendence dosáhnout úspěšného výkonu

b) tendence vyhnout se neúspěchu

Proměnné ovlivňující tendenci dosáhnout úspěchu:

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s$$

Kdy: M_s - motiv dosáhnout úspěchu, P_s - síla očekávání neboli subjektivní pravděpodobnosti, že aktivitu bude následovat úspěch, I_s - incentivní hodnota úspěchu dané aktivity.

Tato tendence se projevuje ve směru, síle a persistenci na úspěch orientovaného chování, přičemž první proměnná (M_s) je relativně obecná a stálá charakteristika osobnosti, která existuje v každé situaci, kde se toto chování projevuje. Hodnoty dalších dvou proměnných závisí na předchozí zkušenosti člověka ve specifických situacích. Ty jsou obdobné té současné. Tyto proměnné se mění se situacemi, do kterých se jedinec dostává (Feather, 1966 o.c. Heckhausen, 1980).

Tendence vyhnout se neúspěchu:

$$T-f = M_{AF} \times P_f \times I_f$$

Kdy: M_{AF} - motiv vyhnout se neúspěchu, P_f - očekávání neúspěchu, I_f - incentivní hodnota neúspěchu je postulována jako: $I_f = 1 - P_f$

Tendence vyhnout se neúspěchu bude nejsilnější, když bude úloha středně obtížná.

Atkinsonova teorie motivace předpokládá, že každá osoba má v sobě utvořený motiv jak dosáhnout úspěšného výkonu M_s , tak motiv vyhnout se neúspěchu M_{AF} .

Před výkonem probíhá v jedinci konflikt obou těchto tendencí. Výsledná orientující tendence vzniká součtem $T_s + T-f$. Konečná tendence je kladná, když $M_s \geq M_{AF}$ a záporná tendence naopak.

2.4 Metody měření výkonové motivace

Ke stanovení výkonové motivace jsou používány dvě základní metody.

- a) obsahová analýza TAT
- b) dotazníkové techniky

Obsahová analýza TAT (zpracováno podle Hrabal, 1978)

TAT = Thematic Aperception Test (Test tématické apercepce)

Existuje několik způsobů, které se liší jak v podmětových obrázcích, tak ve vyhodnocování protokolů TAT. Teorie měření výkonovou obsahovou analýzou TAT vychází z předpokladu, že potencionální motivace může být měřena pouze tehdy, pokud je situačně podnícena. Situačním podnětem jsou obrázky s výkonovým podtextem. Pokud je téma obrázku dost jasné, vyvolává stanovisko na výkon zaměřující se ve vztahu osoba- prostředí. To je objektivní stav vzbuzení. Tím vzniká rozpor s vlastním (určujícím normu) stavem. Čím větší neshoda je, tím zřetelněji bude vyjádřeno chování a zkušenost osob na obrázku. Tímto je objasněn obecný princip, na kterém je založena metoda zabývající se motivací výkonu prostřednictvím obsahové analýzy TAT. Při vlastním zjišťování jsou ovšem důležité i jiné vlivy. Obsah činnosti, která z obrázku vyvstává, a výsledek mohou ovlivnit charakteristiky osob, které vystupují z obrázku.

Jsou uváděny tři stěžejní výhody této metody:

- 1) Jedinec není seznámen se skutečným cílem testování. Je zde rozdíl, že oproti metodám, které využívají sebehodnocení, zde hrají podstatně menší roli činitelé jako sebeuvědomění, sebevylepšování.
- 2) Vnitřní motivy, zkušenosti a chování jsou zobrazeny ve smyšlených příbězích, dříve než se stanou méně rozlišitelnými na základě působení dalších psychologických faktorů a vnějších příčin, které všechny ovlivňují jejich konečný projev v chování.
- 3) Je možno zaznamenat přemíru zkušeností, směrů aktivity aj, které lze těžko sledovat v realitě.

Při vlastním experimentálním zjištění však hrají roli i jiné vlivy. Jedním z nich je obsah činnosti na obrázku zachycené. Zdálo by se logické, že výhodnější měřítko pro motivaci

výkonu bude obrázek činnosti, se kterou má jedinec prožitek z každodenního života, ale z výzkumů bylo prokázáno, že validnější skóry byly získány z příběhů k obrázkům, které se liší od každodenního prostředí.

Dotazníkové metody měření výkonové motivace (zpracováno podle Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Je to druhá nejčastěji používaná metoda. Na začátku byly dotazníkové metody používány k měření potřeby vyhnout se neúspěchu. Zejména dotazníky měřící úzkostnost. Např. dotazník Mandlera a Sarasona (1952) Test Anxiety Questionnaire (TAQ) dotazník testové úzkostnosti. Další dotazník, který měřil úzkostnost - facilitující a inhibující, byl dotazník Alperta a Habera 1960 Achievement Anxiety Test (AAT). Vznikly i dotazníky, které zjišťovaly potřeby úspěšného výkonu.

Velmi precizně byla vytvořena Achievement Motivation Scale – výkonově motivační škála (AMS) od Gjesmeho a Nagarda. Vystupuje z Heckhausenovy koncepce výkonové motivace. Zaměřuje se na tendenci dosáhnout úspěchu a tendenci vyhnout se selhání odděleně.

Dotazníkové metody se využívají pro jejich spolehlivosti, ekonomičnosti a snadnější skórování.

Dotazníky rozdělujeme podle způsobu validizace na:

3. monofaktorové – jsou založené na pojetí výkonové motivace jako obecného faktoru
3. multifaktorové – vznikly z heterogenního konstruktů výkonové motivace

Propojením obou metod, tedy dotazníků a obsahové analýzy, vytvořil H.D. Schmalt Leistungs-Motivations-Gitter, tzn. (L-M-G) test. Je nazývaný výkonová motivační mříž. Jeho výhoda je ve snadném vyhodnocení a má značnou reliabilitu.

Atkinson (podle Vaněk, Hošek, Man, 1982) propojil experimentální nálezy z výzkumů výkonové motivace a výzkum úzkosti. Tím vznikl jeho model chování.

TS – tendence dosáhnout úspěchu

TAF – tendence vyhnout se neúspěchu

Obě dvě tendence obsahují stálé osobnostní dispozice a motivy (M) a determinanty situační, pravděpodobnost (P), subjektivní hodnotu (I) nastávajícího úspěchu či neúspěchu.

Vznikl vzorec:

$$TA = (MS.PS.IS) + (MAF.PF./-IF/) = (MS.PS.IS) - (MAF.PF.IF) \quad (1)$$

MS = motiv úspěchu, PS = pravděpodobnost úspěchu, IS = pozitivní hodnota úspěchu, MAF = motiv vyhnutí se neúspěchu, PF = pravděpodobnost neúspěchu, -IF = negativní hodnota neúspěchu

Bylo určeno, že $I = 1 - P$ (2)

Pokud budeme brát v potaz tyto předpoklady, vzorec se dá zjednodušit na:

$$TA = (MS - MAF).PS.(1-PS) \quad (3)$$

MS-MAF – dispoziční komponenta výkonové motivace (4)

/PS.(1-PS)/ - situační komponenta výkonové motivace (5)

Podle tohoto vzorce nám vyvstává hypotéza, že jedinci s vysokou výslednou výkonovou motivací budou volit úlohy se střední obtížností. Tato úroveň koresponduje maximálnímu významu situační komponenty výkonové motivace. Jedinci, kteří mají nízkou úroveň výkonové motivace si budou vybírat úlohy extrémně snadné, nebo naopak extrémně těžké. Tato hypotéza byla prokázána v mnoha experimentech.

S dalším vývojem výkonové motivace se tento model dostal do očividného ústupu objektivistické tendence. Ta představovala názor, že chování je v závěrečném výsledku určováno stimulací, vnějšími vlivy.

Základní model výše uvedený rozšiřuje Atkinson a Cartwright. Podle nich je princip motivace v netečnosti dříve neuspokojeného motivu. Tato netečnost (inertnost) motivu trvá do doby, dokud není dospěno výkonového cíle.

Jejich model tedy zní:

$$TA = (Ms - MAF). /Ps.(1-Ps)/ + TG_i \quad (6)$$

TG_i představuje inertní tendenci směřovanou na cíl výkonového motivu. Tím se neúspěch stává náhradou neuspokojení motivu.

Vzorec podle Raynora, kde již výslednou motivační tendenci, oproti předešlému přístupu, popisuje na základě celé řady předpokládaných úspěchů či neúspěchů. Síla zaměření je sumována na základě všech očekávaných následků činnosti.

Zápis vzorce pak vypadá takto:

$$TA = (MS-MAF) \sum_{n=1}^N /PS,n (1-Ps,n)/ \quad (7)$$

N = počet jednotlivých výběrů v činnosti.

Propojením základních pojmů z výkonové motivace s pojmy z instrumentální teorie vytvořil Heckhausen rozšířený kognitivní model výkonové motivace. Je postaven na čtyřech stěžejních pojmech, které nám vysvětlují podstatu chování. Jsou jimi situace, čin, výsledek, následek.

Současný stav psychologie motivace představuje střetnutí eklektického, faktorového přístupu a přístupu celostního orientovaného na vzájemné působení. Výsledek této konfrontace může být pouze tento: ani subjektivní, osobnostní, ani objektivními faktory prostředí podmíněný přístup. Jsou-li postavené proti sobě, nemohou objasnit chování a nejsou proto ani skutečným předmětem studia psychologie motivace. Naopak samo chování, sama činnost jedince v jejích konkrétních projevech a formách je vlastním explanačním principem pro subjektivní a objektivní momenty činnosti, které vystupují jako jednota produktů a podmínek (Vaněk, Hošek, Man, 1982, s. 33 násl.).

2.5 Vývoj výkonové motivace

Podle Heckhausena (1980) je výkonový motiv chápán jako struktura, která se sama posiluje. Výkonově motivované chování nazývá jako nesoulad se závaznými

normami kvality, podle kterých je hodnocen výsledek jednání. Na tento výsledek jedinec reaguje pocity hrdosti nebo naopak zahanbení. Byly vyvozeny předpoklady pro počáteční výskyt výkonově motivovaného chování.

Například:

Dítě musí rozlišit sebe od lidí ostatních. Musí být schopný rozlišit různé druhy výsledků jednání. Dítě musí být schopné aktivně působit na okolní svět, na věci.

Díky těmto předpokladům vzniklo mnoho experimentálních šetření, kdy bylo pracováno s dětmi věkové skupiny 1-6 let.

Podle Heckhausena a Roelofsena byl skutečný výkonový motiv shledán u dětí 3-6 let starých. Dokázaly posoudit kvality vlastního chování. Ve výzkumu vývoje aspirační úrovně pozoroval Heckhausen a Wagner, že děti od 4 do 6 let upřednostňují určité rozhodující volby při vymezení osobní aspirační úrovně. Byly zde sledovány první počátky vývoje výkonového motivu orientovaného na úspěch i výkonového motivu vyhnutí se neúspěchu. Snaha dětí o výkonové uznání a strach z neúspěchu byla pozorována od 6 let. Mezi rokem 8 – 11 a 14- 25 můžeme pozorovat důležitou stabilitu.

Pokud se preferuje příliš včasná výchova k samostatnosti, v pozdějším věku se stává, že na dítě jsou kladeny vysoké požadavky, na které dítě nestačí. Pokud dítě zažije opakovaný neúspěch při plnění samostatnosti, předpokládá, že jeho schopnosti jsou na nízké úrovni. Pokud při výchově požaduje přiměřené úkoly, dítě nedostane úspěch zadarmo, ale pokud se snaží předejde pocitu neúspěchu.

Když na dítě klademe požadavky samostatnosti příliš pozdě, dokáže plnit úkoly bez jakékoliv námahy. Až se vstupem do školy začíná pociťovat, že není na stejné úrovni s vrstevníky. Je méně zralý pro školu. Svě neúspěchy přisuzuje nedostatku svých schopností.

Taxonomie relevantních vlivů okolního světa na výkonovou motivaci podle Trudewinda (1975, o.c. Heckhausen, 1980) je sestavena ze tří dimenzí.

- 1) Zachycuje intelektuální a výkonově tématický obsah podnětů okolního světa mimo školu. Př. kvalita a intenzita zpětné vazby rodič – dítě, cestování, výlety, knihy aj.
- 2) Tato dimenze je označována jako výkonový tlak rodičů. Př. požadavky rodičů, aspirační úroveň rodičů vůči škole.
- 3) V této dimenzi hodnotí rozsah nahromaděných zkušeností úspěchů a neúspěchů v ontogenezi dítěte.

Byla nalezena signifikantní korelace mezi výškou kumulovaných zkušeností z úspěchu a naděje na úspěch ($r = 0,31$, $N = 76$), ale žádný vztah mezi výškou nashromážděných zážitků neúspěchu a strachem z neúspěchu, nýbrž mnohem větší pokles celkové motivace u nahromaděných neúspěchů (Vaněk, Hošek, Man 1982).

Geneze výkonové motivace nezáleží jenom na výchovných snahách rodičů, ale i na okolním světě, který poskytuje výkonově tématické orientace.

2.6 Vztahové normy a posuzování učebního výkonu

Tři vztahové normy k posuzování výkonu

Sociální vztahová norma: srovnání výsledku s výsledkem sociální vztahové skupiny. „Dobré“ je nadprůměrné, „špatné“ je podprůměrné (alternativní označení: „normativní srovnání“) *Individuální vztahová norma*: srovnání současného výsledku individua s výsledkem dřívějším. „Dobré“ je vzestup, „špatné“ je pokles (alternativní označení: „časová srovnání“) *Věcná vztahová norma*: srovnání se standardem, který spočívá ve věci samotné, resp. v zamýšleném účelu jednání (alternativní označení: „kriteriální srovnání“).

Na co kladou vztahové normy důraz a co potlačují

Tentýž výsledek může být podle příbuzné vztahové normy hodnocen zcela jinak a přitom posunovat různé aspekty výkonového dění do popředí. Pokud používáme výhradně sociální vztahové normy, projeví se a bude důležité, jestli v rámci vztahové skupiny někdo umí více nebo méně než většina ostatních. Kolik se toho každý naučí a jak daleko je ještě celá vztahová skupina od potřebného kritéria (učebního cíle), zůstane ovšem skryto.

Pokud používáme výlučně individuální vztahové normy, bude zjevné a důležité, jak hodně nebo jak málo se každý žák naučil. Přitom ale zůstane nezřetelné, zda se ostatní učí rychleji nebo pomaleji, a jak daleko je ještě každý od potřebného kritéria, resp. jej dávno dosáhl.

Jestliže budou používány výhradně věcné vztahové normy, bude zřejmé a důležité, jak vzdálený je ještě každý od potřebného kritéria (učebního cíle). U této „nedostatečné informace“ zůstane ale nezřetelné, jak velký význam má pro individuální růst a jak velké jsou interindividuální rozdíly v kompetencích uvnitř vztahové skupiny.

Každá vztahová norma má tedy svá „slepá místa“ (Heckhausen, 1980). Jde-li během učení v první řadě o to, informovat učící se jedince co možná nejpřesněji o jejich aktuálních pokrocích, nabízí se použití individuální vztahové normy. Je ovšem třeba vědět, že učitel potom může dospět k hrubým chybám v odhadnutí své kompetence, potřebné vytrvalosti a učebních investic. Pak stále jen zjišťuje, že se v průběhu učení, různě rychle, zlepšuje.

Pokud jde o zadání zvláštních učebních nebo postupových šancí, v současné době těm nejlepším, tedy těm, kteří podle prokázané zdatnosti dokáží nejefektivněji využít a rozmnožit omezené zdroje, se nabízí použití sociální vztahové normy.

Jde-li o to, učinit dostatek učebních příležitostí závislých na dosažení kompetenční úrovně, nabízí se vztahové normy věcné. Musíme však vědět, že by se potom učící se jedinec mohl specializovat na oblasti, ve kterých se učí mnohem pomaleji, a proto méně efektivně než většina ostatních.

Je důležité rozlišování mezi sociální a individuální vztahovou normou z motivačně psychologické perspektivy. Pro učební a výkonovou motivaci v rámci jedné učební fáze má totiž použití individuálních vztahových norem několik výhod („Prvenství individuální normy“, Heckhausen, 1980). Především se s touto vztahovou normou velmi dobře projeví učební růst každého učícího se jedince. To vyžaduje důvěru ve vlastní učební potenciál a možnost se dále rozvíjet. Přitom srovnávací perspektiva velmi citlivě ukazuje vždy na aktuální změny, které lze posléze s postupujícími učebními aktivitami dát do souvislosti. Můžeme lépe vidět, které učební aktivity vedou k učebnímu růstu. To naznačuje příčinné faktory, které jsou kontrolovatelné kausální atribucí výkonů (např. úsilí, učební strategie). Takové atribuce by se musely motivačně příznivě projevit obzvláště v případě neúspěchu. Mezi sociálními vztahovými normami místo toho nutí zdůrazňování individuálních kompetenčních rozdílů k tomu, přibírat časově stále příčinné faktory (nedostatečná schopnost, příliš těžký předmět atd.). To by se muselo nepříznivě projevit v případě neúspěchu. K tomu se u sociálních vztahových norem neprojeví společný učební růst všech nebo je pokládán za samozřejmost. Není zde vidět, že i výkonnostně slabší se dále vzdělávají, i když pomaleji.

3. Praktická část

V této části se zaměříme na výzkum, který představuje procesuální model. Hlavními představiteli tohoto modelu je Heckhausen a Rheinberg. Tento model splňuje náš výzkumný záměr, představuje kognitivní model výkonové motivace. V současnosti je to Rheinberg, který toto pojetí vycházející z Heckhausena předkládá.

V této koncepci je předložena teze, že strach z neúspěchu vede jedince k volení si nadměru těžkých nebo naopak velmi jednoduchým úkolů. Na principu takového výběru jsou již dány atribuce výsledků. Pokud bude jedinec neúspěšný, bude se to přisuzovat nadměrně těžkému cíli a úspěch bude přiznaný lehkému stupni obtížnosti. Výsledek jednání je vždy brán v potaz s přihlédnutím na extrémní obtížnost, či obtížnost minimální. Pokud je úspěch ovlivněn extrémními faktory, jedinec není tak uspokojen.

Učitel má možnost preferovat individuální vztahovou normu nebo sociální vztahovou normu. Pokud bude upřednostňovat individuální vztahovou normu, srovnává žákův výkon s jeho předchozími výkony. Pokud je ovšem preferovaná sociální vztahová normy, učitel porovnává žákův výkon s výkony jeho spolužáků.

V praktické části se budeme zabývat chováním při nastavení cílů, atribucemi výsledků, hodnocením výsledků a také očekáváním v souvislosti s dalšími výsledky.

3.1 Chování při nastavení cílů

Zásadní rozdíl, který vyvstává v chování při nastavení cílů je v tom, že učitel, který hodnotí svou třídu na základě sociálních vztahových norem, bude své žáky navzájem porovnávat, pozorovat výkonové rozdíly mezi nimi. Žákům bude zadávat stejnou, nebo podobnou obtížnost úkolů. Naopak pro učitele upřednostňující individuální vztahovou normu platí, že je postup obrácený. Učitel zadává různě těžké úkoly podle individuality žáka a žáka porovnává s jeho předešlými výkony. To v praxi znamená, že vyučování je více individuální, přihlížející k jednotlivým potřebám žáka.

3.2 Atribuce výsledků

Pokud pedagog objasňuje své hodnocení, tak ten s preferující sociální vztahovou normou, bude výkony svých žáků porovnávat a vysvětlovat, proč je výkon žáka lepší, či horší než jiný. Hodnotí své žáky ve vztahu k jiným. Pedagogové, kteří preferují tuto normu, atribuuji do jisté míry tyto rozdíly stálým charakteristikám žáka. Pedagogové používající individuální vztahovou normu, budou při objasňování svého hodnocení porovnávat předchozí výkony žáka se současnými. Budou zjišťovat, zda-li se zlepšil, či zhoršil, a budou se zabírat otázkou, proč je minulý výkon lepší nebo horší. Z jiných otázek, které si učitelé stanovují, vyplývá i to, že zde jsou vykládány jiné faktory vysvětlení výsledků. Sem patří např. snaha a zájem žáka. U individuální vztahové normy je důležité, že pedagog žákovy neúspěchy nepřisuzuje stabilním a nekontrolovatelným faktorům. Pedagog si musí dát pozor, aby nebyl neúspěch připsán nízkým schopnostem, to může vést k naučené bezmocnosti žáka.

3.3 Hodnocení výsledků

Používání vztahových norem se projevuje hlavně v hodnocení žáka. Pokud učitel užívá sociální vztahovou normu, hodnotí velmi malou měrou úsilí a snahu žáka. Může docházet k situacím, že jsou chváleni nadaní studenti a méně nadaní žáci jsou tímto znevýhodněni. Učitel, který bude používat individuální vztahovou normu, bude hodnotit výkon žáka s jeho předchozími výkony a bude se snažit zlepšit žákův výkon. Tento pohled je pozitivnější ve vztahu s posílením žákova sebepojetí. Žák získává sebedůvěru a sebevědomí. U individuální vztahové normy je mnohem častější pochvala žáků a ne jen u některých, ale u většiny. Výuka i hodnocení se individualizuje. U sociální vztahové normy je počet pochval a negativního hodnocení v podstatě vyrovnané.

3.4 Budoucí očekávání výsledků

S používáním individuální a sociální vztahové normy úzce souvisí i očekávání výsledků ze strany učitele. Učitel, který užívá sociální vztahovou normu vychází z toho, že výsledky svých žáků jsou způsobeny stabilními faktory, takže i jejich očekávání bude stabilní. Tito učitelé mají sklon ke stabilnímu očekávání. Na druhou stranu pedagogové, kteří upřednostňují individuální vztahovou normu zastávají názor, že u žáků nemůžeme předpovídat jeho výkony dopředu v delší časové relaci. To znamená, že jejich očekávání je založeno na aktuálních výkonech. Efekty očekávání na ně tedy působí méně.

Pro náš výzkum jsme stanovili tyto hypotézy. Předpokládáme, že zejména na základě Rheinberga a jeho spolupracovníků, jakož i prací Mana a Stuchlíkové, že žáci učitelů s individuální orientací na vztahovou normu se budou signifikantně lišit od žáků učitelů s orientací na sociální vztahovou normu a to zejména ve strachu z neúspěchu (FF) a to jak ve školním, tak sportovním kontextu. Ve shodě s Heckhausenem (1982) a Nichollsem (1980) dále předpokládáme:

H1: že jednostranná BNO (extrémně sociální nebo extrémně individuální vztahová norma) by měla být méně výhodná, oproti normě kombinované. Výhodné je, je-li u této kombinace individuální vztahová norma silnější než sociální vztahová norma.

H2: Na základě studií Rheiberga, jakož i Mana a Stuchlíkové, předpokládáme, že žáci učitelů s převažující individuální vztahovou normou, oproti žákům učitelů s převažující sociální vztahovou normou, se budou zejména lišit ve strachu z neúspěchu.

Z toho vyplývá, že nejlepší efekty je možné očekávat ve skupině „individuální“.

Metoda

4.1 Výzkumný vzorek

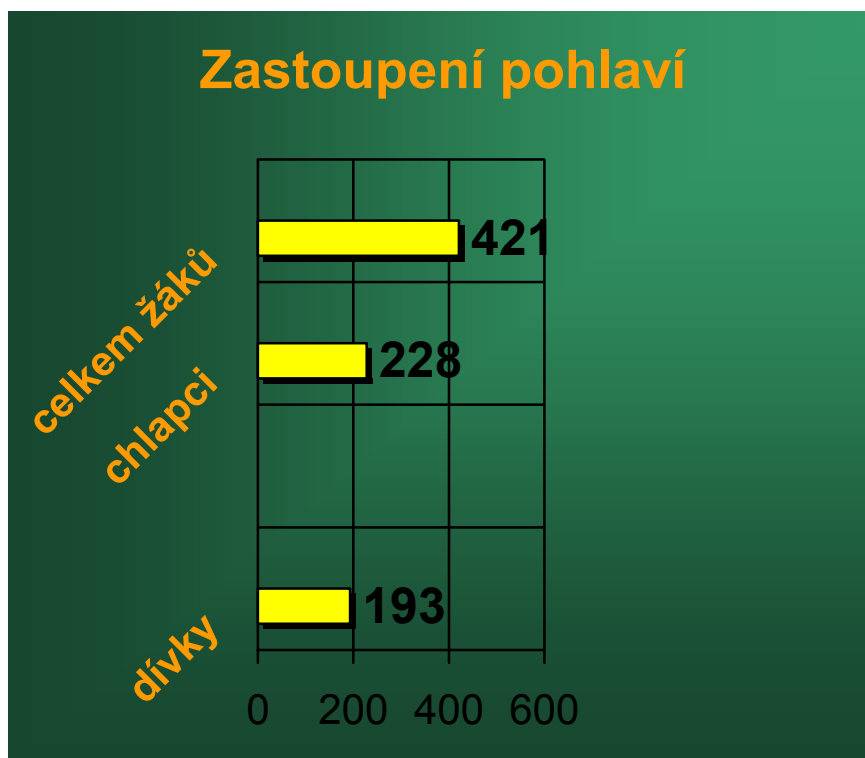
Tento výzkum byl prováděn ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol. Věk žáků se většinou pohyboval mezi 10 a 12 rokem. V celém výzkumu je věkové rozmezí žáků 9 až 13 let. Výzkum se uskutečnil v rozmezí několika měsíců. Konkrétně od října 2008 do března 2009. Výzkum byl prováděn ve většině píseckých základních škol a také v některých ostatních základních školách Jihočeského kraje. Nejprve byla domluvena schůzka s vedením školy, kdy nám bylo povoleno se pohybovat po škole a domlouvat se s jednotlivými pedagogy. Někde byla domluva složitější, ale ve většině případů vycházelo vedení škol vstříc. Před samotným výzkumem byly rozkopírovány jednotlivé listy dotazníků a z nich vytvořeno kolem 450 dotazníků. V konečném výsledku bylo žáků vyplněno 421 dotazníků, které pocházejí z 22 tříd. Třídními učiteli bylo vyplněno 22 dotazníků.

4.1.1 Učitelé

Ve výzkumu figuruje 22 vyplněných dotazníků FEBO, které byli vyplněny 20 třídními učitelkami a 2 třídními učiteli. Jejich věk se pohyboval od 24 do 65 let. Ve vzorku je široké věkové rozpětí i praxe učitelů. Jejich praxe se pohybovala od 1 roku až po 42 let praxe.

4.1.2 Žáci

Výzkumný vzorek tvoří celkem 421 žáků z 22 tříd. 12 tříd je pátý ročník, 10 tříd bylo čtvrtého ročníku. Ze čtvrtého ročníku 189 žáků a 232 žáků z tříd pátých. 228 chlapců a 193 dívek.



Obr. 6: Poměr dívek a chlapců ve výzkumu

4.2 Nástroje

4.2.1 Výkonově motivační mříž

Jak už bylo výše zmíněno, žáci vyplňovali Schmaltův dotazník „Leistungs – Motivation – Gitter“ (LMG) nazývaný také výkonově motivační mříž. Tento Schmaltův dotazník je zaměřený na zjišťování naděje na úspěch, na obavu před neúspěchem 1 a na naději na neúspěch 2.

Naděje na úspěch je označována německy HE, anglicky HS.

Obava před neúspěchem 1 německy FM1, anglicky FF1, strach pasivní.

Obava před neúspěchem 2 německy FM2, strach aktivní.

LMG je vytvořen pro žáky ve věkové skupině 8-12 let. Mřížka LM obsahuje 18 výroků. Z těchto 18 výroků je 7 zastoupených HE, 7 FM a 4 výroky jsou neutrální. Těchto 18 výroků se týká předpokládání úspěchu a neúspěchu, angažovanost při

přejímání výkonových aktivit, určení cílů, vytrvalosti při plnění obtížných úkolů a hodnocení vlastní schopnosti. Výroky jsou ekvivalentní pro osoby motivované na úspěch i neúspěch. Výroky jsou psány ve třetí osobě.

18 situací se dělí do 6 situačních oblastí. Do každé oblasti spadají vždy 3 výroky.

Situační oblasti rozdělujeme takto:

1. manuální činnost - patří sem otázky 1, 7, 18
2. hudební činnost – patří sem otázky 2, 5, 13
3. školní činnost – patří sem otázky 3, 11, 16
4. samostatná činnost – patří sem otázky 6, 8, 10
5. pomoc poskytující činnosti – patří sem otázky 4, 9, 15
6. sportovní činnosti – patří sem otázky 12, 14, 17

Dále můžeme rozdělit těchto 18 situací podle vztahových norem:

5.3 Situace se sociálními vztahovými normami:

Oblast školní činnost a pomoc poskytující činnosti, tzn. čísla 3, 11, 16, 4, 9, 15, dále ze samostatné činnosti situace 10 a z oblasti sportovní činnosti situace čísla 12 a 14.

5.3 Situace s autonomními vztahovými normami

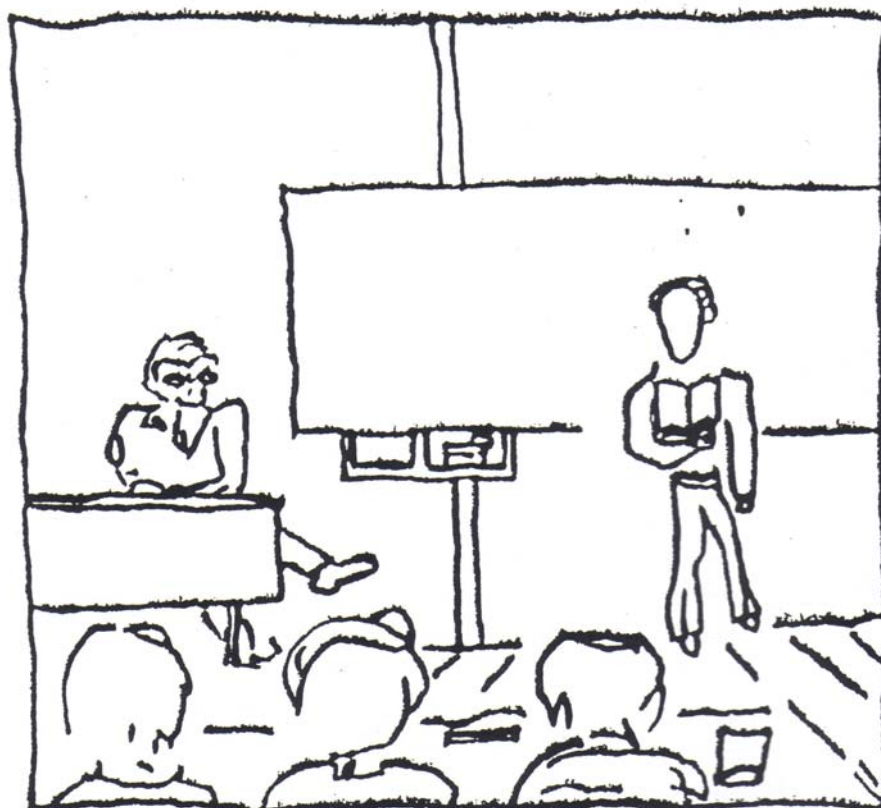
Oblast manuální činnost a hudební činnost, tzn. čísla 1, 7, 18, 2, 5, 13, dále z oblasti samostatné činnosti situace 6, 8 a z oblasti sportovní činnosti situace číslo 17.

My jsme použili pouze 2 oblasti, které našemu záměru vyhovují a postačují. Je jím oblast školní činnosti a sportovní činnosti.

Na níže ukázaných obrázcích jsou obrázky z dotazníku LMG, které byly použity a výpovědi k obrázkům.

+	0	
		1. Cítí se přítom dobře
		2. Myslí si: je to těžké, nechám to raději na jindy
		3. Věří, že to umí
		4. Myslí si: jsem na sebe pyšný, že to dovedu
		5. Myslí si: není to špatně?
		6. Je nespokojený s tím, co umí
		7. Unaví se přítom
		8. Raději někoho požádám o pomoc
		9. Myslí si: chci to jednou umět
		10. Věří, že dělá všechno správně
		11. Má strach, že něco mohl udělat špatně
		12. Nelíbí se mu to
		13. Nechce nic udělat špatně
		14. Chce umět víc, než všichni ostatní
		15. Myslí si: nejraději bych dělal něco trochu těžšího
		16. Raději bych nedělal vůbec nic
		17. Myslí si: je to velmi těžké, ale rozhodně se budu snažit déle, než ostatní
		18. Myslí že to neumí

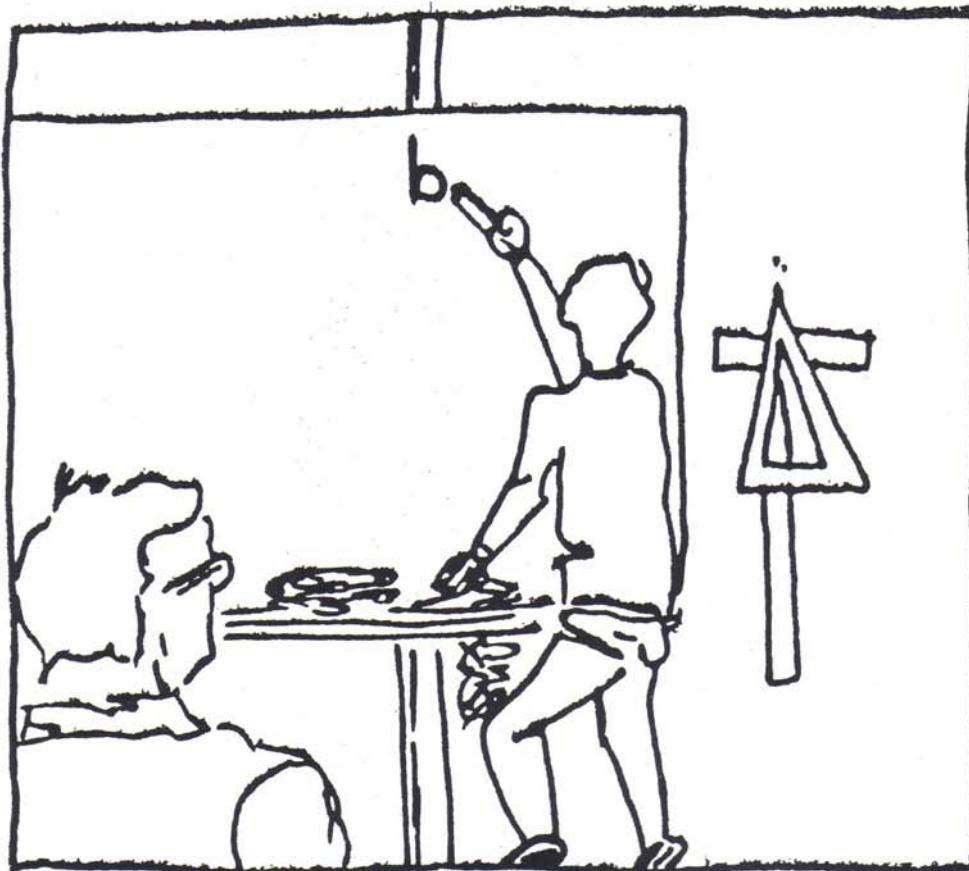
Obr. 7: Výpovědi z dotazníku LMG



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

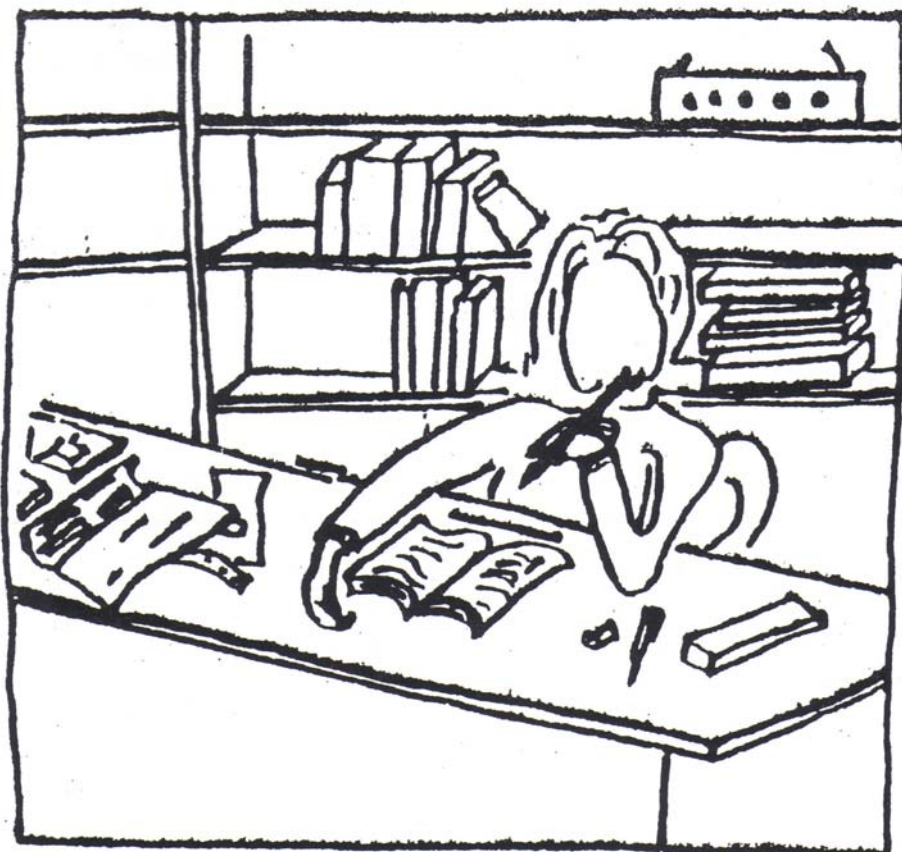
Obr. 8: Ukázka obrázku ze školní činnosti



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. 9: Ukázka obrázku ze školní činnosti



9.

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. 10: 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

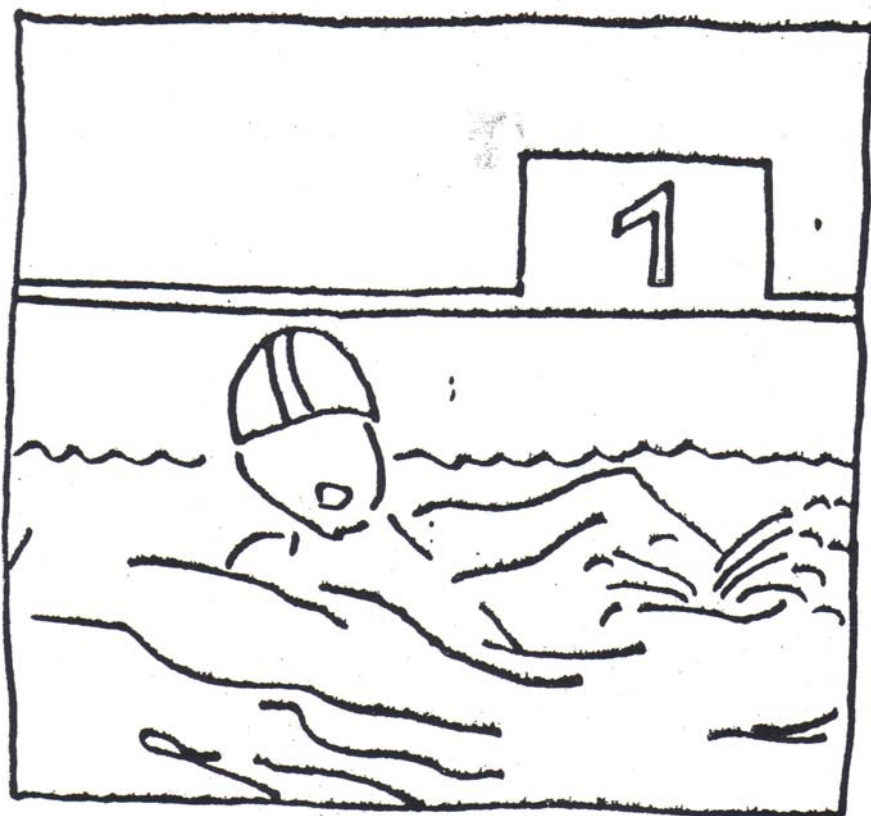
Obr. 11: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti



8.

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. 12: 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. 13: Ukázka obrázku ze sportovní činnosti

4.2.2 Dotazník pro určování vztahových norem

Byla použita česká verze Rheinbergova dotazníku – Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnormorientierung (FEBO), česky „Dotazník pro určování vztahové orientace“. V české variantě dotazníku je obsaženo 39 otázek. Jsou stylizovány ve významu individuální vztahové normy a sociální vztahové normy. Na každou otázku je možno odpovědět šesti způsoby. Volí se u každé otázky pouze jedna varianta.

Varianty jsou:

- zcela nesouhlasím (-3)
- převážně nesouhlasím (-2)
- spíše nesouhlasím (-1)
- spíše souhlasím než nesouhlasím (+1)
- převážně souhlasím (+2)
- úplně souhlasím (+3)

Otázky k sociální vztahové normě je přepólovávají.

Dotazník pro určování vztahové orientace se skládá z těchto částí a otázek:

výkonové srovnání

otázky:

1) Dříve než mohu u nějakého žáka mluvit o "zlepšení výkonu", musí žáci opakovaně prokázat výkony, které leží nad průměrem třídy.

5) Mohl bych vám udat spíš přesné údaje o obecné výkonové úrovni žáka než o tom, zda je nyní schopen účastnit se vyučování lépe nebo hůře než před měsícem.

8) Když mám posoudit výkon nějakého žáka, nesrovnávám zpravidla jeho výsledky s výkony jeho spolužáků, ale spíš s výsledky, jichž předtím dosáhl ve srovnatelných úlohách.

10) Mohu obvykle s jistotou říci, které pořadí zaujímá žák ve třídě při hodnocení jeho výkonu.

16) Mluvím-li o dobrém výkonu, myslím tím výsledek, který leží zřetelně nad průměrem třídy.

23) Když mluvím o "špatném výkonu", myslím výsledek, který leží pod úrovní předcházejícího výkonu žáka.

27) Dříve než mohu mluvit o "zhoršení výkonu" musí žák opakovaně podat výkon, který je pod průměrem třídy.

29) Když mluvím o dobrém výkonu žáka, myslím tím výsledek, který je nad úrovní jeho dřívějšího výkonu.

35) Mluvím-li o "špatném výkonu", myslím tím výsledek, který leží zřetelně pod průměrem třídy.

příčinné přepisování

4) Na úroveň všeobecných duševních schopností mám jako učitel jen nepatrný vliv.

6) Na výši úsilí, s jakým žák pracuje, nemám jako učitel žádný nebo jen malý vliv.

11) Většinou bych byl nejistý, kdybych měl ocenit nit nadání nebo inteligenci nějakého žáka.

17) Rozdíly školních výkonů uvnitř jedné třídy se dají podle mých zkušeností odvodit z toho, že podle povahy předmětu a zadávaných úkolů je ten který žák rozdílně (různě) podněcován.

18) Většinou rychle přijdu na to, jak je žák nadaný.

20) Rozdíly výkonů uvnitř jedné třídy se podle mých zkušeností dají odvodit z rozdílů v přetrvávajícím pracovním postoji (úsilí) žáků.

21) Důvody, které jsou základem výkonů mých žáků, jsou asi tak různé, že nemohu udat žádné obecné faktory příčin školních výkonů.

33) V mých předmětech je to obvyčejně tak, že vysoce nadaný žák, i když se moc nesnaží, vždycky ještě získá lepší výsledek, než málo nadaný, který se snaží.

34) Rozdíly ve školních výkonech uvnitř jedné třídy podle mých zkušeností možno připsat rozdílům nadání mezi jednotlivými žáky.

36) Většinou je pro mě lehké jmenovat příčiny rozdílů školních výkonů v mé třídě.

individualizace

2) Při zadávání úkolů často rozvažuji, jak těžký úkol je vhodný pro kterého žáka.

7) Organizuji vyučování tak, abych mohl výkony žáků pokud možno srovnávat.

9) Když už někdy srovnávám výkony žáků, dělám to v první řadě proto, abych věděl, kterým žákům mám dát těžké a kterým lehké úkoly.

13) Pokládám za správné, dávat všem žákům ve třídě stejně těžký úkol.

15) Pokládám za správné slabším žákům ve třídě dávat lehčí úkoly než schopnějším.

19) V mých hodinách často dbám na to, aby různě schopní žáci zpracovávali různé úkoly.

24) Když ve vyučování někdy různým žákům zadám v jedné třídě různé úkoly, dávám pozor, aby tyto úkoly měly pokud možno stejný stupeň obtížnosti.

28) Při přípravě na vyučování často přemýšlím o tom, který žák by mohl ještě zvládnout který stupeň obtížnosti.

31) Když při vyučování ve třídě zadávám úkoly, dávám pozor, aby výkonově slabší žák dostal objektivně lehčí, úspěšnější žák objektivně těžší úkoly.

očekávání

3) U nadprůměrných žáků lze častěji pozorovat zlepšení než zhoršení výkonu.

12) Podle mých zkušeností jsou v každé třídě někteří žáci, kteří umí mnohem více ve srovnání s požadavky osnov a někteří, kteří umí mnohem méně.

22) Podle mých zkušeností zůstávají výkony, které podává žák v průběhu školního roku většinou na stejné úrovni, výkyvy jsou nepatrné.

25) U podprůměrných žáků jsem zpravidla mohl pozorovat častější pokles než nárůst výkonů.

26) Většinou se potvrdily mé domněnky o tom, jak žák bude hodnocen (klasifikován) na konci roku v mých předmětech.

30) Když znám zájem žáka o výsledky výchovně vzdělávacího procesu, tak mohu relativně s jistotou předpovědět jeho "školní úspěšnost".

39) I když jsem žáka několik let učil, těžko bych mohl předpovědět, jak si povede v dalším studijním roce.

schválená strategie chování vzhledem k sankcím

14) Vyjádřím-li se pochvalně nebo záporně k výkonu žáka ve třídě, tak chvála i výtky závisejí na tom, zda tento výkon leží pod nebo nad průměrem třídy.

32) Když se k nějakému výkonu žáka vyjádřím pochvalně nebo záporně, tak chvála a výtky závisejí především na tom, zda tento výkon je nad nebo pod jeho dřívějším výkonem.

Pokud se zjišťuje pouze učitelova orientace na vztahovou normu, je použito pouze 9 otázek, které tvoří proměnou srovnávání výkonu.

4.3 Organizace výzkumu

Před samotným provedením výzkumu bylo potřeba vytvořit dotazníky pro žáky a učitele. Poté bylo vždy zavoláno na dotyčnou základní školu, domluvena schůzka se zástupcem ředitele pro 1. stupeň, kde mu byl vyložen princip výzkumu, pro koho je určen, jak dlouho trvá. Záleželo na konkrétních situacích, kdy bylo přijetí bez problémů, s možnostmi pohybovat se po škole a domlouvat se s pedagogy, někdy nebylo přijetí úplně vstřícné, ale domluva vždy nějak proběhla. Na jedné základní škole bylo řečeno, že výzkum zde může proběhnout, ale že se jim nehodí konkrétní hodiny, že dotazníky třídy vyplní, až se jim vyskytne v nějaké hodině čas. Dotazníky zde byly zanechány a později po telefonické domluvě vyzvednuty. Jednalo se o čtyři třídy, ve kterých jsem při

výzkumu nebyla přítomna. V ostatních třídách byla domluvena konkrétní hodina s třídními učiteli. V daný termín proběhl výzkum. Většina paní učitelek a učitelů byla vstřícná, samozřejmě, že se mi dostalo i odmítnutí, ale kladné reakce a pochopení převažovaly.

V domluvené hodině byly žákům rozdány dotazníky, vysvětleny instrukce potřebné k vyplnění dotazníku, žáci začali samostatně vyplňovat. Pokud něco nevěděli, tak se ptali. Dětem vyplnění dotazníku trvalo od 30 do 45 minut, podle individuálního tempa žáka. Bohužel se vyskytly reakce, že to děti nebaví, ale dotazník vyplnily. Během doby, kdy žáci vyplňovali dotazník, svůj dotazník vyplnil i pedagog. Na dotazníku se vyplňovala délka praxe a věk pedagoga. Děti vyplňovaly třídu, věk a pohlaví. Děti, které byly rychle hotové, si vybarvovaly obrázky.

Vyplněné dotazníky FEBO i LMG byly přepsány do počítačového programu Microsoft Office Excel, takto zapsané údaje byly předány prof. I. Stuchlíkové, která je vyhodnotila.

Učitelé byli podle vyplnění dotazníku FEBO rozděleni do čtyř skupin pomocí kvartilů. Skupinu (Q1) tvořili učitelé s vysokou převahou sociální vztahové normy (128 – 132) bodů. Skupina (Q2) byla tvořena 6 učitelkami s převahou sociální vztahové normy (133 – 137) bodů. Skupina (Q3) byla tvořena 7 učitelkami s převahou individuální vztahové normy (138 – 154) bodů. Skupina (Q4) byla tvořena 5 učitelkami s vysokou převahou individuální vztahové normy s rozpětím (155 – 163) bodů.

Q1 = 78 žáků

Q2 = 114 žáků

Q3 = 126 žáků

Q4 = 103 žáků

5. Výsledky

Pro zpřesnění začínáme hodnotami celkem, tudíž součtovým skórem pro činnosti školní i sportovní. Hypotézu jsme pro celou diplomovou práci formulovali globální zejména v opoře o práce Rheinberga, Heckhausena, Nichollse a Mana a Stuchlíkové. Domníváme se, že a) jednostranná BNO (tzn. extrémně sociální nebo extrémně individuální vztahová norma) by měla být nevýhodnější než kombinovaná, že

je ale b) nejuvhodnější, když je u této kombinace individuální vztahová norma silnější než sociální. Z toho vyplývá, že nejlepší efekty je možné očekávat ve skupině „individuální“.

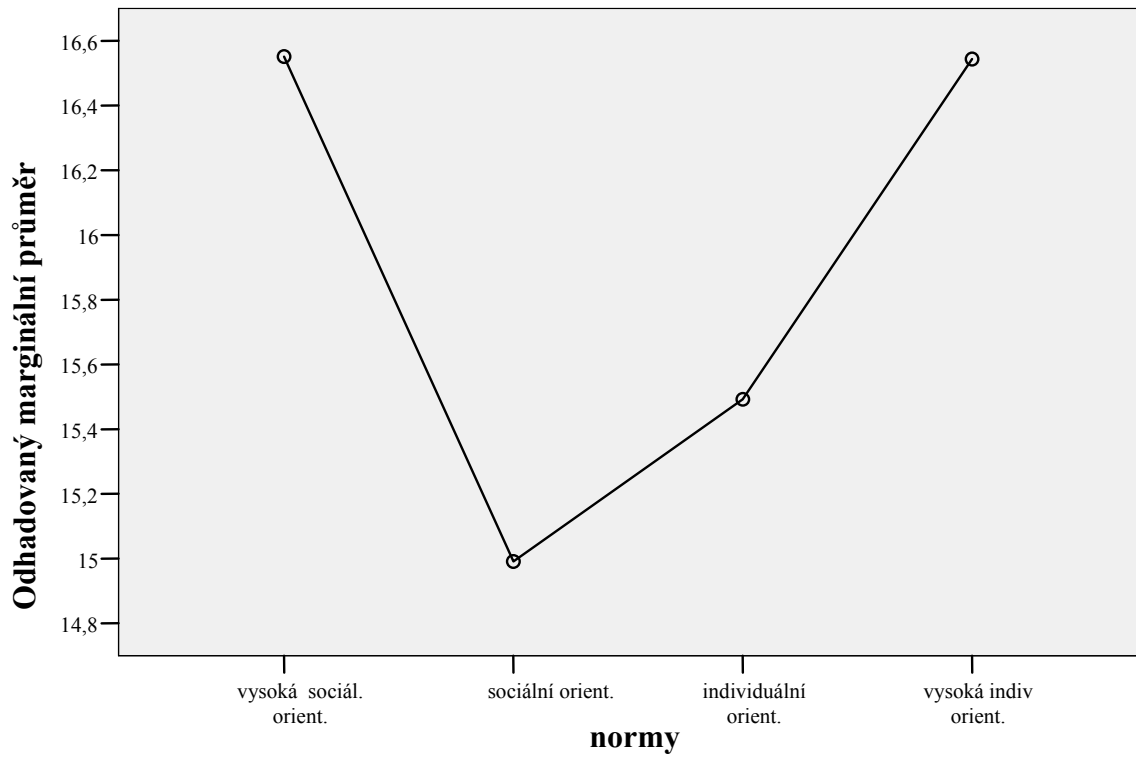
Statistická verifikace byla provedena pomocí „General Linear Model – GLM (Obecný lineární model), tedy multivariačních statistik. Nezávisle proměnnou byly vztahové normy (vysoce individuální, individuální, sociální a vysoce sociální) a závisle proměnnou vždy naděje na úspěch (HE), pasivní strach u neúspěchu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

Výsledky pro sumární skór týkající 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 signifikace a praktické signifikace (effect size). Wilks' Lambda = 0,969, p = 0,157. Již z hodnoty Wilks' Lambda je zřejmé, že i dále vypočtené hodnoty univariačních analýz budou statisticky nevýznamné.

	Normy	Průměr	Std. odchylka	N
hetotal	vysoká sociál. orient.	16,55	5,734	78
	sociální orient.	14,99	5,086	114
	individuální orient.	15,49	5,957	126
	vysoká indiv. orient.	16,54	5,403	103
	total	15,81	5,575	421
Fm1total	vysoká sociál. orient.	11,76	7,040	78
	sociální orient.	10,16	6,115	114
	individuální orient.	11,25	6,104	126
	vysoká indiv. orient.	10,65	6,315	103
	total	10,90	6,345	421
Fm2total	vysoká sociál. orient.	14,88	4,230	78
	sociální orient.	14,63	4,268	114
	individuální orient.	14,79	4,340	126
	vysoká indiv. orient.	15,59	4,351	103
	total	14,96	4,304	421

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

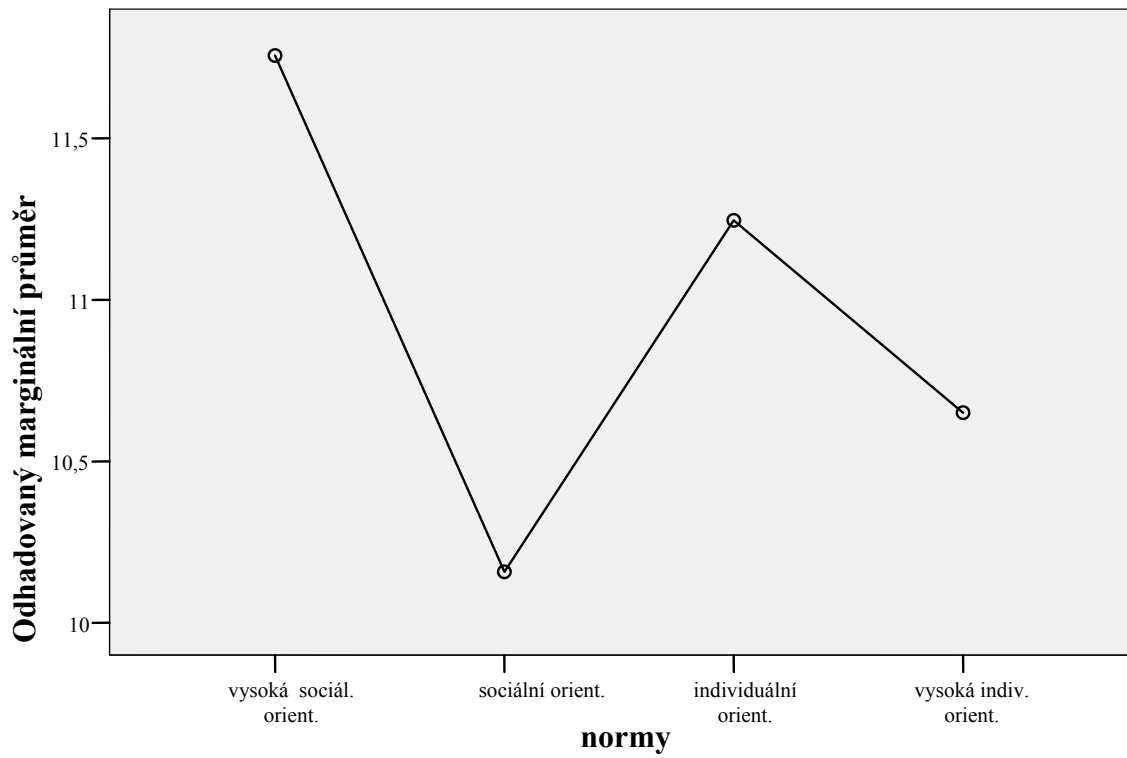
Celková naděje na úspěch



Obr. 14: Celková naděje na úspěch

HE:F(3,421) = 2,025, p = 0,11, Eta = 0,014

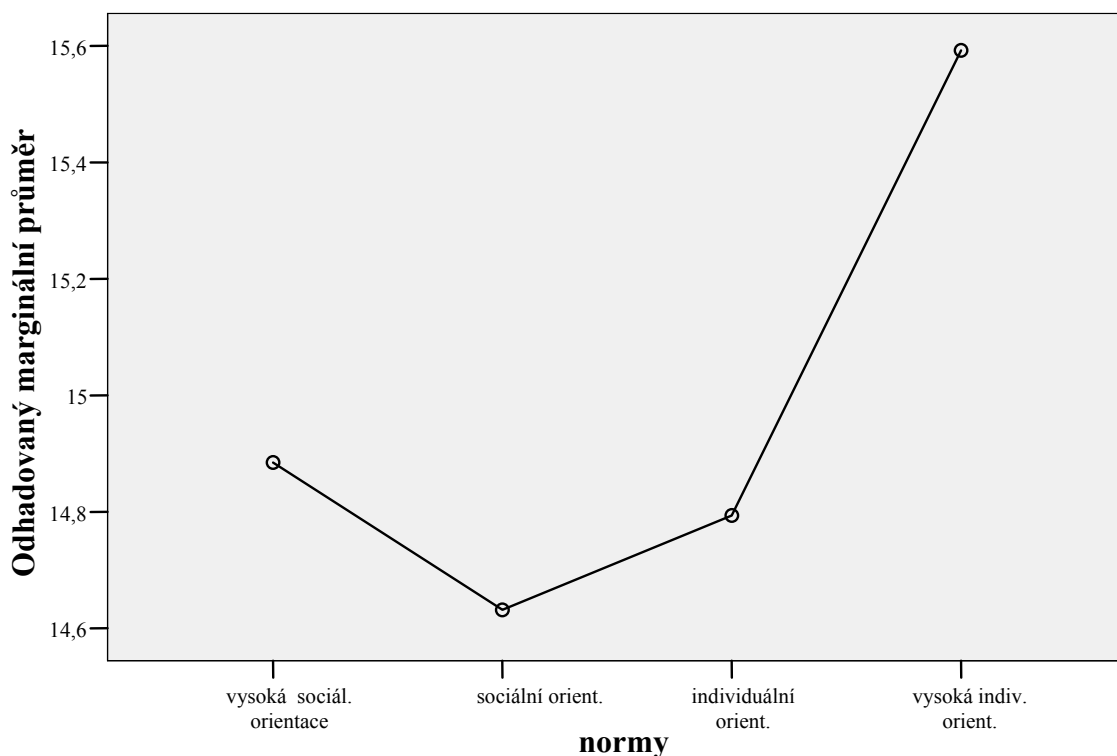
Celkový strach z neúspěchu 1



Obr. 15: Celkový strach z neúspěchu 1

FM1: $F(3, 421) = 1,173$, $p = 0,32$, $Eta = 0,007$

Celkový strach z neúspěchu 2



Obr. 16: Celkový strach z neúspěchu 2

FM2: $F(3, 421) = 1,033$, $p = 0,378$, $Eta = 0,007$

Pokračujeme jednocestnými statistikami pro celkovou naději na úspěch $F(3,421) = 2,024$, $p = 0,11$, $Eta = 0,014$. Na základě vypočtených statistik můžeme říci, že učitelé s různou preferencí vztahových norem se statisticky signifikantně neliší v proměnné celkové naděje na úspěch, jež vzniká součtem naděje na úspěch ve školních činnostech a sportovních činnostech u jejich žáků. Z obrázku (Obr. 14) resp. Hodnot F statistik uvedených pod obrázkem je zřejmé, že se nepotvrdily hypotézy. V případě celkové naděje na úspěch ve výzkumu vyšlo, že nejvýše skórují žáci učitelů s převažující vysokou sociální vztahovou normou a nejnižše skórují žáci učitelů preferující sociální vztahovou normou, pokud se ale podíváme na měřítko, vidíme, že rozdíl je nepodstatný.

Nyní se zaměříme na strach z neúspěchu 1 (FM1). Obdobně jako v předchozím případě, $F(3,421) = 1,173$, $p = 0,32$, $Eta = 0,007$, vypočtené hodnoty F - statistik nedosáhly statistické signifikace. Můžeme tedy říci, že učitelé s různou preferencí

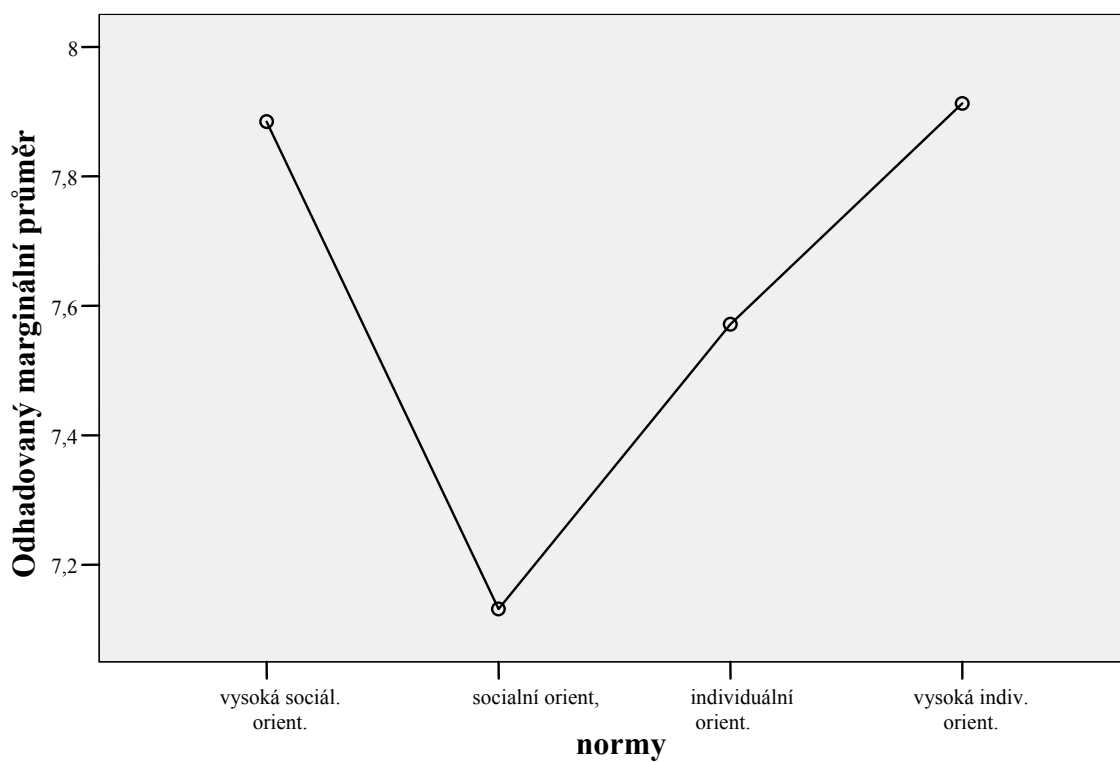
vztahových norem nevykazují statisticky významné rozdíly v celkovém strachu z neúspěchu 1 (FM1) u svých žáků, tudíž v pasivním strachu z neúspěchu, či neúspěchu, který brzdí výkon. Hodnoty na obrázku (Obr. 15) se pohybují mezi 10,2 do přibližně 11,7, což je rozpětí malé. Hodnoty jsou statisticky nevýznamné.

Nyní obrátíme naši pozornost na druhou složku strachu z neúspěchu a to strach z neúspěchu aktivní, který výkon podporuje. FM2: $F(3,421) = 1,033$, $p = 0,378$, $Eta = 0,007$. Statistická analýza přináší i v tomto případě nevýznamné výsledky. Učitelé s rozdílnou preferencí vztahových norem nevykazují signifikantní rozdíly v aktivním strachu z neúspěchu u svých žáků. Marginální průměr se na obrázku (Obr. 16) pohybuje od hodnoty 14,7 do 15,6. Nejnižše skórují žáci učitelů upřednostňující sociální vztahovou normu a nejvýše žáci učitelů s převažující vysoce individuální vztahovou normou. Opět je rozpětí hodnot velmi malé a výsledky statisticky nevýznamné.

	Normy	Průměr	Std. Odchylka	N
hetotal	vysoká sociál. orient.	7,88	3,015	78
	sociální orient.	7,13	2,802	114
	individuální orient.	7,57	3,156	126
	vysoká indiv. orient.	7,91	2,762	103
	total	7,59	2,949	421
Fm1total	vysoká sociál. orient.	6,81	3,895	78
	sociální orient.	6,38	3,811	114
	individuální orient.	6,60	3,656	126
	vysoká indiv. orient.	6,50	3,928	103
	total	6,55	3,799	421
Fm2total	vysoká sociál. orient.	7,37	2,274	78
	sociální orient.	7,61	2,341	114
	individuální orient.	7,52	2,355	126
	vysoce indiv. orient.	8,19	2,258	103
	total	7,68	2,324	421

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

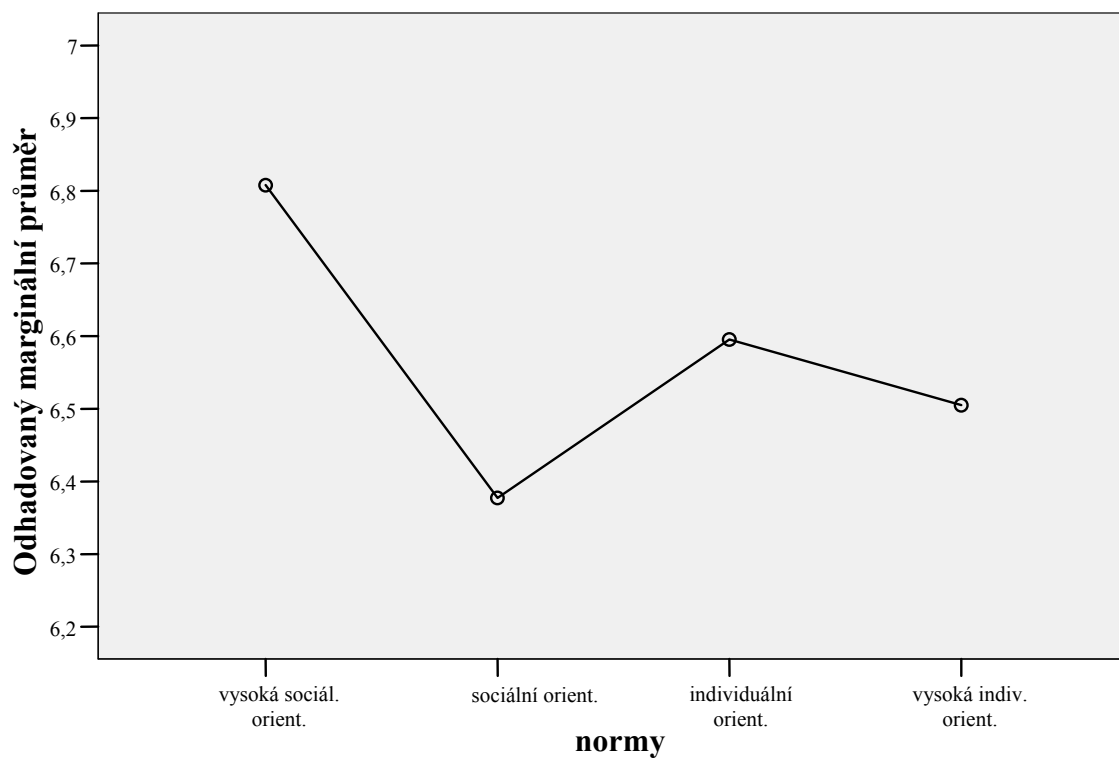
Naděje na úspěch ve školních činnostech



Obr. 17: Naděje na úspěch ve školních činnostech

HE(šk.): $F(3,421) = 1,597$, $p = 0,189$, $Eta = 0,011$

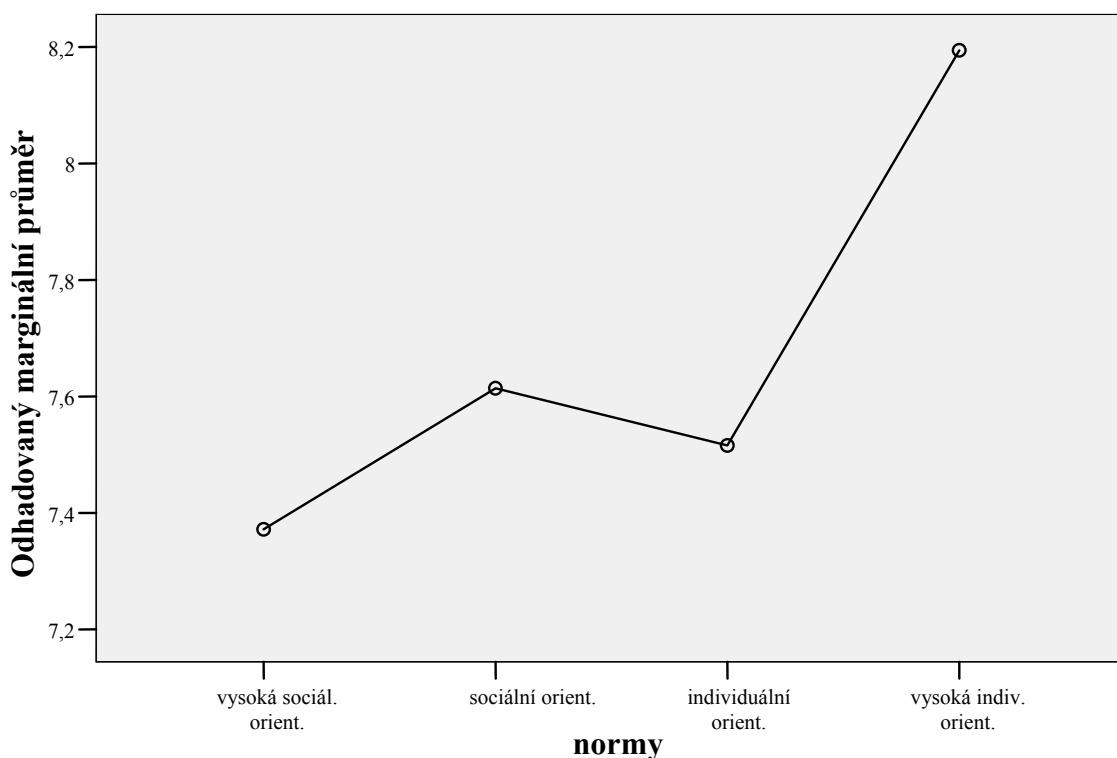
Strach z neúspěchu 1 ve školních činnostech



Obr. 18: Strach z neúspěchu 1 ve školních činnostech

FM1(šk.): $F(3,421) = 0,208$, $p = 0,891$, $Eta = 0,001$

Strach z neúspěchu 2 ve školních činnostech



Obr. 19: Strach z neúspěchu 2 ve školních činnostech

FM2(šk): $F(3,421) = 2,401$, $p = 0,067$, $Eta = 0,017$

Podobně jako v případě součtových skóreů budeme pokračovat i u vztahových norem učitelů (FEBO) a školních činností jejich žáků (proměnné LMG). Začneme tudíž „Obecným lineárním modelem“ Wilks' Lambda = 0,967, $p = 0,127$. Ani v tomto případě Wilks' Lambda nedosáhla úrovně statistické významnosti a tudíž i jednorozměrné statistiky budou nevýznamné.

Výsledky pro školní činnosti týkající se proměnných LMG žáků (HE, FM1, FM2) ve školních činnostech s ohledem na vztahové normy jejich učitelů přináší tabulka 2 a další tři obrázky (obr. 17, obr. 18, obr. 19).

Následující jednocestné analýzy začneme nadějí na úspěch ve školních činnostech HE(šk): $F(3,421) = 1,597$, $p = 0,189$ $Eta = 0,011$. Na základě vypočtených statistik můžeme říci, že učitelé s různou preferencí vztahových norem se statisticky

významně neliší v proměnné naděje na úspěch ve školních činnostech. Na obrázku (Obr. 17) můžeme vidět, že hodnoty jsou v podstatě stejné. Vysoce individuální orientace je na obrázku nejvýše, sociální orientace nejnižší. Hypotéza se nepotvrdila.

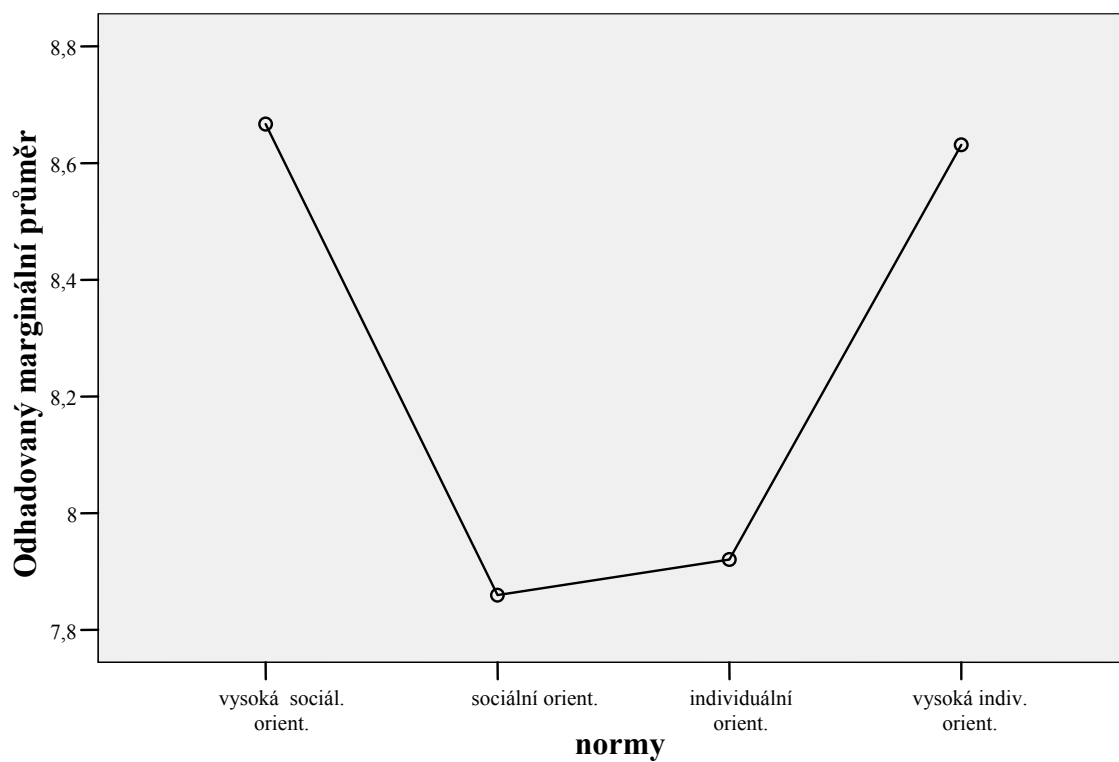
Dále se zaměříme na strach z neúspěchu (FM1) ve školních činnostech. FM1(šk): $F(3,421) = 0,208$, $p = 0,891$, $Eta = 0,001$. Ani zde statisticky nedosáhly konvenční úrovně významnosti. Můžeme tudíž říci, že žáci učitelů s různou preferencí vztahových norem nevykazují statisticky významné rozdíly ve strachu z neúspěchu 1(FM1) a to ve školních činnostech. Opět z obrázku (Obr. 18) vidíme téměř stejné hodnoty, lišící se od sebe minimálně. Nejvyšší je zde vysoká sociální orientace. V porovnání s ostatními můžeme říci, že jsou výsledky stejné, tudíž statisticky nevýznamné.

Nyní se zaměříme na druhou složku strachu z neúspěchu 2 (FM2šk), tzn. aktivní strach z neúspěchu. FM2(šk): $F(3,421) = 2,401$, $p = 0,067$, $Eta = 0,017$. Ač ani v tomto případě hypotéza nebyla potvrzena, hodnota $p = 0,067$ se jí nejvíce blíží a můžeme jí považovat za marginální. Na obrázku (Obr. 19) vidíme, že nejvyšší skóre mají žáci učitelů upřednostňující vysokou individuální vztahovou normu, následuje sociální vztahová norma, individuální vztahová norma, nejnižší zde skórují žáci učitelů preferující vysoce sociální vztahovou normu.

	normy	Průměr	Std. Odchylka	N
hetotal	vysoká sociál. orient.	8,67	3,463	78
	sociální orient.	7,86	3,083	114
	individuální orient.	7,92	3,479	126
	vysoká indiv. orient.	8,63	3,287	103
	total	8,22	3,335	421
Fm1total	vysoká sociál. orient.	4,95	4,165	78
	sociální orient.	3,78	3,433	114
	individuální orient.	4,65	3,821	126
	vysoká indiv. orient.	4,15	3,493	103
	total	4,35	3,722	421
Fm2total	vysoká sociál. orient.	7,51	2,597	78
	sociální orient.	7,02	2,768	114
	individuální orient.	7,28	2,591	126
	vysoká indiv. orient.	7,40	2,651	103
	total	7,28	2,652	421

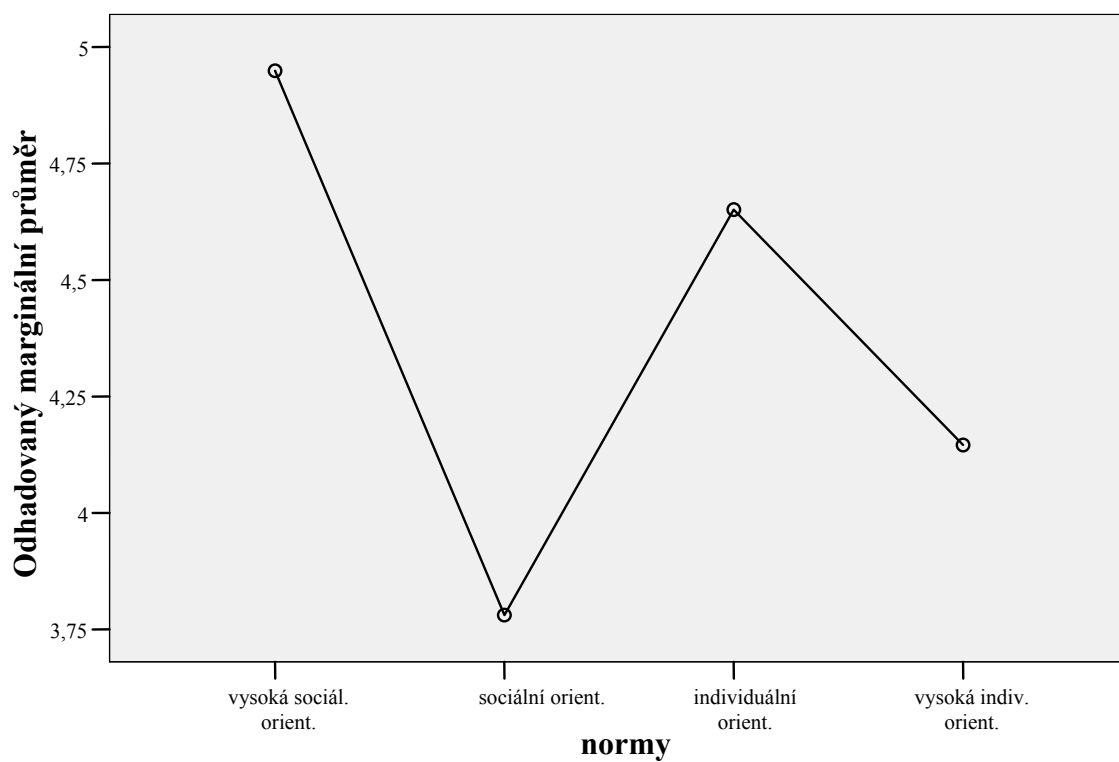
Tabulka 3: Proměnné LMG žáků vzhledem ke vztahové orientaci jejich učitelů pro sportovní situace

Naděje na úspěch ve sportovních činnostech



Obr. 20: Naděje na úspěch ve sportovních činnostech
HE1(sp): $F(3,421) = 1,780$, $p = 0,15$, $\text{Eta} = 0,013$

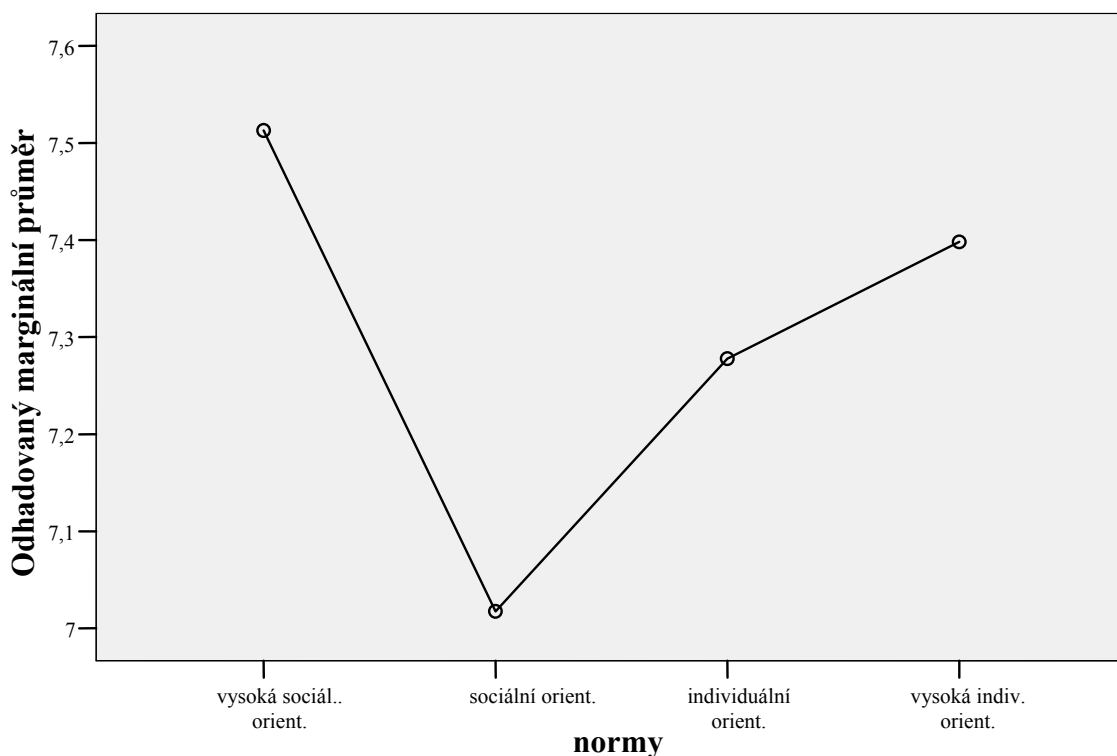
Strach z neúspěchu 1 ve sportovních činnostech



Obr.21: Strach z neúspěchu 1 ve sportovních činnostech

FM1(sp): $F(3,421) = 1,953$, $p = 0,12$, $Eta = 0,014$

Strach z neúspěchu 2 ve sportovních činnostech



Obr. 22: Strach z neúspěchu 2 ve sportovních činnostech

FM2(sp): $F(3,421) = 0,639$, $p = 0,59$, $\text{Eta} = 0,005$

Pokud jde o sportovní činnosti, opět začneme multivariační statistikou. V Obecném lineárním modelu nezávisle proměnnou byly vztahové normy (vysoce individuální, individuální, sociální a vysoce sociální) a závisle proměnnou vždy naděje na úspěch (HE), pasivní strach z neúspěchu (FM1), aktivní strach z neúspěchu (FM2).

Výsledky týkající se proměnných LMG žáků (HE, FM1, FM2) s ohledem na vztahové normy jejich učitelů (ve sportovních situacích) přináší tab. 3. Wilks' Lambda = 0,969, $p = 0,157$. Ani zde hodnoty nevybočují z předešlých nesignifikantních hodnot.

Začneme statistikami pro naději na úspěch při sportovních činnostech obr. 20. HE(sp): $F(3,421) = 1,780$, $p = 0,15$, $\text{Eta} = 0,013$. Z hodnot F – statistik i zde je zřejmé, že ani v tomto případě hypotéza nebyla potvrzena. Můžeme tudíž říci, že učitelé s různou preferencí vztahových norem nevykazují statisticky významné rozdíly v naději na úspěch u svých žáků ve sportovních činnostech. Na obrázku (Obr. 20) vidíme, že

hodnoty vysoce sociální orientace a vysoce individuální orientace jsou výše než sociální a individuální orientace. Hodnoty jsou v globálu ale téměř stejné.

Pokračujeme strachem z neúspěchu 1 (FM1), obr. 21. Při sportovních činnostech FM1: $F(3,421) = 1,953$, $p = 0,12$, $Eta = 0,014$. Na základě našich výsledků můžeme říci, že učitelé s různým upřednostňováním vztahových norem nevykazují u svých žáků statisticky významné rozdíly ve strachu z neúspěchu 1 (FM1) ve sportovních činnostech. Z obrázku (Obr. 21) vidíme, že hodnoty vysoce sociální orientace jsou nejvyšší, následuje individuální orientace, dále vysoce individuální orientace a nejnižší hodnoty vykazují sociální orientace. Pokud se podíváme na měřítko, vidíme, že jsou hodnoty opět velmi podobné. Jsou statisticky nevýznamné a hypotéza není potvrzena.

Dále jsme se zaměřili na aktivní strach z neúspěchu (FM2, obr. 22) FM2(sp): $F(3,421) = 0,639$, $p = 0,59$, $Eta = 0,005$. Ani v tomto případě výsledky neodpovídají hypotézám. I zde platí, že učitelé s různou preferencí vztahových norem u svých žáků nevykazují statisticky významné rozdíly v aktivním strachu z neúspěchu. Pouze můžeme říci, že vysoká sociální orientace je vyšší než ostatní orientace. Nejnižší je sociální orientace. Výsledky jsou v podstatě stejné. Jsou statisticky nevýznamné.

5.1 Diskuze

Diskuzi začneme tím, že hypotézy, navzdory teoretické relevanci a předcházejícím výsledkům nebyly potvrzeny. Nikdo z odborné veřejnosti nepochybuje o tom, že jedna vztahová norma poskytuje dostatek informací jak pro žáky, tak pro učitele. Tudiž extrémně sociální nebo extrémně individuální vztahová norma by měla být méně výhodná oproti normě kombinované. Výhodné je pro facilitaci naděje na úspěch a čisté naděje, je-li u této kombinace individuální vztahová norma silnější než norma sociální (H1).

Na základě předcházejících studií Rheinberga a jeho žáků, jakož i Mana a Stuchlíkové se ukazuje, že žáci učitelů s převažující individuální vztahovanou normou oproti žákům učitelů s převažující sociální vztahovou normou se budou lišit zejména ve strachu z neúspěchu (H2). To, že žádná z našich hypotéz nebyla potvrzena, nelze připsat ani věkovým zvláštěnostem. Obdobné výzkumy, na srovnatelných vzorcích, existují. Reprezentativní je zejména Trudewinda & Kohneho (1982. o.c. Rheinberg, v tisku).

Tito autoři vytvořili paralelní skupiny z velkého vzorku žáků základních škol. Polovina žáků byla vyučována učiteli s převažující sociální vztahovou normou a druhá polovina učiteli s převažující individuální vztahovou normou a to od vstupu do školy až do čtvrté třídy.

Skóry čisté naděje ($NH = HE - FM$), na základě Schmaltova LMG, se snížily po prvním roce vzdělávání u učitelů s převažující sociální vztahovou normou a naopak skóry NH žáků u učitelů s převažující individuální vztahovou normou se zvýšily. Rozdíly v těchto dvou skupinách zůstaly signifikantní v průběhu celých čtyř let. Výsledky byly replikovány zejména u žáků pátých tříd a starších.

Rheinbergův dotazník FEBO má pět dílčích částí. Jedná se o výkonové srovnávání, kauzální atribučování, individualizaci, očekávání a strategie sankcí. Detailní analýza těchto jednotlivých částí by mohla přinést další výsledky.

Existují paralely mezi charakteristikami vyučování na základě převahy individuální vztahové normy a obsahem programů motivačního výcviku. Obojí bylo inspirováno H. Heckhausenem. Procesuální motivační model vysvětluje kromě vztahových norem i aspirační úroveň a atribuce. Individualizované požadavky učitelů s převažující individuální vztahovou normou ukazují, jak si mají žáci stanovovat realistické aspirace. Stanovené úkoly jsou dosažitelné na základě úsilí. Současné atribuce učitelů správně komunikují přesvědčení o výsledcích učení v závislosti na investovaném úsilí a percepci konsistentních učebních přírůstků reflektovaných v jejich zvyšující se kompetenci. Tato percepce vede pravděpodobně k pozitivnímu než negativnímu afektu ve výkonových situacích. Zkušenosti z neúspěchu nebudou podkopávat naději na budoucí úspěch. Žáci učitelů s individuální vztahovou normou užívají pozitivní afekt jako bázi pro sebehodnocení.

Našeho výzkumu se zúčastnilo 421 žáků čtvrtých a pátých ročníků. Každému žákovi byl rozdán dotazník a vysvětleny instrukce. Protože v dotaznících figurují žáci ve věkové kategorii 9-12 let, byla jim při vyplňování dotazníků ponechána absolutní samostatnost. Pokud něco nevěděli, nebo si s něčím nevěděli rady, bez problémů se ptali. Tento systém jim byl nastíněn hned před začátkem vyplňování. Nechtěli jsme, aby žáci měli pocit, že jsou kontrolováni, co zaškrťávají, a jak to dělají. Nechodila jsem po třídě a nedívala jsem se jim do dotazníků.

Některé žáky vyplňování nebavilo, což ve svých dotaznících nastínili různými poznámkami a namalovanými obrázky. Jiní pracovali naprosto bez problémů, samostatně, rychle.

Na jedné ZŠ vedení nevyhovoval systém, že přijdu do hodiny a dotazníky budou vyplněny pod mým vedením. Dotazníky byly na škole zanechány a vyplněny v hodinách, v kterých měli učitelé čas. V mé nepřítomnosti vyplňovali dotazníky čtyři třídy.

Další důvod proč možná nebyly naše hypotézy potvrzeny je fakt, že učitelé v tomto vzorku skórují výše v sociálních vztahových normách než v jiných českých vzorcích.

6. Seznam použité literatury

- [1] Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha, SPN. 1983
- [2] Heckhausen, H.: Motivation und Handeln, Berlin-Heidelberg-New York. 1980
- [3] Homola, M.: Otázky motivace v psychologii. Praha, SPN. 1969
- [4] Hrabal, V.: Motivace a školní výkon. Praha, PUJAK, ČSAV (nepublikovaná kandidátská disertační práce). 1978
- [5] Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN. 1984, první edice
- [6] Kassin, S.: Psychologie, Computer Press. 2007
- [7] Lokša, J., Lokšová, I.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha, Portál. 1999
- [8] Madsen, K.B.: Moderní teorie motivace. Praha, Academia. 1979
- [9] Man, F., Mareš, J.: Výkonová motivace a prožitek typu flow. Pedagogika, 2005. 55, 151-169
- [10] Man, F., Mareš, J., Stuchlíková, I.: Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. Pedagogika. 2000. 50(3), 224-235.
- [11] Man, F., Stuchlíková, I. (in prep.): Teachers' reference norm orientation and its impact on students' motivation.
- [12] Nakonečný, M.: Motivace lidského chování. Praha, Academia. 1997
- [13] Nakonečný, M.: Emoce a motivace. Praha, SPN. 1973
- [14] Pavelková, I.: Motivace k učení. Praha, UK. 2002
- [15] Pouzarová, L.: Vztahové normy učitelů a podpora výkonové motivace jejich žáků. České Budějovice, (nepublikovaná diplomová práce). 2008
- [16] Rheinberg, F.: Motivation. Kohlhammer, Klett. 2008
- [17] Rheinberg, F.: Bezugsnormorientierung und Lernmotivation. Göttingen, Hogrefe. 1980
- [18] Rheinberg, F. & Engeser, S. (in press): Motive Training and Competence. In O. Schulheiss & J.C. Brunstein (Eds.). Review on Motive Modification. London. New York: Routledge
- [19] Rheinberg, F.: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf, Schwann. 1982

- [20] Schmalt, H. D.: Leistungsmotivation – Gitter (LMG). Mape mit Handanweisung in Testmaterial. Gottingen, Hogrefe. 1976
- [21] Schmalt, H. D.: Motives, goals and motivation: Extending construct validity of the Achievement-Motive Grid (AMG). Educational and Psychological Measurement. 2004. 64, 140-158.
- [22] Stuchlíková, I. a kol: Zvládání emočních problémů žáků. Praha, Portál. 2005
- [23] Švancara, J.: Psychologie emocí a motivace. Praha, SPN. 1984
- [24] Vaněk, M., Hošek, V., Man, F.: Formování výkonové motivace. Praha, UK. 1982