

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Výkonová motivace a její zjišťování

Bakalářská práce

Obor: Psychologie

České Budějovice 2010

Vedoucí bakalářské práce:
prof. PhDr. František Man, CSc.

Vypracoval:
Pavel Kozelka

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích, 8. dubna 2010.

.....
podpis

Děkuji panu prof. PhDr. Františku Manovi, CSc. za odborné vedení práce, cenné rady a podněty, připomínky k volbě literatury i k celkovému provedení této bakalářské práce. Mé poděkování patří i paní prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za vstřícnost a ochotu, se kterou mi poskytla některé klíčové materiály, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Hlavní cíl této práce je přehled základních teorií výkonové motivace a uvedení hlavních metod jejího zjišťování. Z klasických teorií výkonové motivace je zmíněna zejména práce McClellanda, Atkinsona a Heckhausena. Uvedena je i teorie kauzální atribuce, jakožto pátrání po příčinách, kterými jedinec vysvětluje svůj úspěch či neúspěch. Dále je také vyložena základní problematika volního jednání, zmíněny jsou např. práce Heckhausena (Rubikon model), Beckmanna a Kuhla. Pozornost je věnována aplikaci výkonové teorie ve školním prostředí a problematice cílů (např. Amesová, Dwecková, Nicholls), zmíněna je také teorie PSI. V práci je popsána souvislost výkonové motivace s vybranou problematikou (aktivace, aspirace, flow, naučená bezmocnost atd.), diagnostika výkonové motivace a přehled výkonové motivace v čase.

Klíčová slova: výkonová motivace, diagnostika výkonové motivace, kauzální atribuce, vůle a volní jednání, školní prostředí.

Abstract

The main aim of this bachelor's thesis is the overview of fundamental theories of achievement motivation and the presentation of the chief methods of its measurement. From the classical theories there is particularly remarked the work of McClelland, Atkinson and Heckhausen. There is also presented the theory of causal attribution as a searching for causations, which are used by individual to explain its success or failure. Next, there is explained the main problems of volitional action, e.g. the work of Heckhausen (Rubicon model), Beckmann and Kuhl are mentioned. The attention is paid to the application of achievement theory in the school setting and the problems of goals (e.g. Ames, Dweck, Nicholls), the PSI theory is remarked, too. In the bachelor's thesis there is described a connection of achievement motivation to the selected problems (arousal, aspiration, flow, learned helplessness etc.), the diagnostics of the achievement motivation and the summary of achievement motivation across the time.

Key words: achievement motivation, diagnostics of achievement motivation, causal attribution, volition and volitional action, school setting.

Obsah:

Abstrakt	3
Abstract	3
Obsah	4
1. Úvod.....	6
2. Teorie H. A. Murraye.....	6
2.1. Potřeba dosažení úspěšného výkonu	6
2.2. Tlaky a potřeby	7
2.3. City a afekty jako doprovod potřeb.....	7
3. Teorie D.C. McClellanda	8
3.1. Potřeba úspěšného výkonu, afiliace a moci – „Big three“	9
3.2. Potřeba úspěšného výkonu	10
3.3. Formování potřeby úspěšného výkonu v dětství.....	10
3.4. Zjišťování potřeby úspěšného výkonu	12
3.5. Potřeba vs. motiv.....	13
3.6. Naděje na úspěch vs. strach z neúspěchu.....	14
3.7. Paralela k umístění kontroly, smyslu pro integritu, potřebě sebeurčení, naučené bezmocnosti a vnímané osobní zdatnosti.....	15
3.8. Vztah motivace a emocí.....	16
3.9. Vztah McClellandovy a Lewinovy teorie	18
4. Teorie J. W. Atkinsona.....	19
4.1. Základní pojmy	19
4.2. Tendence dosáhnout úspěchu a vyhnout se selhání	20
5. Teorie H. Heckhausena	23
5.1. Rubikon model	25
6. Vztah motivace a schopností.....	27
7. Vliv aktivace na výkon.....	28
8. Aspirace a aspirační úroveň	29
9. Potřeba vyhnout se úspěchu	31
10. Flow	31
11. Atribuční teorie	32
11.1. Chyby atribučního procesu	34
11.2. Základní atribuční chyba.....	34
11.3. Atribuce aktéra a pozorovatele, zkrslení sloužící sobě	34
11.4. Vliv kauzální atribuce na výkon	35
12. Aplikace	36
12.1. Výkonová motivace ve školním prostředí	36
12.2. Výkonově motivační typy žáků	37
12.3. Vztahové normy	38
12.4. Motivace učení v užším a širším pojetí.....	39
12.5. Výkonová úzkost.....	39
12.6. Intrinsická motivace	39
12.7. Výkonová motivace v psychologie práce a ve sportu.....	40
13. Co ještě ovlivňuje výkon?.....	41
13.1. Emoční inteligence.....	41
13.2. Naučená bezmocnost.....	42
13.3. Faktor času v motivaci	42
13.4. Rozvíjení výkonové motivace.....	43
14. Diagnostika výkonové motivace	44

14.1. Projektivní metody	44
14.1.1. TAT	44
14.1.2. FTI (French Test of Insight).....	45
14.2. Dotazníkové metody	46
14.2.1. TAQ – Test Anxiety Questionnaire	46
14.2.2. AAT – Achievement Anxiety Test	46
14.2.3. MARPS – Mehrabian Achievement Risk Preference Scale	46
14.2.4. AMS – Achievement Motivation Scale	46
14.2.5. L-M-G – Leistungs – Motivation – Gitter (v angl. AMG).....	46
14.2.6. Dotazník motivace výkonu	46
14.2.7. Murrayův dotazník	47
14.3. Sebehodnocení a výkon u dětí a dospívajících – diagnostika	47
14.4. Úzkost a výkon – diagnostika	48
14.4.1. STAI (State-Trait Anxiety Inventory) a STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children)	48
14.4.2. MAS (Škála manifestní úzkosti) a CMAS (Škála manifestní úzkoti pro děti)	48
14.4.3. Škála I-E.....	48
14.4.5. Škála Nowicky-Stricklandové.....	48
14.4.6. TAI, TAI-G (Test Anxiety Inventory, German Test Anxiety Inventory) .	48
15. Vůle a volní jednání	49
15.1. Kuhlův koncept	50
15.2. Akční a stavová orientace	50
16. Motivace a cíle ve vzdělávání žáků	52
16.1. Zaměřenost na cíl	52
16.2. Koncept zdatnosti (ability).....	52
16.3. Cílové struktury (goal structure).....	53
16.4. Teorie current concerns (teorie aktuálních zájmů).....	53
17. Modely 2×2	54
18. Teorie PSI	55
19. Stručný přehled výkonové motivace v čase	56
19.1. 50. léta 20. století	56
19.2. 60. léta 20. století	56
19.3. 70. léta 20. století	56
19.4. 80. a 90. léta 20. století	56
19.5. 90. léta 20 století a 10. léta 21. století.....	56
20. Závěr	57
21. Literatura:	58

1. Úvod

Výkonová motivace, její teorie a diagnostika tvoří jednu z nejkoumanějších oblastí psychologie. Tento fakt je zapříčiněn tím, že výkonová motivace je jednou z klíčových složek lidské psychiky a velmi výrazným způsobem ovlivňuje naše chování a jednání, jakož i prožívání a vůbec vnímání určitých aspektů života vlastního i jiných lidí.

Výkonová potřeba je považována za specificky lidskou potřebu. Jako taková se promítá do mnoha odvětví lidského života, jako např. do pracovní oblasti, sportu, školního prostředí apod. Síla projevu této potřeby záleží na jedinci, ovšem lze konstatovat, že tato potřeba je pozorovatelná v mnoha rovinách lidské existence. Každý z nás je do určité míry jinak výkonově motivovaný, nicméně projevy různých způsobů výkonové motivace jsou vysledovatelné u všech lidí. Výkonová motivace je tedy naším průvodcem v každodenním životě. Výkon a úspěch samotný se pak stal jedním z hybatelů současné společnosti.

V této práci bude uveden vývoj teorií výkonové motivace a hlavní metody jejího zjišťování. Jelikož lze považovat tuto oblast bádání za velmi rozsáhlou, bude prioritou utřídit dosud známá fakta a podat přehled teorií. Jedním z cílů bude snaha o uvedení nejdůležitějších informací, důsledkem toho bude mít tato práce i značně výběrový charakter.

2. Teorie H. A. Murraye

Americký psycholog, zakladatel personologie a autor Tematického apercepčního testu Henry Alexander Murray vypracoval ucelenou teorii motivace, která ve svém širokém pojetí zasahuje mimo jiné také do oblasti výkonové motivace.

2.1. Potřeba dosažení úspěšného výkonu

Murray operoval s termínem potřeba dosažení úspěšného výkonu (need achievement). Plháková (2007, s. 366) uvádí, že: *„Potřebu Murray definuje jako konstrukt označující sílu (jejíž fyzikálně chemická povaha je neznámá) v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.“*

2.2. Tlaky a potřeby

Subjekt je vystaven pozitivnímu či negativnímu tlaku, který vyvolává touhu něco získat, resp. něčemu se vyhnout. Pro potřebu úspěšného výkonu tedy platí, že subjekt je puzen k překonávání překážek anebo k vyhýbání se překážkám, zejména v oblasti subjektivních ambic. Tato potřeba je řazena do skupiny sekundárních neboli psychogenních potřeb, které jsou spíše hypotetickými projevy založenými na aktivitě mozku. Murray dále rozlišuje potřeby latentní a manifestní: první skupina je odhalitelná použitím projektivních testů (např. TAT), druhá se projevuje v chování. Potřeby mohou působit jako samostatný činitel i souborně, mohou splývat, podporovat se i dostávat se do konfliktu (Plháková, 2007).

Murray (1938, s. 79, in Madsen, 1972, s. 166) dále rozlišuje potřeby kladné, neboli adientní, které: „*nutí organismus kladným způsobem směrem k jiným objektům*“ a záporné, neboli abientní potřeby, které „*nutí organismus vzdálit se od objektu*.“ Zde je pozorovatelný typický charakter termínu potřeba, tj. něco získat nebo se něčemu vyhnout.

Důležité pojmy tlak a potřeba, které jsou charakteristické pro Murrayho teorii motivace, se promítají i do vývoje celkové osobnosti jako tzv. téma, tj. kombinace tlaku a potřeby. Tyto kombinace mohou popsat každou epizodu ve vývoji osobnosti. Termíny potřeba a pud jsou v Murrayho pojetí synonymní, Murray sám však preferuje termín potřeba a chápe ho coby hypotetickou proměnnou, která je v blízkém vztahu s dalším pojmem, jež rovněž vykazuje hypotetické rysy, tj. s kathexí. Tento freudovský termín může být chápán jako určitá síla objektu, která je schopná svým působením na subjekt vyvolat určitou reakci právě u subjektu. Další důležitý termín, tlak, Murray klasifikuje na alfa tlak a beta tlak, kde alfa tlak je empiricky dokazatelnou skutečností, kdežto beta tlak je v podstatě pouze interpretací skutečností takovým způsobem, jak je vnímá dotyčný jedinec. Další rozdělení tlaků zahrnuje tlak kladný a záporný a tlak mobilní a imobilní (Madsen, 1972).

2.3. City a afekty jako doprovod potřeb

Každá potřeba je spojena s určitým zvláštním citem nebo afektem, který ji doprovází. Tyto pojmy, totiž potřeba, afekt a cit mohou pozorovateli splývat, protože mají mnoho společných charakteristik. Kupříkladu afekty a potřeby nelze zaměňovat, neboť, přestože jsou si podobné, existují mezi nimi rozdíly. Afekty jsou např. dislokovány v oblasti mezimozku, potřeby pak v mozku (mozek je chápán jako celek

nebo snad velký mozek), dále se afekty a potřeby liší ve svých subjektivních a objektivních projevech. City jsou stejně jako afekty lokalizovány v mezimozku, ale mají odlišné subjektivní projevy. Jelikož každá potřeba vzniká z nerovnovážného stavu, který je vnímán jako nelibý, jsou veškeré potřeby doprovázeny city, které se projevují jako city libosti nebo nelibosti. O vztahu mezi afekty a city se Murray nezmiňuje. Ačkoliv mohou být potřeby kratšího i delšího časového charakteru, mohou být trvalé i se objevovat okamžitě, obvykle přetrvávají a zapříčiňují vznik určitého manifestního chování nebo fantazie (Murray, 1938, in Madsen, 1972). Toto manifestní chování nebo fantazie, jak uvádí sám Murray (1938, in Madsen, 1972, s. 157): „... v případě, že organismus je způsobilý a vnější odpor překonatelný – mění počáteční okolnosti takovým způsobem, že vytváří konečnou situaci, která ukojí (uklidní nebo uspokojí) organismus.“

Z výše popsaného je patrné, že v Murrayho podání tedy existuje potřeba úspěšného výkonu, která je v případě uspokojení na citové rovině doprovázena libostí z výkonu. Tato libost se pak zřejmě objevuje právě s uspokojením potřeby.

3. Teorie D.C. McClellanda

Na počátku systematického výzkumu výkonové motivace stojí D.C. McClelland a jeho spolupracovníci. Základní teorie z období 50. let 20. st., jež shrnují tehdejší dosažené poznatky, se objevují především v práci „The achievement motive“ (McClelland, Atkinson, Clark, Lowell, 1953, in Vaněk, Hošek, Man, 1982), která obsahuje i skórovací manuály pro řadu dalších motivů, a v knize „Motives in fantasy, action and society“ z roku 1958, kterou redigoval Atkinson (Vaněk, Hošek, Man, 1982). V těchto pramenech lze kromě teoretického výkladu nalézt i skórovací manuály pro výkonový motiv.

Motiv obecně považuje McClelland za (Homola, 1972, s. 116): „... reprodukováný afekt zahrnující druh preverbální afektivní asociace,“ či: „... silnou afektivní asociaci charakterizovanou anticipační cílovou reakcí a založenou na minulé asociaci s radostí nebo bolestí.“

Samotný autor této teorie David Clarence McClelland se ke zkoumání výkonové motivace dostal shodou okolností, k nimž přispěla významnou měrou také skutečnost, že během druhé světové války kromě jiného přednášel psychologii na Bryn Mawr College. Na tomto pracovišti působil ve stejný čas i Donald W. MacKinnon, který byl

podobně jako McClelland ovlivněn Murrayho teorií potřeb. MacKinnon se soustředil především na oblast kreativity a pracoval na teorii tvořivého výkonu. Mezi touto teorií a McClellandovým přístupem lze najít mnoho styčných bodů (Sheehy, 2005).

V McClellandově teorii lze dobře vyzorovat princip hédonismu. Tímto principem rozumíme tendenci k maximalizaci libého a minimalizaci nelibého (Nakonečný, 2000) či jinými slovy můžeme říci, že smyslem tohoto principu je (Jankovský, 2003, s. 25): „... získat maximum slasti (pozitivní varianta) a vyhnout se strastem (negativní varianta).“

3.1. Potřeba úspěšného výkonu, afiliace a moci – „Big three“

Nakonečný (1996, s. 225) uvádí: „Klasický McClellandův výzkum vycházel z jeho pojetí motivu jako na zkušenosti závislém spojení očekávání afektivní změny s určitými podmínkami této změny.“ Výkonovou motivaci pak určuje naděje na úspěch a strach z neúspěchu.

Základním kamenem teorie McClellanda je rozlišení těchto tří potřeb:

- potřeba úspěšného výkonu,
- potřeba afiliace,
- potřeba moci.

Je přirozené, že u jednotlivce se objevuje dominantní sklon k některé z těchto potřeb, která tak zaujímá v motivačním systému výraznější místo než zbylé dvě. Tato dominantní potřeba má na chování daného jedince klíčový vliv, ovšem zbývající dvě potřeby, které jsou méně výrazné, nelze zanedbávat, neboť i ony do určité míry a v určitých situacích aktivizují a organizují chování. Na tuto skutečnost je vhodné brát zřetel např. provádíme-li analýzu motivační struktury. Samozřejmě, že lidské chování je organizováno multifaktorově, na druhou stranu existují i extrémy. Co se poměru mezi potřebami týče, je vhodné zmínit např. praktický případ, ve kterém McClelland a Boyatzis (1984, in Brooks, 2003, s. 53) zjistili, že: „...úspěšní manažeři mají vysokou potřebu moci a nižší potřebu dosahování cílů.“ Zdá se, že potřeba moci tedy jistým způsobem a do určité míry ovlivňuje i míru úspěchu.

V McClellandově teorii existují v rámci potřeby moci dva druhy moci:

- moc sociální,
- moc osobní.

Sociální moc je užitečná při organizaci a skupinové práci, skrze osobní moc se pak uspokojuje potřeba dominance (Brooks, 2003).

V aplikované psychologii motivace tedy lze považovat motiv moci, zejména té sociální, za faktor, který přispívá k výkonnosti. O vztahu afiliačního motivu k výkonnosti zase můžeme uvažovat např. tak, že lidé s převládajícím afiliačním motivem by mohli zvyšovat výkonnost tehdy, budou-li mít možnost pracovat skupinově, být při výkonu své profese v kontaktu s lidmi apod. Klíčovým prvkem ovšem zcela jistě zůstává potřeba dosažení úspěšného výkonu.

3.2. Potřeba úspěšného výkonu

McClelland se zajímal především o potřebu úspěšného výkonu. Považoval ji totiž za charakteristiku vlastní pouze člověku. Kromě toho, viděno širším pohledem, se výkon jeví v mnoha západních společnostech jako jedna z určujících hodnot tehdejšího a koneckonců i současného člověka (Sheehy, 2005). V podobném duchu se vyjadřuje Nakonečný (1996, s. 225), který výkonovou motivaci považuje za: „...*téma, jemuž byla věnována mimořádná pozornost, protože v kapitalistické společnosti patří výkonnost k základním žádoucím charakteristikám člověka, pokud není politický ‚protégé‘ (chránělec).*“

3.3. Formování potřeby úspěšného výkonu v dětství

Již od útlého věku je na děti vyvíjen tlak, který si klade za cíl dosáhnout to, aby byly úspěšné. Samozřejmě nelze paušalizovat, na druhou stranu je třeba tento fenomén zmínit. K výkonnosti jsou děti vedeny ve svém rodinném prostředí, výchovně-vzdělávacích institucích a v mnoha dalších organizacích, počínaje zájmovými kroužky a event. pracovním prostředím konče. Ve formování výkonové motivace hraje roli také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, výchova, které se mu dostává, socio-ekonomická situace rodiny, regionu, státu apod., nejrůznější kulturní činitele atd. Existuje tedy mnoho kombinací různých faktorů, které se podílejí na genezi výkonové motivace. McClelland a Friedman (1952, in Nakonečný 1996) se kupříkladu věnovali výzkumu vlivu výchovy k samostatnosti, kde pracovali s příslušníky indiánského kmene Navaho, u jejichž dětí, které jsou podrobovány právě výchově k nezávislosti na dospělých, se objevuje vysoká úroveň výkonového motivu.

Vliv výchovných rodičovských a kulturních praktik na formování výkonové motivace byl předmětem dalších McClellandových zkoumání, přičemž vyšlo najevo, že výkonová motivace má počátek již v dětském věku a pro rozvoj potřeby úspěšného výkonu je důležitý:

- přístup rodičů (chválení úspěchů, povzbuzování při obtížných úkolech, podporování ve vytrvalosti a v kreativních řešeních),
- názory rodičů na školní úspěchy či úspěchy v zaměstnání coby hodnota, kterou děti od rodičů přejímají,
- výkonová témata v pohádkách a další literatuře pro děti (v ekonomicky silných kulturách).

Při zkoumání nestabilních kultur, kde se vyskytují stávky, demonstrace, nepokoje atd., zase vyšlo najevo, že mladí lidé z těchto kultur mají velkou potřebu úspěšného výkonu (McClelland, 1984, in Plháková, 2007).

Lze tedy konstatovat, že pravidelné a často probíhající zvnitřňování vnějších (rodičovských) hodnot zaměřených na potřebu úspěšného výkonu, otužování vůči neúspěchu, povzbuzování při nesnázích, podpora rodičů ve výkonovém chování vůbec a jednání a obsah výkonových témat a hodnot v kulturních prostředcích je to, co obecně přispívá ke zdárnému vývoji výkonové motivace u dětí.

Zde ovšem vyvstává poptávka po konkretizaci vhodného časového intervalu, ve kterém je vhodné dítě takto specificky stimulovat za účelem rozvinout u něj potřebu úspěšného výkonu. McClelland byl jednak zastáncem názoru, že výkonová motivace je naučená a ovlivnitelná výchovným stylem, jednak stanovil i přesnější vývojové období, kdy je vliv rodičů na rozvoj této motivace u jejich dětí zásadní. Jedná se o dobu mezi šesti až osmi lety. McClelland soudí, že klíčové je v této době rozvíjet u dítěte samostatnost (Sheehy, 2005).

Z výše uvedeného je zcela jasně patrné, že McClelland považuje za samozřejmý fakt to, že formování výkonové motivace lze u dětí ovlivňovat, a také, že přesně stanovil způsob, kterým lze tohoto ovlivňování dosáhnout. Někteří autoři (např. Bedrnová, Nový) pochybují o zaručených účinných postupech při tomto procesu, nicméně v obecné rovině soudí, že (Bedrnová, Nový, 1998, s. 237): „...*pozitivním hodnocením, pozitivní zpětnou vazbou lze dosáhnout více než kritikou a neustálým vytýkáním nedostatků a chyb.*“

Zajímavou informaci uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) o výkonové motivaci v časném věku – již od prvních měsíců života lze pozorovat rozdíly mezi jednotlivci v oblasti vytrvalosti a snahy o řešení problémů. Tito autoři na základě určité korelace této výkonové motivace a zájmu s budoucí inteligencí dítěte předpokládají, že časné projevy výkonové motivace ukazují do jisté míry na schopnosti dítěte.

V rámci evropské tradice výzkumu rozvíjení výkonové motivace je také vhodné zmínit přístup Trudewinda (1975).

3.4. Zjišťování potřeby úspěšného výkonu

McClelland prováděl velkou řadu zajímavých studií. Ve svém bádání o výkonové motivaci, kterou zkoumal napříč mnoho odlišných kultur, dokonce zabrousil i do starého Řecka. Na základě zkoumání tamnějšího ekonomického vývoje skrze historické a literární studie zjistil (McClelland, 1958, in Nakonečný, 1996, s. 231), že: „... *frekvence výkonu témat v literatuře signifikantně narůstala v obdobích rozvoje a hospodářského růstu Řecka.*“

Za klasický experiment v McClellandově režii je považován například známý pokus s házením kroužků (např. Atkinson, 2000)¹. Probandi dostali za úkol házet kroužky na kolík, tak, jako v oné dětské hře, přičemž si mohli sami určit, z jaké vzdálenosti se budou trefovat. Tím si v podstatě sami stanovili stupeň obtížnosti, s čímž McClelland počítal. Většina zkoumaných osob si vzdálenost určovala náhodně, někdy blíže, někdy dále. Mnohem zajímavější ale bylo pozorování chování menšiny, což byli lidé s vysokým výkonovým motivem. Tito lidé se sami stavěli do takové vzdálenosti, která nebyla ani příliš lehká ani extrémně náročná, zkrátka „tak akorát“. Museli vynaložit určité úsilí, chtěli-li se trefit, a zároveň dbali na to, aby házení neměli zase moc snadné. McClelland tento jev přirovnával principu biologické zátěže, jenž tkví v tom, že pro adekvátní rozvoj svalstva nelze cvičit ani příliš snadno, protože by svaly nebyly dostatečně stimulovány, ani příliš těžce, protože by se mohly poškodit enormní zátěží. Výkon svalstva se tedy bude nejlépe rozvíjet sice náročným, avšak zvládnutelným cvičením. Nelze ovšem opomenout McClellandovo konstatování, že lidé s vysokou potřebou úspěšného výkonu se nechovají konzistentě, tj. že jejich chování je závislé na rozumovém zhodnocení dosažitelnosti cíle (Sheehy, 2005).

Osoby, které mají silnou potřebu úspěšného výkonu jsou vnímavější k podnětům vztahujícím se k výkonu. Toto tvrzení dokázal McClelland (1953, in Nakonečný, 1996)

¹ Všechny odkazy (Atkinson, 2000) v této práci směřují na znovu vytištěný Atkinsonův text: ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. In *Motivational science : social and personality perspectives*. HIGGINS, E. T., KRUGLANSKI, A. W. (Eds.) Philadelphia : Psychology Press, 2000. s. 191-201. ISBN 0-86377-696-5., původní text je: ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 1957, roč. 64, č. 6, s. 359-372.

na experimentu, při kterém pomocí tachistoskopu prezentoval probandům různá slova. Ti ze zkoumaných lidí, kteří měli vyšší motiv výkonu, byli, jak uvádí Nakonečný (1996, s. 231 - 232): „...rychlejší v rozpoznávání slov vztahujících se k výkonu a úspěchu... než v rozpoznávání slov neutrálních, a naopak osoby s nízkým skóre motivu výkonu byly zase rychlejší v rozpoznávání slov, která k tématům úspěchu a výkonu neměla vztah.“

Lidé, kteří mají vysokou potřebu úspěšného výkonu, se vyznačují mimo jiné také tím, že více než odměna za vykonanou práci je pro ně určující výkon sám. Svůj výkon považují za dostatečnou odměnu a odměna sama o sobě, např. mzda, jim pak slouží jako svého druhu zpětná vazba. Tuto vazbu následně využívají jako externí kritérium pro hodnocení náročnosti svojí následující činnosti. Vlastní výkon se tedy pro tyto lidi stává hlavním předmětem jejich zájmu ohledně výkonové činnosti, kdežto lidé s nízkou potřebou úspěšného výkonu se soustředí spíše na reakce svého sociálního okolí.

3.5. Potřeba vs. motiv

Jaký je rozdíl mezi potřebou úspěšného výkonu a výkonovým motivem? V mnoha teoriích termíny motiv a potřeba splývají v jedno a to samé a někteří autoři používají tyto výrazy synonymně. Nikoliv však McClelland, který tyto pojmy diferencuje. Člověk podle něj nepocituje fyziologický stav, který nazýváme potřebou, nýbrž motiv, jenž je mentální reprezentací potřeby (McClelland, 1984, in Plháková, 2007).

Výkonový motiv v podstatě funguje jako jakýsi katalyzátor v procesu, kdy se prostřednictvím lidského chování a jednání uspokojuje potřeba úspěšného výkonu. Výkonový motiv je tedy podmíněn potřebou úspěšného výkonu, není-li potřeba úspěšného výkonu, pak nemůže vzniknout ani výkonový motiv. Je-li u někoho přítomen výkonový motiv, pak lze uvažovat i o přítomnosti výkonové potřeby. Míra potřeby úspěšného výkonu se odráží v míře výkonového motivu, tudíž je-li u někoho přítomna vysoká míra výkonového motivu, lze uvažovat o přítomnosti vysoké míry potřeby úspěšného výkonu. Jak jsem již poznamenal, někteří autoři používají ve svých teoriích motivace pojmy motivace a potřeba jako termíny označující jedno a totéž. Mluvíme-li obecně o výkonové motivaci, pak s přihlédnutím k tomu, co oba pojmy znamenají a jak se liší ve svém vzniku, lze dle mého tyto pojmy v obecné rovině sloučit.

Výklad pojmů potřeba a motiv je koneckonců rozdílný pouze v jemných odstínech. Madsen (1972, s. 238) uvádí, že: „McClelland užívá ‚motivace‘ a ‚potřeba‘

nebo ‚pud‘ jednak pro funkční proměnné a jednak pro dispoziční proměnné, aniž by jakkoli výslovně formuloval třídění (nebo podobné rozlišení).“

3.6. Naděje na úspěch vs. strach z neúspěchu

Je typické, že princip motivace je vystaven na dvou protichůdných tendencích. Jedinec očekává změnu v afektivním stavu a podle toho, jakou má podnět tendenci zvyšovat svou intenzitu v počátku či dále podle toho, zda jedinec pociťuje nelibost nebo bolest, je rozlišován motiv pozitivní (přibližovací, approach), označovaný jako „n“ (need) a motiv negativní (vyhýbací, avoidance), který je označován coby „f“ (fear). Daný subjekt tedy předpokládá, že bude pociťovat buď příjemné, libé pocity anebo naopak nepříjemné, nelibé pocity, resp. uspokojení či bolest. Motiv úspěšného výkonu, je-li naučen, se může svou intenzitou rovnat biologicky determinovaným motivům (Madsen, 1972).

Výkonový motiv je tedy složen ze dvou protichůdných tendencí, které v rámci Heckhausenova rozlišení označujeme jako naděje na úspěch a strach z neúspěchu. Člověk tedy může být motivován touhou po úspěchu anebo přáním vyhnout se neúspěchu, čímž se nám otevírá prostor k popsání pozorovatelných způsobů chování, které jsou podmíněny právě těmito odlišnými tendencemi.

Jedinec, jehož hlavní motivační silou je přání vyhnout se neúspěchu se bude chovat například tak, že si bude vybírat velmi jednoduché úkoly, ve kterých je snadné uspět anebo bude dávat přednost velmi obtížným úkolům, neboť zde se neúspěch spíše předpokládá. Dotyčný samozřejmě může preferovat oba druhy úkolů. V popisovaném McClellandově experimentu s házením kroužků na kolík by tedy tento jedinec házel buď z velmi blízké vzdálenosti od kolíku, ze které je snadné trefit cíl anebo by si naopak stoupal do velké vzdálenosti. Sheehy (2005, s. 154) k tomuto poznamenává: *„Úroveň motivace u těchto lidí klesá, čím je výsledek nejistější, protože potom je větší pravděpodobnost, že neúspěch bude vysvětlován jejich osobními vlastnostmi.“* Lze tedy uvažovat o tom, že určitou roli v tomto případě může hrát i sociální tlak. Na druhou stranu uvažujme případ, ve kterém jsou lidé se strachem ze selhání postaveni před volbu úkolu v soukromí s tím, že to, jak budou ve výsledku úspěšní, se nedoví nikdo jiný než oni, čímž bychom eliminovali domnělý sociální tlak. Bylo by zajímavé sledovat jejich počínání v tom smyslu, jaký úkol si v tomto případě vyberou. Otázkou je, zda přání vyhnout se neúspěchu funguje pouze tehdy, jsou-li tyto lidé vystaveni reakcím sociálního okolí anebo i tehdy, jsou-li tyto lidé o samotě a jejich výsledek se nikdo

nedozví, tj. působí-li přání vyhnout se neúspěchu vědomě (před sociálním okolím) či nevědomě (jedinec volí buď příliš snadné nebo příliš obtížné úkoly i v soukromí).

Obavy ze selhání mohou produkovat výkonové chování, jehož účelem není dosáhnout úspěchu, nýbrž vyhnout se neúspěchu. Někteří lidé tak mohou velmi tvrdě pracovat na zdárném dokončení úkolu, ovšem nikoliv proto, že chtějí uspět, ale proto, že se bojí svého selhání, které pro ně může představovat důkaz vlastní neschopnosti. Strach z neúspěchu ovšem může také fungovat takovým způsobem, že nutí jedince k vyhýbání se výkonovým situacím (Plháková, 2007).

Naopak tomu lidé, kteří mají vysokou touhu po úspěchu, jsou nejvíce motivováni v soutěživém prostředí. Zde mohou vyniknout jejich schopnosti. Poněkud tmavší stránkou lidí, pro které je charakteristická vysoká míra výkonové motivace, někdy bývá opomíjení sociální stránky např. v zaměstnání. Člověk plně soustředěný na dosažení úspěchu někdy může zanedbat ostatní lidské zdroje (Sheehy, 2005).

Feldmann, Brand-Jacobi a Gmür (1994, s. 145) hovoří v souvislosti se stavbou motivu výkonu o vnější a vnitřní orientaci kontroly a to tak, že: „*Lidé, kteří jsou zaměřeni na úspěch, hodnotí své vyhlídky na úspěch realisticky a spoléhají se na vlastní dovednosti a vlastní úsilí...*“, kdežto lidé s převládajícím strachem z neúspěchu: „*... mají naproti tomu nerealistické nároky...*“, a: „*Úspěch připisují spíše štěstí, neúspěch vlastnímu selhání.*“

3.7. Paralela k umístění kontroly, smyslu pro integritu, potřebě sebeurčení, naučené bezmocnosti a vnímané osobní zdatnosti

Zdá se, že od této orientace je již pouze krůček k Rotterovi (1966, in Křivohlavý, 2001) a jeho umístění kontroly (locus of control). Lidé s interním umístěním kontroly by byli ekvivalentem k lidem s dominantní potřebou úspěšného výkonu a lidé s externím umístěním kontroly zase ekvivalentem k lidem s převládající potřebou vyhnout se selhání, alespoň co do smyslu orientace na vlastní schopnosti resp. na sociální okolí. Lidé s interním umístěním kontroly vycházejí ze sebe a svých schopností, dovedností atd., kdežto lidé s externím umístěním kontroly spoléhají na osud, nezávislé změny okolnosti, zkrátka na řešení z vnějšku. Samozřejmě, že tyto dvě skupiny stojí na opačných pólech kontinua a mezi nimi lze nalézt každého člověka. Do praktického života uvedla tuto teorii např. studie s lidmi v domově důchodců Rodina a Langer (1977, in Křivohlavý, 2001).

Od Rottera pak můžeme plynule přejít k Antonovskému a jeho sense of coherence, tedy smyslu pro integritu, z jehož tří základních aspektů je - ve smyslu výkonu - zřejmě nejdůležitější zvládnutelnost úkolů (manageability). Kromě zvládnutelnosti úkolů do smyslu pro integritu patří ještě smysluplnost a srozumitelnost situace. Antonovsky (1985, in Křivohlavý, 2001) svá tvrzení podložil výzkumy Židů přeživších koncentrační tábory.

K podobným zjištěním došli zvláště při svých výzkumech Deci, a Deci a Ryan (1975, resp. 1985, in Plháková 2007), kteří zkoumali tzv. potřebu sebeurčení (self-determination) či Seligman a Bandura (1975, in Křivohlavý 2001, resp. 1977, in Smékal, 2007) při zkoumání naučené bezmocnosti resp. vnímané osobní zdatnosti (self-efficacy). Výkonnost jedince tedy záleží také na tom, zda jeho osobní identita obsahuje takováto výše popsaná komponenta (Plháková, 2007).

3.8. Vztah motivace a emocí

Veškeré motivy považuje McClelland za získané, zrovna tak veškeré motivy fungují na základě emocí. Madsen (1972, s. 231) uvádí McClellandovu teorii motivu jako: „...*afektivní asociaci, která se projevuje účelovým chováním a determinovanou dřívější asociací mezi signály s libostí nebo bolestí.*“

McClelland se pouštěl do kritiky ostatních teorií motivace, což mu poskytlo spolu s jeho vlastními experimenty, materiál pro svou vlastní teorii motivace. Dokonce rozpracoval třídění teorií motivace na:

- model založený na přežití (Hull, Young),
- model intenzity podnětu (Miller),
- model podnětového vzorce (Hebb) – který, přestože jej podrobil kritice, shledával McClelland přínosným i pro svou teorii, kromě toho je možné nalézt zde různé podobnosti, zejména pak vystavení procesu učení do popředí (Madsen, 1972).

McClelland (1953, s. 28, in Madsen, 1972, s. 238) podává základní definici motivu takto: „*Motiv je opětnou integrací změny v afektivní situaci prostřednictvím klíče řešení.*“ Opětnou integrací rozumí McClelland předchozí učení. Jak již bylo řečeno výše, všechny motivy jsou naučené. McClelland (1953, s. 28, in Madsen, 1972, s. 238) dále stanovuje, že: „*Určité podněty nebo situace zahrnující rozdíly mezi očekáváním (adaptační úrovní) a percepcí jsou zdrojem primárního, nenaučeného afektu, pozitivní nebo negativní povahy. Klíče řešení, které jsou spojeny s těmito afektivními stavy,*

změny v těchto afektivních stavech a podmínky, které je vyvolávají, jsou schopny opětne integrace stavu (A'), odvozeného z původní afektivní situace (A), která však není s ním identická.“

V návaznosti na Murrayho koncept si nelze nevšimnout, že zatímco Murray chápe afekt jako doprovod motivu, McClelland naproti tomu motivaci staví na afektech. Jedinec dosahuje uspokojení a pociťuje přítom libost či se naopak vyhýbá bolesti a pocitům nelibosti, což je mu vrozeno a od čehož se posléze odvíjí naučená motivace.

Je vhodné uvést také McClellandovy hypotézy o afektivním vzbuzení (podle Madsena, 1972, s. 240 – 241):

Hypotéza 1: Afektivní vzbuzení je vrozeným důsledkem určitých sensorických nebo percepčních událostí.

Hypotéza 2: Kladný afekt je výsledkem menších rozdílů mezi sensorickou nebo percepční událostí a adaptační úrovní organismu; záporný afekt je výsledkem rozdílů menších.

Hypotéza 3: Přirozená adaptační úroveň různých smyslových orgánů se liší.

Hypotéza 4: Rozdíl mezi adaptační úrovní a vjemem nebo událostí musí přetrvávat po delší dobu, aby vznikla hedonická reakce.

Hypotéza 5: Rozdíly v adaptační úrovni vedou ke vzniku kladné či záporné afektivní funkce kontinuálně v jednom z obou směrů.

Hypotéza 6: Vzrůst a pokles intenzity podnětu se může vztahovat k motivaci pouze tehdy, máme-li na zřeteli adaptační úroveň a učení.

Hypotéza 7: Změny v adaptační úrovni s průvodními hedonickými změnami mohou být vyvolány somatickými podmínkami.

Hypotéza 8: Změny v adaptační úrovni s průvodními hedonickými změnami mohou být vyvolány zkušeností.

Hypotéza 9: Události se mohou lišit od očekávání v různých dimenzích.

Hypotéza 10: Frustrace je zdrojem negativního afektu.

Hypotéza 11: Motiv dosažení úspěšného výkonu se vyvíjí z rostoucího očekávání.

Hypotéza 12: Adaptační úrovně jsou u dospělých jedinců četné a složité, takže jednoduchá událost může mít různé hedonické účinky.

Zde si dovoluji malou odbočku od McClellandovy teorie, abych zmínil fakt, že některé emoční teorie, např. Tomkinsova a Izardova, vnímají emoce jako systém, který má motivační vlastnosti (Stuchlíková, 2007). Emoce, jakožto osobnostní subsystém, jsou vystaveny vlivu percepčně kognitivního systému, přičemž vztah těchto dvou

systemů se následně odráží na samotném prožívání i chování. Prožívání příjemného a nepříjemného nebo očekávání příjemného a nepříjemného je tedy motivem (Homola, 1972).

3.9. Vztah McClellandovy a Lewinovy teorie

Lze najít shodné dynamické prvky v McClellandově a Lewinově teorii. Lewin, jakožto představitel gestaltismu, proslul v psychologii především svou prototypální teorií pole. Předpokládá existenci silového pole, které je životním prostorem jedince. V něm je kromě jedince i mnoho dalších objektů, které působí na jedince vektory, tj. silami psychologické povahy. Tyto objekty se podle významu, jež mají pro daného jedince, vykazují pozitivními či negativními valencemi. Mezi jedincem a životním prostorem je rovnovážný stav, který, je-li narušen vede k lokomoci, při níž se změní pozice v poli tak, aby se obnovila rovnováha (Plháková, 2006). Kolem životního prostoru je vnější obal, který není ovlivněn psychologickými zákony, ovšem má vliv na stav životního prostoru (Lewin, 1936, in Plháková, 2006). Lewinův vzorec, který určuje vztahy mezi chováním a životním prostorem je následující:

$$B = f(Lsp) = f(P, E) .$$

B představuje chování jedince, Lsp znamená životní prostor, P značí podmínky jedince a E je okolní prostředí. Chování jedince je funkcí životního prostoru neboli podmínek jedince a okolního prostředí. McClelland (1951, s. 581, in Madsen, 1972, s. 236) rozšířil původní Lewinův základní vzorec $B = f(P, E)$ na:

$$B = f(H, S, D, sS)(E).$$

P, coby podmínky jedince, je rozšířeno na:

- H = rys
- S = schéma
- D = potřeba nebo motiv
- sS = vlastní schéma

E, jakožto okolní prostředí pak zůstává stejné jako u předchozího vzorce (Madsen, 1972).

Co se kritiky McClellandovy teorie týče, vyvstává zejména otázka rozvíjení výkonové motivace u dospělých. Zvyšování potřeby úspěšného výkonu například u zaměstnanců bude nejspíše postaveno na odlišných procesech nežli formování výkonové motivace v dětském věku (Sheehy, 2005). Velké plus lze McClellandovi přičíst za to, že ve svých výzkumech pracoval ve velkém záběru i s odlišnými kulturami (např. McClelland, 1965, in McClelland, Koestner, Weinberger, 1989, McClelland, 1987, in McClelland, Koestner, Weinberger, 1989) nehledě na obrovský kus práce, který za svůj život odvedl na poli výkonové motivace (např. McClelland, 1961 nebo McClelland, Winter, 1969).

4. Teorie J. W. Atkinsona

John William Atkinson byl jeden z nejbližších McClellandových spolupracovníků v 50. letech 20. st. Od roku 1953, kdy vyšla McClellandova studie „The Achievement Motive“, již tyto dvě významné osoby v oblasti výkonové motivace příliš nespolečně spolupracovali. Zatímco McClelland se soustředil především na aplikaci svojí teorie, Atkinson dále rozpracovával teoretickou stránku původní teorie a to velmi rozsáhle. Atkinson poté spolupracoval např. s N. T. Featherem či D. Birchem, se kterým vydal roku 1970 knihu „The Dynamics of Action“. Zajímavé je, že principy této teorie jsou použitelné nejen pro výkonovou, ale i pro veškerou ostatní motivaci (Madsen, 1979).

4.1. Základní pojmy

Atkinson ve své teorii motivace dosažení úspěšného výkonu operuje s pojmy očekávání (či pravděpodobnost), hodnota (jež je dále rozpracována na motiv a pobídku) a tendence. Očekávání je postaveno naproti hodnotě, resp. pravděpodobnost naproti motivu, který je vymezen dispozicemi jedince a pobídkou, která je vymezena kvalitami cílového objektu. Tendencí se pak rozumí aktuální stav motivace. Hovoříme-li o motivaci dosažení úspěšného výkonu, lze vyjádřit vztah mezi těmito proměnnými jako:

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

kde T značí tendenci, M motiv, I pobídku, P pravděpodobnost a index s vyjadřuje skutečnosti, že se jedná právě o motivaci dosažení úspěšného výkonu –

s jako „success“. Atkinson (2000) míní, že tyto tři proměnné – motiv, pobídka a pravděpodobnost (očekávání) vyžadují nezávislé zjišťování a nabízí srovnání (s. 192), že: „... očekávání a incentiva jsou podobné proměnným, které uvádí Tolman (1955) a Rotter (1954).“

Atkinson počítal aktuální stav motivace jako T_S a T_{-f} , které ve vztahu s T_{ext} ve výsledku tvoří T_{res} , dle vzorce:

$$T_{res} = (T_S + T_{-f}) + T_{ext},$$

kde T_{res} vyjadřuje výslednou tendenci dosáhnout úspěšného výkonu, T_S značí tendenci dosáhnout úspěchu, T_{-f} znamená tendenci vyhnout se selhání a konečně T_{ext} je označením pro některé vnější tendence (Madsen, 1979).

Atkinson (1964, s. 242, in Madsen, 1979) považuje M_S za obecnou a stálou charakteristiku osoby, která je vždy přítomna behaviorálním situacím, kdežto P_S a I_S jsou závislé na specifických situacích a mění se v závislosti na změně životní situace jedince.

4.2. Tendence dosáhnout úspěchu a vyhnout se selhání

Za klíčový prvek v Atkinsonově teorii je možné považovat tendenci dosáhnout úspěchu a tendenci vyhnout se selhání. Pro tyto tendence bude určující motiv, incentiva a očekávání, které je označováno jako E . Z výše uvedeného je patrné, že základními hypotézami tedy bude:

$$T_S = f(M_S \times E_S \times I_S)$$

a

$$T_{-f} = f(M_{AF} \times E_f \times I_f),$$

s tím, že index f označuje selhání („failure“) a $_{AF}$ označuje vyhnutí se selhání.

Pro vytvoření výkonového motivu jsou určující podmínky v dětství, zejména pak výchova, které se jedinci dostává od rodičů. Pro očekávání je zase důležité, do jaké míry hodnotí jedinec danou úkolovou situaci jako obtížnou, což je zase stěžejní prvek pro hodnotu pobídky.

Atkinson a Birch (1970, s. 198, in Madsen, 1979, s. 276) míní, že pobídková hodnota a očekávání je skrytá aktivita (myšlení) a koreluje se zjevnou aktivitou (činností): „*Soudíme, že pojmy očekávání (neboli subjektivní pravděpodobnosti) a valence (neboli užitečnosti) v teorii lidského rozhodování jsou popisné dimenze skryté aktivity, které normálně předchází nebo doprovází zjevné preference chování.*“

Atkinson předpokládá tento vztah mezi I_S a E_S (P_S):

$$I_S = 1 - P_S.$$

Madsen (1979, s. 280) uvádí: „*Z toho plyne, že zajímáme-li se hlavně o motivaci dosažení úspěšného výkonu, stačí znát a měřit pravděpodobnost úspěchu, P_S .*“

Motiv dosažení úspěšného výkonu měřil Atkinson pomocí TAT, při měření motivu vyhnutí se selhání ovšem používal test anxiозity TAQ, jehož autory jsou Mandler a Sarason. Vztahy mezi motivem dosažení úspěšného výkonu a motivem vyhnutí se selhání mohou být považovány za základní stavební jednotky motivace dosažení úspěšného výkonu. Jsou to následující (Atkinson, Feather, 1966, in Madsen 1979):

- **Aspirace:** Má-li jedinec $M_S > M_{AF}$, pak se projevuje jako výkonnější, více perzistentní ve výkonově orientovaných úkolech a preferuje úkoly střední obtížnosti.
- **Perzistence:** Má-li jedinec $M_S > M_{AF}$ a vysoké počáteční očekávání úspěchu, pak u výkonově orientovaného úkolu vydrží déle než jedinec, u kterého je $M_{AF} > M_S$, dále má-li jedinec $M_S > M_{AF}$ a nízké počáteční očekávání úspěchu, pak vydrží kratší dobu u výkonově orientovaného úkolu než jedinec, který má $M_{AF} > M_S$.
- **Úspěch a selhání:** Úroveň aspirace se mění v závislosti na tom, zda osoby zažili úspěch či selhání a na tom, zda u jedinců převažuje M_S nebo M_{AF} . U jedince s převládajícím motivem dosažení úspěchu se úroveň aspirace po dosažení úspěchu zvyšuje a po tom, co zažijí selhání, snižuje, naproti tomu u jedince, který je motivován především motivem vyhnutí se selhání se úroveň aspirace po dosažení úspěchu snižuje, kdežto zažijí-li tito lidé selhání, úroveň jejich aspirace se zvýší.

- Preference povolání: Lidé s převládajícím motivem dosažení úspěšného výkonu se prokazují realistickými profesionálními aspiracemi a zvyšující se mobilitou v zaměstnání, zatímco lidé s převládajícím motivem vyhnutí se neúspěchu se prokazují podobně jako lidé ze zmiňovaného McClellandova pokusu s házením kroužků, kteří se stavěli příliš blízko anebo daleko kolíku, tj. tito lidé aspirují na takové profesionální úkoly či pozice, na které mají buď velmi málo nebo příliš schopností.
- Výkonnost ve škole: Pro zvýšení výkonnosti ve škole je pro studenty s převládajícím motivem dosažení úspěšného výkonu vhodné sdružování podle schopností.

Jaká je pravděpodobnost úspěchu, má-li tedy dotyčný jedinec jak dispozici usilovat o cíl a zároveň očekává, že jeho snažení povede k cíli? Homola (1972, s. 137) k tomuto uvádí: *„Atkinsonova hypotéza počítá se dvěma rozličnými vlivy pravděpodobnosti úspěchu: 1. s indexem síly očekávání, že výkon bude mít určité následky, 2. s indexem relativního stupně uspokojení, jenž dovoluje zážitek určitého stupně uspokojení, který by byl prožíván, kdyby osoba dosáhla cíle. Hodnota incentivu se rovná jedna minus pravděpodobnost úspěchu.“*

Pravděpodobnost úspěchu a očekávání úspěchu má v praxi vliv například na školní úspěšnost dětí.

Podle Atkinsona (2000) si výkonově orientovaný jedinec vybírá výkonové úkoly, které v jeho očích nejvíce nabývají na přitažlivosti tehdy, jsou-li šance na úspěch i selhání stejné. Úroveň aspirace tohoto jedince pak odpovídá přiměřenému riziku. Je zajímavé, že takto vlastně maximalizuje svoji úzkost ze selhání, kdežto osoby orietované na vyhnutí se selhání si svým výběrem příliš snadných či obzvlášť těžkých úkolů zaručují minimalizování své úzkosti ze selhání (Atkinson, 2000). Přitom tento výběr preferují osoby s tendencí k úzkosti (Lewin, Dembo, Festinger, Sears, 1946, in Atkinson, 2000).

Při volbě obtížnosti stojí za to zmínit výzkum s vysokoškoláky, který provedli Clark, Teevan a Ricciuti (1956, in Atkinson, 2000), a jehož výsledky jsou odpovídající McClellandovu experimentu s házením kroužků. Tito vysokoškoláci byli bezprostředně před zkouškou podrobeni otázkám zaměřeným na jejich očekávání známky a podle odpovědí byli roztríděni na ty, kteří, by se spokojili s velmi dobrou známkou, ty, kteří by se spokojili s velmi špatnou známkou a ty, kteří se pohybovali mezi těmito póly.

Zjistilo se, že právě tato poslední skupina vykazovala významně vyšší skóre ve výkonové potřebě (což bylo zjišťováno ještě předem), nežli ostatní dvě.

Co se týká dopadu zkušenosti úspěchu či selhání na úroveň motivace ukazuje přehledně Atkinson (2000). Záleží na orientaci jedince. Je-li orientován výkonově, pak se díky dosaženému úspěchu zvýší i očekávání úspěchu, čímž se mění jedincova motivace. Byla-li totiž šance na úspěch i selhání v rovnováze, pak se díky zvýšenému očekávání úspěchu tato rovnováha rozpadá, šance na úspěch v tomto úkolu se zvyšuje nad 0,5 a tím tento úkol ztrácí pro jedince na atraktivitě. Naopak, byl-li nějaký jiný úkol vnímán v poměru šance na úspěch/selhání jako 4/6 (0,4), pak se díky úspěchu v předešlém úkolu dostává tento poměr do rovnováhy, čímž se úkol opět stává atraktivním. Je-li dotyčný orientován k vyhnutí se selhání a vybere si např. velmi těžký úkol, ve kterém uspěje, pak jeho očekávání úspěchu se stejně jako motivace k vyhnutí se úkolu zvětší. Pokud neuspěje, jeho očekávání úspěchu se zmenší, očekávání selhání se zvětší a jeho motivace k vyhnutí se selhání se zmenší. Vybere-li si tento jedinec snadný úkol a neuspěje, pak se jeho očekávání úspěchu snižuje. Atkinson (2000, s. 199) dodává: *„Pokud již není lehčí úkol, pak se dotyčnému bude jevit ten nejobtížnější jako nejméně neatraktivní a přeskóčí z toho nejjednoduššího na ten nejtěžší.“*

Co se intenzity výkonové motivace týče, pak Pavelková (2002, s. 164) soudí, že tato intenzita je v podání Atkinsona: *„... určována produktem tří proměnných: čistým rozdílem pozitivní naděje na úspěch a negativní obavy před neúspěchem, incentivní nebo anticipovanou hodnotou úspěchu a pravděpodobností tohoto úspěchu.“*

5. Teorie H. Heckhausena

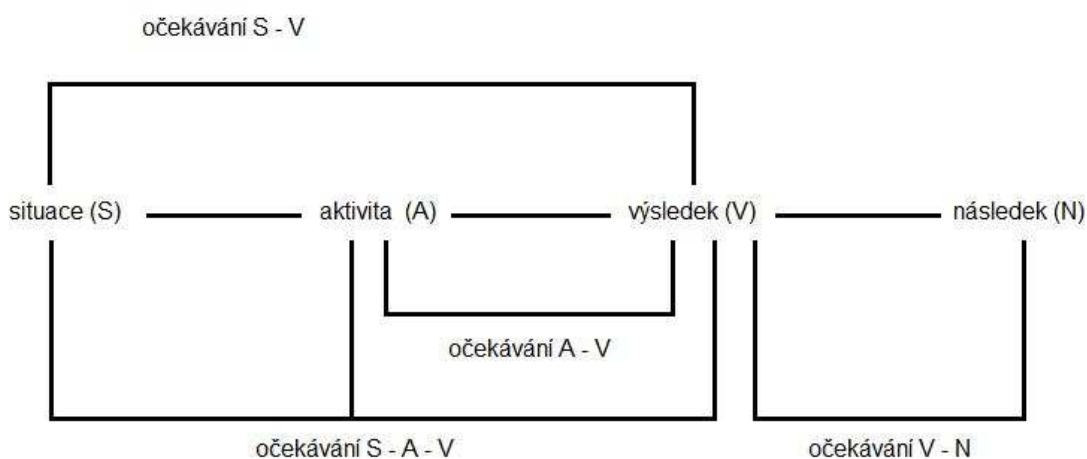
Madsen (1979) míní, že kromě teoretických dodatků (Heckhausen ve své práci např. vyzdvihl důležitost pobídek, sebeodměny a sebetrestání) k předcházejícím teoriím přispěl Heckhausen k výkonové motivaci také tak, že vytvořil dva skórovací klíče pro měření naděje na úspěch a strachu ze selhání. Madsen (1979, s. 370) dodává, že: *„Konstrukční validita obou měřítek byla prokázána mnoha výzkumy, které se týkaly údajů a úrovní aspirace, vystavení se riziku, výkonu, časové perspektivy, prožívání času, neurofyziologických měřítek, pobídek, kauzálního přisuzování úspěchu a selhání, sebesilování, demografického přehledu, interakci mezi učitelem a žákem, vzorců výchovných postupů atp.“*

Samotným motivem rozumí Heckhausen (1989, in Stuchlíková, Man, 2009, s. 160): „... *hodnotící dispoziční – hodnotu, kterou osoba připisuje široké třídě cílů.*“ Ve výkonové motivaci pak hovoří o tzv. standardech význačnosti či dokonalosti (standards of excellence), které zahrnují (Heckhausen, 1991, s. 199): „... *dělat něco, jak nejlépe to jde nebo lépe než předtím či lépe než ostatní*“, což znamená, že: „*kvantita či kvalita výkonu je cílem sama pro sebe, buď proto, že to vyžadují okolnosti nebo proto, že to dotyčný chápe jako závazek anebo chce demonstrovat svoji dokonalost.*“

Heckhausen na základě výkonové motivace a zákonitostí aspiračního chování sestrojil model motivace výkonového chování. V tomto modelu používá Heckhausen dvě motivační složky: první z nich má kořeny v subjektivní pravděpodobnosti úspěšného výkonu, druhá z nich vyplývá z očekávání následku dosaženého výsledku. Následkem výsledku může být kupříkladu hodnocení sociálního okolí. Následky jsou dvojího druhu:

- bezprostřední – např. zvýšení / snížení sebehodnocení,
- oddálené – např. přiblížení se nadřazenému – perspektivnímu cíli.

Do obou těchto kategorií může patřit kupříkladu hodnocení ostatními (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).



Obr. 1: Tři druhy očekávání v motivačním procesu podle Heckhausena (1977, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 63)

Heckhausen (1977, in Pavelková, 2002) tedy pracuje se čtyřmi druhy očekávání: Očekávání situace – výsledek je šance, že sama situace povede k výsledku. Očekávání aktivita – výsledek zase značí šanci, že jakousi činností se dosáhne výsledku. Očekávání situace – aktivita – výsledek zahrnuje do předchozího očekávání působení vnějších faktorů. Očekávání výsledek – následek značí (Pavelková, 2002): ... „*percipovanou instrumentalitu výsledku chování pro různé následky.*“

5.1. Rubikon model

Heckhausen stál u zrodu tzv. Rubikon modelu, což je model rozdělující jednání do čtyř fází:

- předrozhodovací fáze,
- předakční fáze,
- akční fáze,
- postakční fáze.

Ve fázi předrozhodovací v podstatě dochází k výběru jistého cíle, načež následuje náležitá realizace konkrétní volby (Gollwitzer, Heckhausen, Ratajczak, 1989).

Vstupním prvem jsou obavy a přání. Jedinec si v předrozhodovací fázi volí potencionální cíl z řady přání (Achtziger, Gollwitzer, 2009), načež nastává „Rubikon“ tj. zformování intence. Následuje předakční fáze, zahájení výkonu intence, akční fáze, ve které je intence realizována, poté probíhá deaktivace intence a fáze postakční, která má víceméně hodnotící funkci. Předrozhodovací a postakční fáze mají motivační charakter, předakční a akční mají volní charakter.

Zatímco v předrozhodovací fázi dochází ke zvažování možných cílů, ve fázi předakční nastává např. vyčkávání na vhodnou příležitost k uskutečnění intence. Fáze akční trvá, dokud (Heckhausen, 1991, s.183): „... *není dosažen výsledek zamýšleného jednání a intence může být deaktivována.*“

Za zlomy v přechodech mezi jednotlivými fázemi lze tedy považovat:

- formování intence,
- zahájení jednání,
- deaktivace intence,

s tím, že deaktivací intence míní Heckhausen (1991) dosažení cíle a konec jednání.

Důležité je zmínit, že mnoho intencí se nachází současně v předakční fázi. Zde setrvávají do té doby, než je jim umožněn nástup do akční fáze. V předrozhodovací a

postakční fázi může být vždy pouze jedna intence. Akční fáze může pojmout nanejvýš dvě odlišné intence. (Heckhausen, 1991).

Existuje také metavolní kontrolní proces, jakási pragmatická či souhrnná tendence k výsledku (bottom-line tendency, Fazit-Tendenz) (Heckhausen, 1991), která má funkci ukončování promyšlení coby části formování intence. Vyskytuje se v předrozhodovací fázi.

V předakční fázi tedy máme nahromaděné různé intence. Uskuteční se ta, která má v danou chvíli nejsilnější rozkazovací tendenci (fiat tendency). Síla této tendence závisí jednak na druhu intence a jednak na příznivých okolnostech. Intence samozřejmě mohou být mezi sebou v rozporu. Během zahajování jedné se mohou objevit natolik vhodné podmínky pro jinou intenci, že může dojít k prozatímnímu pozastavení té první a musí se dojít k rozhodnutí, zda pokračovat v započatém zahajování či se soustředit na zmíněnou jinou intenci. (Heckhausen, 1991).

Realizace jednání je v akční fázi provázena mentální reprezentací příslušného cíle. Zajímavé je, že se to může dít i nevědomě. V této fázi se dostává ke slovu také míra vůle investovaná do provádění intence, což se ve výsledku projeví v úrovni síly a setrvávání v jednání. Heckhausen (1991) uvádí, že probíhající procesy jsou taktéž podrobeny určitým kontrolním mechanismům.

V konečné fázi pak dochází ke zhodnocení dosaženého výsledku. Pokud byl cíl splněn, pak lze postoupit k deaktivaci intence, ovšem pokud ne, nastupuje zjišťování, které si klade za cíl zjistit proč se tak stalo. Toto zjišťování je založené na mechanismech kauzální atribuce (Heckhausen, 1991). Zjišťuje se také, jaké jednání má být případně provedeno k úspěšnému dosažení cíle (Achtziger, Gollwitzer, 2009).

Nutno zdůraznit, že fáze Rubikon modelu jsou tedy jasně vymezené, stejně tak jsou jasně stanoveny motivační a volní fáze, které mají odlišný vliv na kognitivní procesy jedince a taktéž odlišný je v nich projev emočních procesů jedince (Stuchlíková, 2010, v tisku).

Výklad takřka identického modelu fází jednání podává Gollwitzer coby zastávce významu plánování v oblasti vůle (Gollwitzer, 1996). Fáze tohoto modelu lze spolu s přáními a touhami jedince, jakožto vstupem a výstupem modelu, uzavřít do pomyslného cyklu. Gollwitzer dále (1993, 1996, in Klinger, Man, Stuchlíková, 1997) rozlišuje intence cílové a implementační (realizační). Klinger, Man a Stuchlíková (1997, s. 422) o tom uvádí: „*Cílové intence jsou vytvářeny v momentu zavázání se cíli a implementační intence jsou utvářeny, zaváže-li se jedinec k určitému plánu jednání,*

který obsahuje specifické časy, situace a postupy jednání.“ Intence cílové tedy představují záměr dosáhnout cíle a implementační zase záměr realizovat naplánované chování (Stuchlíková, 2010, v tisku).

6. Vztah motivace a schopností

Bedrnová a Nový (1998) se zmiňují o motivaci a schopnostech jako o dvou základních subjektivních určujících složkách výkonu a tento vztah mezi motivací (M), schopnostmi (S) a výkonem (V) vyjadřují známým vzorcem:

$$V = f(M \times S)$$

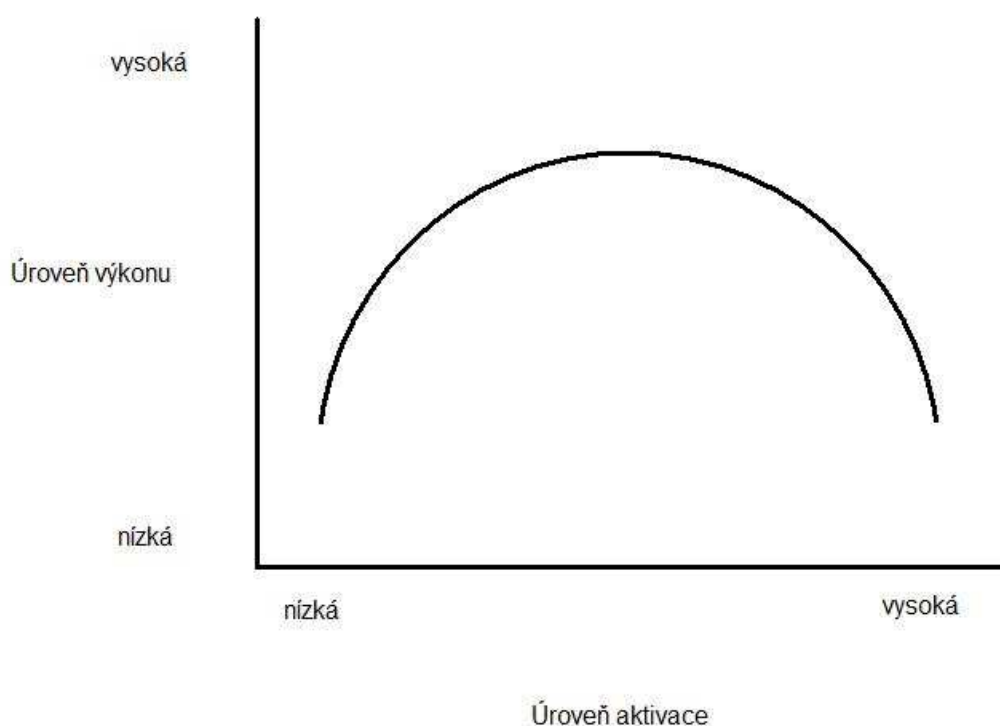
Podle tohoto zápisu by se mohlo zdát, že výkon poroste tím více, čím vyšší bude u daného jedince přítomna motivace. Platí ovšem, že pro ideální úroveň výkonu je nutná také ideální úroveň motivace, přičemž za ideální, hovoříme-li o úrovni motivace, nelze považovat ani příliš nízkou ani příliš vysokou úroveň. Je-li u jedince přítomna nízká motivace k výkonu, potom se to samozřejmě odrazí ve výkonu samotném, stejně jako je-li jedinec přemotivován, jeho výsledný výkon, stejně jako v prvním případě, nebude ideální. Přemotivování vede k přílišné tenzi uvnitř psychického aparátu, což se negativním způsobem projevuje na parametrech výsledného výkonu (Bedrnová, Nový, 1998).

Výkon je tedy funkcí schopnosti násobeno motivací, s tím, že (Vaněk, Hošek, Man, 1982, s.25): „... *schopnost i motivace mohou nabývat hodnot od 0 do 1.*“ Bereme-li tedy v úvahu do rovnice dosaditelné hodnoty a vztah součinu mezi motivací a schopností, je pak zřejmé, že pro výkon je nutná alespoň minimální úroveň obou z těchto proměnných. Není-li tomu tak, pak je výsledek, tj. výkon nulový. Pohybují-li se proměnné v opačných extrémech, potom se určitá úroveň výkonu objeví, nicméně bude nízká. K adekvátnímu výkonu je nutná určitá míra motivace i schopností, neboť vzájemně se tyto dvě proměnné mohou nahrazovat pouze do jisté úrovně. Vzájemnými vztahy mezi schopností a motivací se dopodrobna zabýval např. Heckhausen, jež v této souvislosti vytvořil 6 různých výkladových modelů: dva monokauzální ($V = f(M)$ nebo $V = f(S)$), kovariační, dva kompenzační (první s konjunktivním spojením proměnných, druhý s disjunktivním) a smíšený (Vaněk, Hošek, Man, 1982).

Zcela jednoznačně zde vyvstává otázka o optimálním zastoupení těchto proměnných ve vztahu k výslednému výkonu. Přestože lze dle mého považovat ve struktuře faktorů vedoucích k výkonu za nejvíce určující právě motivaci, je nicméně nutná i přítomnost zmiňované určité míry schopností. Na druhou stranu, s přihlédnutím k hypotetickému charakteru mého předcházejícího tvrzení, si obdobný vztah představuji i v tom případě, kdy určujícím faktorem jsou schopnosti, tudíž musí být přítomna jistá dávka motivace. Schopnosti a motivace jsou tedy na sobě z hlediska výkonové motivace závislé, jak ostatně vyjadřuje již zmiňovaný základní vzorec: $V = f(M \times S)$.

7. Vliv aktivace na výkon

Optimální úroveň aktivace pro výkon lze velmi dobře v obecné rovině znázornit pomocí grafického vyjádření tzv. Yerkes – Dodsonova zákona:



Obr. 2: Yerkes – Dodsonův zákon.

Hartl a Hartlová (2000, s. 697) uvádí o Yerkes – Dodsonově zákoně, že je: „... odvozený z pokusů na zvířatech; v lehkých úkolech se učení zlepšuje úměrně k intenzitě

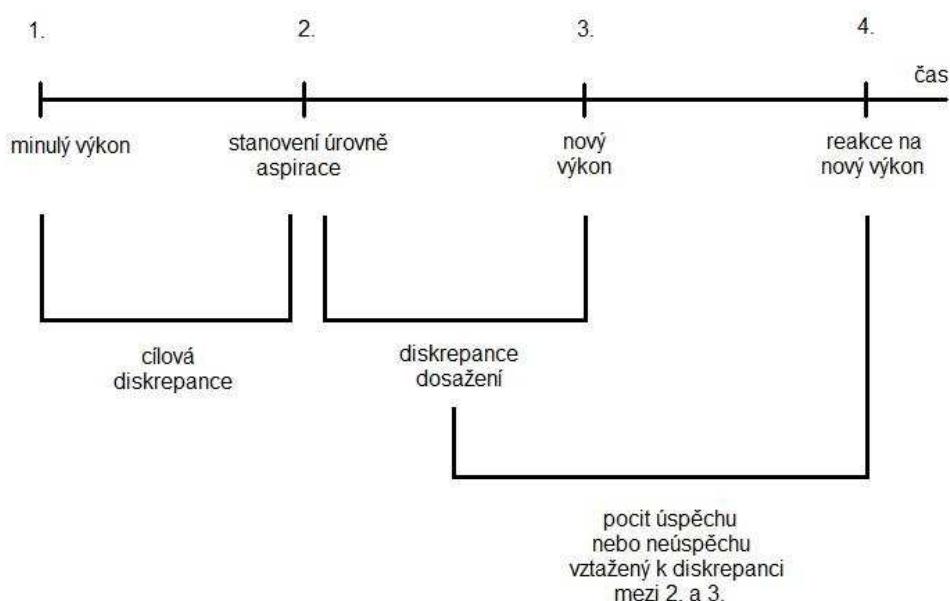
trestů, u složitých úkolů a problémového učení přinášejí zlepšení jen mírné tresty, zatímco silné učení ruší; další pokusy též na lidech vedly ke zobecnění: pro optimální činnost mozku je ideální střední úroveň aktivace, vyšší úroveň je nepříznivá pro jakoukoliv činnost, která je spojena se složitými a obtížnými úkoly...“

Od nízké úrovni aktivace k vysoké postupuje jedinec v podstatě od spánku přes znuďenost až k úrovni, kdy se již objevuje jistá míra zhodnotitelného výkonu, dále prochází přes oblast optimálního výkonu na vrcholu křivky ke stavu, kdy se objevuje distres, úzkost, panika či vyčerpání.

Aktivace, jakožto stav projevující se nespecifickou tenzí ve fyziologické i psychologické rovině organismu, jež má za následek zvýšenou připravenost jednat, stoupá úměrně tomu, jak roste očekávání cíle. Samozřejmě, že na úroveň aktivace působí kromě očekávání i jiné činitele, jako například únava, adaptace na cíl či bazální ustanovení všeobecné aktivační úrovně (Feldmann, Brand-Jacobi, Gmür, 1994). Očekávání úspěchu či selhání má tedy za následek změnu aktivační úrovně a promítá se do celkového psychofyziologického stavu jedince.

8. Aspirace a aspirační úroveň

Základ pro studium aspirace položil Lewin – v Německu (Hoppe, 1930, in Janoušek, 2009) a v USA (Lewin et al., 1944, in Janoušek, 2009). Níže uvedený obrázek č. 3 je demonstrací průběhu aspiračního chování podle Lewina, Dembové, Festingera a Searse (1944, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 61):



Obr. 3: Průběh aspiračního chování podle Lewina, Dembové, Festingera a Searse.

Aspirační úrovní rozumí Janoušek (2009, s. 557): „... rovinu výkonu, kterou si proband vnitřně stanoví k splnění zadaného úkolu.“ Aspiraci chápe Bedrnová a Nový (1998, s. 238) jako: „...osobnostně příznačnou výši nároků, které jedinec klade na svůj výkon, resp. interindividuálně odlišný charakter cílů, které si jedinec v životě stanovuje a které mohou být vysoké či nízké (event. žádné).“

Je obvyklé, že zažije-li jedinec úspěch, jeho aspirační úroveň se zvýší, naopak zažije-li neúspěch, jeho aspirační úroveň se sníží. Důležité pro odpovídající vytyčení aspirační úrovně je i adekvátní sebehodnocení. Daný jedinec má tedy na základě předešlého výkonu stanovenou aspirační úroveň neboli úroveň výkonu, kterou očekává, že dosáhne, aby po provedení určitého úkolu zažil úspěch anebo selhání, načež dochází k formování nové aspirační úrovně či event. ke ztrátě aktivity, k odmítání zodpovědnosti za výsledek atd. Paleta reakcí na neúspěch je velmi pestrá. Vliv na aspirační úroveň jedince má i aspirační úroveň sociální skupiny. Po zážitku úspěchu se objevuje investice sil do té oblasti, ve které dotyčný uspěl. Samozřejmě zde hraje roli i míra tendence dokončit zadaný úkol, což je popsáno mimo jiné i v tzv. efektu Zeigarnikové (Homola, 1972).

Ve vztahu aspirace a výkonu uvádí Kohoutek a Štěpaník (2000, s. 35) praktický příklad: „Pracovníci, kteří mají jasné, zřetelné a reálné cíle položené poněkud výše než dosud dosahované výsledky práce, jsou výkonnější.“

Heckhausen (1965, in Bedrnová, Nový, 1998) mluví o aspirační úrovni jako výsledku konfliktu potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu s tím, že jedinec v závislosti na vyhlídkách úspěchu či neúspěchu volí nízkou, střední anebo vysokou obtížnost úkolu. Jedinec tedy volí vyšší obtížnost úkolu, neboť může dosáhnout většího úspěchu nebo nižší obtížnost úkolu s cílem vyhnout se neúspěchu anebo konečně volí střední obtížnost daného úkolu, u kterého lze předpokládat přiměřené či relativně snadné zvládnutí a výsledný efekt.

Hrabal (1979, s. 78) soudí, že: „... aspirační úroveň určuje ty cíle, které si jedinec vytyčil sám, jejichž dosažení očekává jako výsledek svého usilování.“ Hošek (1980, s. 44) zase definuje aspirační úroveň jako: „... jasně vyjádřené subjektivní

nároky na úroveň budoucího výkonu ve známé činnosti, stanovené především na základě představy svého posledního výkonu v této činnosti.“

Hošek (1980) uvádí některé zajímavé závěry založené na výzkumech vrcholových československých sportovců: totiž, že tito sportovci jsou hyperaspirativní a mají vyšší frekvenci změn aspirací.

9. Potřeba vyhnout se úspěchu

Ve výkonové motivaci existuje specifický fenomén, který byl nazván potřebou vyhnout se úspěchu. Jeho objev spadá zhruba do 60. let minulého století. Projev této potřeby je dobře viditelný právě například ve školním prostředí, kde nadprůměrně schopný jedinec navzdory tomu, že zná správný výsledek, odpověď apod., tuto skutečnost zatajuje a přidává se tak ke většině průměrných, kteří odpověď doopravdy neznají. Hrabal (1973, 1979, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) nepovažuje termín potřeba vyhnout se úspěchu za korektní, raději hovoří o chování, které je zapříčiněno obavou ze ztráty pozitivních vztahů. Jedinec se obává, že by se svou výkonností příliš odlišoval od průměru kolektivu a citově by se tak oddálil. V řešení tohoto problému je vhodnější namísto měnění výkonové motivace dotyčného sociálně psychologická restruktura kolektivu. Nadprůměrný student se totiž v kolektivu průměrných může stát terčem šikany (Plháková, 2007).

V souvislosti s touto potřebou či chováním, probíhaly od 60. let minulého století různé výzkumy, byly ovšem svým způsobem kontaminovány svojí dobou, konkrétně výrazně odlišným přístupem ke společenské výkonnosti muže a ženy. Hornerová (1969, in Plháková 2007) například míní, že tento strach z neúspěchu vzniká u žen, které pod vlivem sociálních tlaků předstírají menší schopnosti, než jakými doopravdy disponují. Pokud by se tyto ženy prezentovaly na úrovni svých skutečných kompetencí, zřejmě by to narušilo jejich afiliační potřebu. Další podobné výzkumy realizovali Jenkins či potažmo Elder a MacInnis (1987, resp. 1983, in Plháková, 2007).

10. Flow

Vlastní výkon coby samostatný zdroj uspokojení výkonové potřeby souvisí s tzv. flow fenoménem. Csikszentmihalyi (1996) při hledání opačného stavu ke stavu tzv. psychické entropie formuloval v rámci optimálního prožívání stav plynutí (flow).

Tohoto stavu je podle něj schopen dosáhnout jakýkoliv člověk, byť v různé míře. Během flow dochází k autotelickému prožívání, pro které je typická právě velmi vysoká zaměřenost na samotnou aktivitu, jejíž vykonávání je pro jedince hodnotné.

Při hledání optimální úrovně aktivity, při které dochází k zážitku plynutí, existuje důležitý vztah mezi úrovní náročnosti úkolu a dovednostmi jedince. Jsou-li dovednosti i náročnost úkolu na nízké úrovni, pak se tento zážitek objevuje. Zvýší-li se úroveň dovedností, ale úroveň náročnosti úkolu setrvá na nízkých hodnotách, objeví se u jedince zážitek nudy. Je-li tomu naopak, totiž, že dovednosti jsou nízké a obtížnost úkolu se zvětší, jedinec pocíťuje obavy či dokonce úzkost. Je-li úroveň obtížnosti úkolu i schopnosti jedince vnímaná jako nízká, dostává se dotyčný do stavu apatie (Csikszentmihalyi, 1997). Pro udržení se na úrovni, při které se dostavuje zážitek flow, je tedy nutné, aby dovednosti odpovídaly náročnosti úkolu. Obecně vzato zaručují vysoké dovednosti v kombinaci s vysokou obtížností úkolu jedinci zážitek flow, samozřejmě je ale ve hře více faktorů, jako např. kulturní charakter jedincova prostředí, povaha aktivity a vztah jedince k ní, osobnostní struktura atd. (Csikszentmihalyi, 1996, 1997).

Nepopiratelný význam při zlepšování vlastních dovedností za účelem dostat se k odpovídající úrovni obtížnosti úkolu hraje také motivační systém osobnosti. V širším záběru zlepšování se v rámci osobnosti má svoji roli i, slovy humanistické psychologie, aktualizací tendence, jakožto přirozený prvek všestrannějšího rozvoje (Rogers, 1998). Působících proměnných je ale příliš mnoho na jejich podrobné zkoumání v této práci.

Další zajímavé informace o fenoménu flow podává především Csikszentmihalyi (1997) či Jacksonová a Csikszentmihalyi (1999) – v oblasti sportu a v domácí literatuře např. Rheinberg, Man a Mareš (2001, in Pavelková, 2002). Tito autoři také jasně vymezují podmínky ovlivňující vznik tohoto stavu plynutí: kromě již zmiňované rovnováhy mezi schopnostmi a obtížností úkolu sem patří ještě okamžitá a jasná orientace v řešení úkolu tak, že jedinec má ihned jasno v tom, co je dobře a co špatně. Dále do této oblasti spadá požadavek na diferenciaci aktivity do jasných kroků (např. Rheinberg, 1996, in Pavelková, 2002, Csikszentmihalyi, 1998, in Pavelková, 2002).

11. Atribuční teorie

V motivaci lidského chování existuje specifický vztah afektivních a kognitivních procesů. Tento vztah se promítá do snahy člověka po pochopení příčin jednání a

chování ostatních lidí i jednání a chování sebe samotného. Je to právě tato snaha připsat určitým jevům určité příčiny, která existuje v podstatě proto, aby se člověk zorientoval ve „svém“ světě a mohl v něm nadále fungovat, činit rozhodnutí, plánovat svoji další aktivitu apod. Připisování příčin různým jevům je často úplně bezděčné a nastupuje automaticky s vnímáním situace, ovšem je jistou měrou založeno na minulých zkušenostech (Hrabal, Man, Pavelková, 1989; Pavelková, 2002).

Tento proces se projevuje ve vztahu k sobě, například tím, jaké příčiny přisuzujeme dosaženému úspěchu či neúspěchu, i ve vztahu k ostatním lidem, neboť námi přisouzené příčiny k jejich chování nás motivují k odpovídajícímu chováním k těmto lidem. Atribuce tedy můžeme rozdělit na:

- osobní atribuce,
- podnětové atribuce,
- situační atribuce,

kteří se liší podle toho, čemu přisuzujeme zdroj jednání, tedy zda jedinci, který jedná, podnětům z prostředí, na které dotyčný reaguje anebo situaci. Jak jsem již popisoval, důležitá je i míra informací, kterou je jedinec při atribučním procesu vybaven, každopádně je známo, že lidé vytvářejí atribuce i tehdy, nemají-li dostatek potřebných informací. V tom případě dochází k využívání tzv. kauzálních schémat, což jsou obecné zákonitosti, které třídí dostupné informace tak, aby atribuční proces mohl proběhnout (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Základ atribuční teorie položil Heider (1958, in Fincham, Hewstone, 2006), když se ve své práci zabýval tím, jak si lidé vysvětlují různé události.

Vlastní model kauzální atribuce vytvořil na základě metody ANOVA (analysis of variance, analýza rozptylu) Kelley, z jehož teorie je vhodné zmínit princip kovariance, který hovoří o (Fincham, Hewstone, 2006, s. 240): „... pozorovateli, který má dostatek času a motivace, přisuzovat příčiny chování tak, že pozoruje kovariance pozorovaného chování a jeho možných příčin. Toto chování je přisouzeno podmínce, která je přítomná, když je přítomné chování, a která chybí, když se nevyskytuje ani chování.“ Model ANOVA ovšem nepostihnul takové situace, kdy není k dispozici dostatek informací, času či motivace k opakovanému zkoumání vlastních pozorování. K zaplnění této mezery byla vytvořena v rámci principu konfigurace právě tzv. kauzální schémata, především schéma mnohočetných dostatečných příčin a mnohonásobné schéma nutných příčin., které počítají s jediným pozorováním.

Vraťme se ještě k typickým kauzálním schématům. Jako příklad uvádí Kelley (1972, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) mnohonásobné schéma postačujících příčin. Toto schéma v podstatě vyjadřuje možnost vyvolání některého jevu pomocí několika, na sobě nezávislých, příčin. Dalším typickým kauzálním schématem je mnohonásobné schéma nutných příčin, ze kterého při výskytu nějakého jevu plyne možnost současné přítomnosti několika příčin. Konkrétně vzato: při úspěchu je atriburována jak motivace tak schopnost či některé další faktory. Tyto dvě schémata se v souvislosti s výkonem liší zejména při různém používání každého z nich při odlišných stupních obtížnosti úkolu. Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 101) k tomu poznamenávají, že: „... s vyšší výkonu roste pravděpodobnost užití mnohonásobného schématu nutných příčin, zatímco při nižších výkonech je větší pravděpodobnost užití mnohonásobného schématu dostačujících příčin.“

11.1. Chyby atribučního procesu

Jakkoliv se zdá atribuční proces ve svých zákonitostech jasný a přehledný, bývá zdrojem mnoha chyb, které mohou posléze kontaminovat např. komunikační oblast. Obvykle jde o chyby, které mají základ v osobnostním zaměření jedince či v jeho motivaci anebo v nepřesnostech v kognitivních procesech. V důsledku těchto chyb pak například lidé zkreslují vnímání situace tak, aby to vedlo k uspokojení jejich potřeb nebo považují náhodné jevy za zákonité (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

11.2. Základní atribuční chyba

Základní atribuční chyba je (Fincham, Hewstone, 2006, s. 250): „*Tendence pozorovatele podceňovat v regulaci chování vliv situačních faktorů a přeceňovat úlohu dispozičních faktorů.*“ Kvůli nepravidelnému výskytu zkreslení a absenci kritérií důležitých pro posouzení správnosti se používá k označení efektu základní atribuční chyby termín mylná paralela, která (Gilbert, 1995, Jones, 1990, oba in Fincham, Hewstone, 2006, s. 250.): „... *označuje atribučování chování dispozicím, a to i tehdy, kdy to není zcela na místě.*“

11.3. Atribuce aktéra a pozorovatele, zkreslení sloužící sobě

Jones a Nisbett (1972, in Fincham, Hewstone, 2006) upozornili na tzv. rozdíl v atribucích aktéra a pozorovatele, kdy aktér atribuuje své chování situaci a pozorovatel to samé chování atribuuje osobním dispozicím.

Kromě rozdílu v atribucích aktéra a pozorovatele stojí za zmínku také zkruslení sloužící sobě, tedy podobný jev, při kterém lidé svůj úspěch přisuzují osobním příčinám, kdežto neúspěch situačním (Fincham, Hewstone, 2006).

11.4. Vliv kauzální atribuce na výkon

Přisuzování příčin úspěchu či neúspěchu funguje jako motivační prvek. Uvažujme jedince, kterému se podařilo dosáhnout úspěchu. Nyní záleží na jeho interpretaci tohoto úspěchu, neboť od ní se bude odvíjet další jedincovo jednání a chování. Úspěch ho může motivovat k dalšímu úsilí či ho vést ke ztrátě veškerého dalšího snažení. Stejným způsobem působí i zažitý neúspěch, který dotyčného může vybudit k většímu úsilí anebo naopak způsobí ztrátu snahy. Vzhledem k velkému množství připisovatelných příčin byly vytvořeny tzv. dimenze kauzality (Hrabal, Man, Pavelková, 1989):

- dimenze místa,
- dimenze stability,
- dimenze řízení.

Weiner (1984) dále rozčlenil dimenze stability a řízení, domnívám se ovšem, že v této práci postačí stručný výklad tří základních dimenzí.

Pro dimenzi místa je charakteristické rozřazení příčin z hlediska jednajícího člověka na vnější a vnitřní. Zde je možno nalézt velké souvislosti s již zmiňovaným Rotterem a jeho umístěním kontroly. Jeden člověk vnímá příčinu svého úspěchu či neúspěchu jako vnitřní, tj. výsledek jeho chování je následkem jeho vlastností, osobnostních charakteristik, dovedností, schopností atd. Druhý člověk naopak vnímá příčinu svého úspěchu či neúspěchu jako následek vnějších okolností, zásahu někoho dalšího, štěstí, náhody apod.

Heider (1958, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) se zasloužil o začlenění dimenze stability do atribuční teorie. V této dimenzi je možno proti sobě postavit dispoziční a proměnlivé faktory a zvýšenou pozornost je vhodné věnovat různým výkladům konkrétních příčin.

Dimenze řízení (dimenze kontroly) byla zavedena Weinerem, aby diferencovala těžko rozlišitelné příčiny, jako třeba náladu a úsilí (Weiner, 1980, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Zahrnuje také stupeň volní kontroly nad příčinou (Fincham, Hewstone, 2006).

Hovoříme-li o kauzální atribuci, je vhodné zmínit její zařazení v autoregulačních procesech. K tomu lze názorně použít Zimmermanovu (1998, in Mareš 2001) teorii cyklických fází. Tři po sobě jdoucí fáze zvané uvažování, provádění a volní kontrola a sebereflexe takto vlastně tvoří jeden z cyklů a zároveň poslední fáze prvního cyklu ovlivňuje první fázi druhého cyklu atd. Kauzální atribuci lze v tomto modelu zařadit do třetí fáze – sebereflexe, čili je možné konstatovat, že kauzální atribuce je jeden z faktorů následně ovlivňujících další jedincovo uvažování (Mareš, 2001).

Weiner a Kukla (2000)² podávají zajímavý výklad několika svých experimentů, ve kterých vztahují výkonovou motivaci ke kauzálnímu přisuzování. V rámci své atribuční analýzy výkonové motivace dále např. předpokládají, že osoby vysoce výkonově orientované preferují volbu úkolu se střední obtížností, čímž ovšem v podstatě pouze potvrzují již výše popsané tvrzení (např. Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

12. Aplikace

12.1. Výkonová motivace ve školním prostředí

Hledáme-li vztah výkonové motivace a učební činnosti, pak lze obecně vzato soudit, že za tři hlavní zdroje motivace učební činnosti je možné považovat: poznávací potřeby, sociální potřeby a právě výkonové potřeby (Lokšová, Lokša, 1999).

Dělíme tedy výkonové potřeby na potřebu dosažení úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se selhání. Výkonově orientovaný jedinec bude charakterizován dominantní potřebou úspěšného výkonu. Tato převaha se projeví např. tak, že jedinec (podle Hermans, 1970, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 60):

- *vytyčuje aspirační úroveň ne větší nežli svou schopnostní kapacitu,*
- *preferuje úkoly méně ovlivnitelné vnějšími, náhodnými vlivy,*
- *je vytrvalejší v úkolech střední obtížnosti,*

² Odkaz směřuje na znovu vytištěný text: WEINER, B., KUKLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. In *Motivational science : social and personality perspectives*. HIGGINS, E. T., KRUGLANSKI, A. W. (Eds.) Philadelphia : Psychology Press, 2000. s. 380-393. ISBN 0-86377-696-5. Původní text je: WEINER, B., KUKLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, roč. 15, č. 1, s. 1-20.

- *vrací se k přerušené aktivitě,*
- *orientuje se více na budoucnost,*
- *při výběru spolupracovníka dbá na jeho praceschopnost,*
- *vyhledává uznání za práci atd.*

Homola (1972) odkazuje v souvislosti s potřebou úspěšného výkonu a školním prospěchem na Meyerův, Heckhausenův a Kemmlerův výzkum (Meyer, Heckhausen, Kemmler, 1965, in Homola, 1972, s. 295), který ukázal, že: „... 1. *dobří žáci jsou více motivováni k úspěchu a výkonu, 2. motivace k úspěchu a celková motivace korelují s výškou inteligence jen u více nadaných dětí, 3. žáci motivovaní k dosažení úspěchu mají realisticky vyvážené až lehce zvýšené nárokové nivó, naprosti tomu žáci s malou potřebou uplatnění si volí cíle buď příliš nízké nebo nadměrně vysoké, 4. žáci motivovaní k dosažení úspěchu si počínají pružně a jsou méně závislí na vlivu situace.*“

12.2. Výkonově motivační typy žáků

Pro školní prostředí je charakteristické, že oproti obecnému prostředí, kdy u člověka normálně fungují jeho obecné potřeby, vytváří specifické situace, které postupem času vedou ke vzniku specifických výkonových potřeb žáka. Velkou měrou se na tom podílí to, že je žák vystaven častému hodnocení svého výkonu a jeho srovnávání s ostatními výkony. Žák, který je výkonově orientovaný a klade si adekvátní aspirace ve školním prostředí vychází v podstatě dobře, jeho realistická aspirační úroveň se projevuje očekáváním zhruba 50% pravděpodobnosti úspěchu, kterým dotyčný naplní své aspirace. Projevuje se vlastnostmi jako je vytrvalost, plánovitost, soutěživost a houževnatost. Tito žáci si vybírají středně obtížné úlohy (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jelikož jsou schopni realistického náhledu na vlastní schopnosti, nevyhledávají příliš obtížné úkoly, ani příliš snadné, protože ty pro ně nejsou nikterak zajímavé (Hrabal, 1979). Problém nastává u těch žáků, pro které jsou školní úkoly co do obtížnosti větší než hranice 50% pravděpodobnosti jejich úspěšného zvládnutí. Takoví žáci jsou obvykle neúspěšní a tyto neúspěchy trvalého charakteru mohou postupně vést až k úplnému vyhasnutí projevů potřeby dosažení úspěšného výkonu. Slabší žáci, kteří jsou orientováni na vyhnutí se neúspěchu, nevnímají školu co do obtížnosti ve střední úrovni. To znamená, že se nedotýká tolik jejich Já, tudíž motivace se jim sice snižuje, ovšem ne tak silně. Zato schopnější žáci s dominantní potřebou vyhnout se neúspěchu vnímají školu jako hrozbu selhání, neboť pro ně představuje úkol s vysokým rizikem neúspěchu (okolo 50%). Časté selhávání má za následek v podstatě jakýsi obranný

mechanismu, který funguje tak, že dítě si dává nízké cíle a preferuje snadné úkoly, aby tak předešlo dalším neúspěchům a ochránilo tak svoje Já. Nutno také zmínit, že i tyto specifické výkonové potřeby se diferencují do odlišných oblastí školní činnosti, což se projeví například na výkonu v jiných předmětech. Obecně vzato je známo, že žáci, u kterých převládá potřeba vyhnout se neúspěchu, pociťují ve škole velmi často strach a pocity ohrožení, neboť školní prostředí je charakteristické možností porovnání a hodnocení výkonů. Tito žáci tedy vykazují snahu vybrat si takové úkoly, které jsou snadno splnitelné anebo naopak preferují ty nejobtížnější úkoly, neboť jsou tak moc obtížné, že neúspěch v nich v podstatě není brán jako neúspěch a kromě toho stále existuje jistá šance, že se podaří tento úkol splnit, což by jim přineslo více úspěchu než bývá obvyklé u úkolu střední obtížnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

12.3. Vztahové normy

V teorii výkonové motivace je také důležité zmínit to, jakým způsobem daný jedinec hodnotí svůj vlastní výkon, jaká používá na hodnocení kritéria neboli vztahové normy. Rheinberg či Heckhausen (1980, resp. 1977, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) upozorňují na používání dvou druhů vztahových norem (individuální a sociální) v rozdílných situacích. V zásadě jde o srovnávání svého výkonu se svými předešlými výkony či s výkony ostatních. Individuální vztahová norma je z motivačního hlediska účinnější, taktéž je zřejmě vývojově primárnější. Sociální vztahová norma se obvykle objevuje při vstupu do školy.

Vztahovým normám se věnoval například Rheinberg (1980, in Hrabal, Man, Pavelková, 1980). Jeho výzkumy poukazují na fakt, že učitelé by měli kromě hojně využívané sociální vztahové normy, která jasně srovnává výkony jednotlivců v kolektivu, dbát i na individuální vztahovou normu.

Žák, který byl ohodnocen vzhledem k výkonu ostatních žáků v kolektivu jako slabý, mohl například věnovat úsilí tomu, aby své výkony vylepšil. To se mu do určité míry povedlo, jeho výkony se oproti předcházejícím výkonům velmi zlepšily, což ocenil učitel, který užívá individuální vztahovou normu, kdežto pro učitele používajícího pouze sociální vztahovou normu bude tento žák, navzdory svému výraznému individuálnímu zlepšení, stále hodnocen jako nedostačující, což v konečném důsledku může v žákovi potlačit veškerou zbývající snahu o zlepšení.

12.4. Motivace učení v užším a širším pojetí

Pro užší pojetí učení je typická představa žáka o cíli, díky které se žák pouští do aktivit. Širší pojetí učení zase probíhá bez této představy jasného cíle, tudíž samotné učení není prvoplánovitým produktem tohoto pojetí, jako spíše vyplývajícím fenoménem. V tomto pojetí je častý koncept vyučování zábavnou formou (Rheinberg, 1996, in Pavelková, 2002, Rheinberg, Man, Mareš, 2001, in Pavelková, 2002). Přikláním se k přesvědčení všech těchto autorů, totiž, že širší pojetí učení by nemělo být nadměrně upřednostňováno na úkor užšího pojetí učení, zejména kvůli významu užšího pojetí učení, které rozvíjí hlavně autoregulační schopnosti žáka.

12.5. Výkonová úzkost

Školní prostředí může působit jako podnět vyvolávající stres. Studenti jsou vystaveni velmi častému hodnocení, které může mít za následek úzkost. V tomto prostředí jsou kladeny určité nároky na výkon, není-li tento splněn, mohou se u studentů objevit obavy ohledně jejich dalšího výkonu.

Liebert a Morris (1967, in Bossong, 1994) hovoří o dvou složkách úzkosti:

- obava jako kognitivní aspekt, která souvisí s předjímáním neúspěchu a může mít, vyskytuje-li se ve vysoké míře, negativní dopad na výkon jedince,
- emocionalita jako aspekt zahrnující psychosomatické reakce.

Bossong (1978, in Bossong, 1994) na základě svého výzkumu se studenty zjistil, že stavově orientovaní studenti se zabývali svým neúspěchem po dlouhou dobu, přičemž se velmi zaobírali příčinami a důsledky svého selhání. To by mohlo vést k zvyšování výkonové úzkosti. Oproti tomu akčně orientovaní studenti by se vyrovnávali s neúspěchem rychleji a byli by také schopni v krátké době vykonat náležitou přípravu k tomu, aby v budoucnu neúspěchu předešli.

12.6. Intrinsická motivace

Intrinsická motivace je dalším významným činitelem ve vzdělávacím procesu, neboť má, jak známo, pozitivní vliv na výkon. Podrobnější výklad faktorů z vnějšího prostředí způsobujících snížení či zvýšení intrinsické motivace podávají Deci a Ryan (např. 1980, in Ryan, Connell, Deci, 1985), kteří své poznatky shrnuli do teorie postavené na třech bodech, které popíší níže.

Základní pro intrinsickou motivaci je podle autorů konstrukt umístění kauzality, který je odvozený z práce Heidera (1958, in Ryan, Connell, Deci, 1985) a deCharms (1968, in Ryan, Connell, Deci, 1985). Jakákoliv událost, která způsobí usnadnění vnímání vnitřního umístění kauzality pro danou činnost totiž povede ke zvýšení intrinsické motivace pro onu aktivitu. Při vnějším umístění kauzality se zase intrinsická motivace pro danou aktivitu zmenší.

Dalším bodem pro intrinsicky motivované chování je oblast kompetence, konkrétně složka dokonalého ovládnutí či kontroly činnosti (mastery) a různá funkční významnost různých jevů, která je závislá na charakteru interpersonálního a intrapersonálního kontextu (Ryan, Connell, Deci, 1985). Problematikou intrinsické motivace se mimo jiné zabývá např. Heckhausen (1991), Rheinberg (2009) anebo dále v kontextu vyučování Dwecková (1985), Csikszentmihalyi a Nakamuraová (1989) Lepper a Hodellová (1989) či Deci (1996), který zmiňuje důležitost podpory autonomie u studentů ze strany jejich rodičů a učitelů, neboť tato podpora je klíčová v udržení intrinsické motivace studentů.

12.7. Výkonová motivace v psychologie práce a ve sportu

V oblasti aplikovaných poznatků upozorňují Kohoutek a Štěpaník (2000) na častou chybu vedoucích pracovníků, kteří na poli podněcování svých podřízených k pracovnímu výkonu upřednostňují pouze finanční odměny, které ačkoliv patří k základním motivačním prostředkům, mohou být pouze jen prostředkem k uspokojení jiných potřeb. Porovnejme to například se situací, kdy jedinec s dominantní potřebou dosáhnout úspěšného výkonu výkonem své vhodně přidělené práce saturuje tuto potřebu, která mu přináší primární uspokojení a finanční odměny využívá pouze jako příjemného, ale přece jenom vedlejšího produktu svého úsilí.

V české literatuře se tématu pracovního výkonu a jeho podmínek věnuje dále např. Mayerová (1997), ekonomické výkonnosti ve spojitosti s psychologickými faktory pak např. Janoušek (2009).

V oblasti sportu uvádí Hošek (2006), zajímavý fakt, totiž, že potřeba dosažení úspěchu byla u sportovců prokázána ve větší míře, než u běžné populace. Také zmiňuje velký motivační význam kauzální atribuce v oblasti sportu.

13. Co ještě ovlivňuje výkon?

Pro udržení kvalitního výkonu je nutné, aby jedinec byl nadán určitou mírou schopnosti adaptace na proměnlivé podmínky a také schopností improvizace v překvapivých situacích. To může výrazně platit například ve sportu. Tyto nenadálé situace a zátěže mohou ovlivnit aktuální psychický stav natolik, že dotyčný jedinec nejen, že nepodá svůj obvyklý výkon, ale dokonce může i naprosto selhat (Vaněk, 1984).

Se zajímavým výzkumem přišli Hotaman a Yuksel-Sahin (2010). Došli ke zjištění, že u studentů, kteří vnímají učitelův entusiasmus jako vysoký, je významně vyšší úroveň výkonové motivace, nežli u studentů, kteří učitelův entusiasmus vnímají jako nízký. Vyšší úroveň výkonové motivace měli také ti studenti, kteří měli pravidelnou docházku do výuky, nežli absentéři (Hotaman, Yuksel-Sahin, 2010).

13.1. Emoční inteligence

Emoční inteligenci zpopularizoval i v oblasti psychologie samotné především Goleman (1997), který ji chápe v podstatě jako soubor schopností a dovedností skládající se z:

- znalosti vlastních emocí,
- zvládnání emocí,
- automotivace,
- empatie,
- umění mezilidských vztahů,

přičemž za účinný prvek v oblasti rozvoje emoční inteligence uvádí kromě emočních dovedností (identifikace, projevování, odhadování intenzity citů apod.) i dovednosti kognitivní (jako např. rozpoznávání a interpretace postojů).

V současnosti existuje mnoho kvalitnějších konceptů emoční inteligence jako například Bar-Onův či model Saloveye a Mayera.

Pérez, Petrides a Furnham (2007) odkazují ve své práci na raný výzkum Jordana a jeho spolupracovníků (Jordan et al., 2002, in Pérez, Petrides, Furnham, 2007), kteří za pomoci metody WEIP (Profil emoční inteligence v pracovní skupině neboli Workgroup emotional intelligence profile) zjistili, že pracovní skupiny, jejichž členy jsou lidé, kteří mají vysokou rysovou emoční inteligenci, vykazují lepší výkon než pracovní skupiny, které tvoří lidé s nízkou rysovou emoční inteligencí. Nutnou podotknout, že tito autoři

chápadí rysovou emoční inteligenci jako vnímanou osobní emoční zdatnost, kdežto hovoří-li o emoční inteligenci jako o schopnosti, mají tím na mysli konstrukt vyjadřující kognitivně-emoční schopnost.

Jak ukazují různé práce (např. Greenberg et al., 2003, in Roberts, Schulze, et al., 2007) lze pomocí programů, které vycházejí z principů sociálně-emočního učení zaměřeného na jedince i jeho prostředí, pozitivně působit i na školní výkon.

13.2. Naučená bezmocnost

Průkopníky výzkumu naučené bezmocnosti jsou Seligman a Overmier (1967, in Plháková, 2007), kteří prováděli pokusy se psy, kterým uštědřovali elektrické šoky. Důsledkem těchto zkoumání bylo zjištění, že existuje specifický druh pasivního, rezignovaného chování vystaveného na přesvědčení, že averzivním podnětům nelze uniknout. V souvislosti s atribučními procesy se pak hovoří o tzv. explanačních stylech.

Naučená bezmocnost se projevuje v souvislosti s výkonovou motivací v oblasti přisuzování příčin. Pravidelné atribuce neúspěchu vnitřním faktorům totiž dokáží výrazně negativním způsobem ovlivnit očekávání vzhledem k budoucnosti (Lokšová, Lokša, 1999).

Dwecková a Goetz (1978, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 113) pak hovoří o naučené bezmocnosti jako o : „... *tendenci vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě.*“

O naučené bezmocnosti³ dále píše např. Dwecková a Licht (1980, in Brunstein, 1986), Brunstein (1986), Heckhausen (1991) apod.

13.3. Faktor času v motivaci

Z hlediska výkonové motivace je anticipace cíle s incentivní hodnotou, která má subjektivní stupeň pravděpodobnosti, motivačním činitelem (Pavelková, 2002). Jelikož jsou teorie výkonové motivace doslova protkány anticipací cíle, zaslouží si být tento časový faktor zmíněn. V této problematice je klíčová zejména vzdálenost cíle v čase a orientace jedince na budoucnost (FTO – Future time orientation).

Velkou část práce ve zkoumání časové perspektivy odvedl dle Pavelkové (2002) především Raynor, Gjesme a Nuttin, který definuje časovou perspektivu jedince jako (Nuttin, 1980, in Pavelková, 2002, s. 171): „... *konfiguraci časových lokalizací*

³ Také nutno zmínit jeden z nejsilnějších vysvětlovacích přístupů Abramsonové, Seligmana a Teasdalea (1978).

předmětů (objektů), které jsou označeny časovým znakem a jsou virtuálně ve středu duševního života subjektu v dané situační jednotě.“

Samozřejmě zde působí mnoho dalších proměnných, jako například hodnota cíle apod. ovšem rozsah této práce nedovoluje zabývat se touto problematikou příliš podrobně.

Lidé, u kterých je převládající potřeba dosáhnout úspěšného výkonu, se často soustředí na časově vzdálenější cíle. Aby jich dosáhli, je nutná přítomnost schopnosti plánovat (Bedrnová, Nový, 1998).

13.4. Rozvíjení výkonové motivace

Potřeba úspěšného výkonu je u každého jinak silná, což závisí zejména na (Argyle, Robinson, 1962, in Hrabal, 1979): výkonové orientaci rodičů a osobní zkušenosti jedince s úspěchem.

V oblasti rozvoje výkonových potřeb existují konkrétní programy (viz. Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Cílem těchto programů je adekvátní rozvoj struktury výkonové motivace způsobem odpovídajícím individuálním schopnostem žáků (Lokšová, Lokša, 1999).

Již jsem se zmiňoval o důležitosti sebehodnocení na výkon. U dítěte se systém sebehodnocení vytváří někdy mezi třetím a čtvrtým rokem. Již od útlého věku je – zpravidla ze strany matky – dítě vystaveno určitým nárokům a tudíž i hodnocení. Dětský systém sebehodnocení, má tak, jak se postupem času vyvíjí do ucelenější struktury, tendenční individuální charakter. Čím je to, že tento systém je u každého dítěte jiný? Heckhausen (1977, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) tvrdí, že klíčovými prvky v této otázce jsou právě nároky matky na samostatnost a přesnost výkonu.

Záleží na každé matce, jak si povede, zda bude dítě zatěžovat rovnoměrně či přiměřeně anebo zda bude ve svých nárocích dítě přetěžovat. Při bližším zkoumání zjistíme, že v této fázi života dítěte má interakce zmíněného druhu s matkou zásadní vliv na utváření motivačního systému. Rozhoduje se, jestli dítě bude orientováno potřebou úspěšného výkonu nebo potřebou vyhnout se neúspěchu anebo jestli se u něj výkonové potřeby takřka nerozvinou či rozvinou málo. V tom prvním případě bude dítě odolnější proti neúspěchu, bude vytrvalejší a bude mít pozitivní sebehodnocení a to vše díky realistickým nárokům a vedením dítěte k samostatnosti a přesnosti výkonu. Ve druhém případě mají přetěžování dítěte a nepřiměřené nároky negativní efekt na sebehodnocení dítěte. Ve třetím případě stojí za utlumením vývoje výkonových potřeb

podněcující styl výchovy. Samozřejmě vliv na vývoj výkonové motivace má i řada dalších činitelů, kupříkladu míra ztotožnění dítěte s rodiči s přihlédnutím k jejich výkonové orientaci anebo zkušenost dítěte s úspěchem (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

14. Diagnostika výkonové motivace

14.1. Projektivní metody

14.1.1. TAT

Autorem Tematického apercepčního testu je Murray a Morganová. Test využívá lidskou tendenci interpretovat mnohovýznamné situace jakoby se jednalo o vlastní zážitky a potřeby a fakt, že se proband ztotožňuje s hlavním hrdinou svých příběhů. Existuje i několik dětských verzí TAT, jako např. CAT (Children's Apperception test) (Svoboda, 2001).

Původní hodnocení testu je založeno na obsahové analýze, ovšem vyhodnocovacích postupů k TAT bylo vytvořeno více. Některé pracují s obsahovou analýzou, některé využívají formálních kritérií. Kupříkladu Stein vypracoval k TAT techniku klinické analýzy, Tomkins zase komplikovanou metodu, která pracuje s vyhledáváním různých úrovní abstrakce (Svoboda, 2005).

Od 40. let minulého století do roku 1953 vypracoval McClelland a jeho spolupracovníci klíč pro obsahovou analýzu příběhů TAT upraveného pro měření výkonové motivace. Ovšem McClelland měřil pomocí TAT pouze sumární skóre potřeby výkonu, nikoliv už potřebu vyhnout se neúspěchu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Heckhausen (1963, in Heckhausen, 1991) je autorem Testu tematické apercepce pro dvě protikladné tendence výkonové motivace:

- naděje na úspěch,
- strach z neúspěchu.

Pro vytvoření tohoto systému analyzoval Heckhausen (1991) přes 4 000 příběhů TAT. Tato metoda tedy zjišťuje (podle Heckhausen, 1991, s. 206):

- 1) *naděje na úspěch (HS)*,
 - *potřebu výkonu a úspěchu (N)*,
 - *instrumentální aktivitu vedoucí k cíli (I)*,
 - *očekávání úspěchu (AS)*,
 - *pochvalu po dobrém výkonu (P)*,

- *pozitivní afektivní stav (A +),*
 - *téma úspěchu (Th),*
- 2) *strach z neúspěchu (FF),*
- *potřebu vyhnout se neúspěchu (Nf),*
 - *instrumentální aktivitu vedoucí k vyhnutí se neúspěchu (If),*
 - *očekávání neúspěchu nebo nejistotu úspěchu (AF),*
 - *kritiku a pokárání (R),*
 - *negativní afektivní stav (A -),*
 - *neúspěch (F),*
 - *téma neúspěchu (Thf).*

Z naděje na úspěch (HS) a strachu z neúspěchu (FF) odvozuje Heckhausen (1991) další komponenty a sice:

- 3) *celkovou motivaci (AM),*
- 4) *čistou naději (NH),*

přičemž platí vztah: $HS + FF = AM$ a $HS - FF = NH$.

Mírně odlišný překlad z němčiny lze najít v Hrabalovi, Manovi a Pavelkové (1989, s. 67). Heckhausenův manuál z roku 1963 přeložil do angličtiny Schultheiss (2001).

Zde je nutné zmínit rozdíl v americké a německé psychologii motivace. Zatímco američtí psychologové používali TAT pouze pro zjišťování skóru potřeby výkonu a pro měření potřeby vyhnutí se neúspěchu používali např. TAQ, němečtí psychologové, zejména pak Heckhausen vytvářeli nezávislé kódovací systémy pro obě tyto potřeby. Nicholls (1984, in Stuchlíková, 2010, v tisku) upozorňuje na souvislost testové úzkosti a hodnocení vlastních schopností, což se dle Stuchlíkové (2010, v tisku) projevovalo např. odlišně vnímanou obtížností úkolu či šancemi na úspěch.

Rozdíly mezi Heckhausenovým a McClellandovým skórovacím klíčem lze najít mimo jiné např. u Niedobové (2007).

14.1.2. FTI (French Test of Insight)

Pochází z roku 1955 a jeho autorem je French. Místo obrázků jako v TAT využívá krátké výroky. Používá se tehdy, je-li vhodné použít místo obrázkové stimulace stimulaci verbální (například ve výzkumech odlišných kultur) (Heckhausen, 1991).

14.2. Dotazníkové metody

14.2.1. TAQ – Test Anxiety Questionnaire

Dotazník testové úzkosti byl používán pro měření potřeby vyhnout se neúspěchu, tato metoda pochází od autorů Mandlera a Sarasona a je z roku 1952 (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

14.2.2. AAT – Achievement Anxiety Test

Tento dotazník měří facilitující a oslabující úzkost a je dílem autorské dvojice Alperta a Habera z roku 1960 (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

14.2.3. MARPS – Mehrabian Achievement Risk Preference Scale

O tomto dotazníku z roku 1968 uvádí Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 69): „*Využívá podstatných motivačních rozdílů v TAT (vysoké oproti nízké), respektive jejich korelátů v chování, jako je např. volba realistické aspirační úrovně, nezávislost vůči konformitě, afinita předem plánovat budoucí časovou perspektivu, požadavek vlastní zdatnosti a výkonnosti...*“

14.2.4. AMS – Achievement Motivation Scale

Tato metoda byla vytvořena Gjesmem a Nygårdem v roce 1970. Měří zvlášť tendenci dosáhnout úspěchu a tendenci vyhnout se selhání (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, Heckhausen, 1991). Tuto metodu použili ve svém výzkumu i Hotaman a Yuksel-Sahin (2010, viz výše). Českou verzi ve spolupráci s norskými autory rozpracoval Man a publikoval ji spolu s Nygårdem a Gjesmem (1994).

14.2.5. L-M-G – Leistungs – Motivation – Gitter (v angl. AMG)

Tento semiprojektivní test z roku 1976, jehož autorem je Schmalt, je koncipován pro děti ve věku 8 – 12 let (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

14.2.6. Dotazník motivace výkonu

Jedná se o upravenou verzi Hermansova testu, kterou vypracovali Pardel, Maršálová a Hrabovská v roce 1992. Skládá se ze tří škál: škála motivu výkonu, škála anxiózy brzdící výkon a škála anxiózy podporující výkon (Svoboda, 2005).

14.2.7. Murrayův dotazník

Dotazník zjišťuje 19 potřeb, kdy na každou potřebu připadá 10 výroků (Svoboda, 2005), mimo mnoha jiných diagnostikuje tato metoda i potřebu výkonu.

Spence a Helmreich (1978, in Heckhausen, 1991) vyvinuli dotazníkovou metodu, která zjišťuje genderové odlišnosti ve výkonovém chování.

Existují i různé metody zjišťování výkonové motivace za asistence počítače, např. metoda Blakenshipové (1987, in Heckhausen, 1991).

14.3. Sebehodnocení a výkon u dětí a dospívajících – diagnostika

Vágnerová a Klégrová (2008, s. 401) míní, že: *„Ve školním věku je sebehodnocení ve značné míře závislé na skutečném výkonu, který se stává prostředkem potvrzení vlastní hodnoty.“* V okamžiku, kdy selhání negativně ovlivňuje jedincovo sebepojetí se uvádí v činnost obranný mechanismus Já (např. Hrabal, Man, Pavelková, 1989; Pavelková, 2002). Pavelková (2002, s. 26) k tomu poznamenává: *„Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení Já, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo.“*

Selhání ovlivňující sebepojetí dotyčného tak může způsobovat nárůst úzkostnosti, více strachu ze selhání a silnější očekávání neúspěchu, což se následně podepíše i na výkonu samotném.

K diagnostice sebehodnocení se používá např. subtest Rohnerovy škály Sebehodnocení dítěte (PAQ) či Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) od Boersmy a Chapmana, autory české verze jsou Matějček a Vágnerová. Hodnocení vlastního školní výkonu se pak objevuje i ve Škále hodnocení postoje ke škole (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Dalšími použitelnými metodami jsou např. Rosenbergova škála sebehodnocení, SSCS (Student Self-Concept Scale), BASC (Behavior Assessment System for Children), SSRS (Social Skills Rating System) atd. (Vágnerová, 2001).

14.4. Úzkost a výkon – diagnostika

14.4.1. STAI (State-Trait Anxiety Inventory) a STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children)

STAI diferencuje aktuální stav úzkosti a osobnostní rys úzkostlivost. Stejně rozlišení používá i STAIC, který je určen pro věkové rozmezí 10-15 let (Svoboda, 2001). Autorem obou škál je Spielberger. Používá se i přepracovaná verze STAIC zvaná ŠAD (Škála detskej anxiety) (Vágnerová, Klégrová, 2008).

14.4.2. MAS (Škála manifestní úzkosti) a CMAS (Škála manifestní úzkoti pro děti)

MAS je dílem Taylorové, která při konstrukci vyšla z MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory). Svoboda (2001, s. 324) uvádí, že: „... MAS vysoce koreluje s výsledky v Eysenckově MMQ (Maudsley Medical Questionnaire), ukazatele úzkosti jsou tedy i mírou neuroticismu.“

Pro zjišťování úzkosti u dětí se používá CMAS, jejímž autorem je Castaneda (českou verzi připravili Fischer a Gjuričová) či její revidovaná verze RCMAS od Reynoldse a Richmonda (Vágnerová, Klégrová, 2008).

14.4.3. Škála I-E

Autorem této škály je Rotter. Metoda je uzpůsobena k měření tzv. locus of control a rozlišuje jedince s externím a interním umístěním kontroly, s tím, že má multidimenzionální charakter. (Svoboda, 2001).

14.4.5. Škála Nowicky-Stricklandové

Tato metoda zjišťuje locus of control u dětí (Svoboda, 2001).

14.4.6. TAI, TAI-G (Test Anxiety Inventory, German Test Anxiety Inventory)

TAI sestrojil Spielberger v roce 1980, revidovaná německá verze od Hodappa, Glanzmana a Lauxe z roku 1995 se pak stala základem pro českou verzi TAI-G.

Tyto metody mají nepopiratelný význam, neboť jak dokazují práce mnoha autorů (např. Hagtvet, Johnsen, 1992, in Man, Stuchlíková, Hodapp, 1997 či

Spielberger, 1982-1989, in Man, Stuchlíková, Hodapp, 1997) stres a úzkost provází školní prostředí takřka ruku v ruce.

15. Vůle a volní jednání

Mluvíme-li o vůli a volním jednání, nelze nezmínit z domácího prostředí přínos Tardyho ze 60 let. minulého století (např. Břichcín, 1999) a z ciziny zejména Würzburgskou školu a její determinující tendenci (mind-set). Kuhl i Heckhausen jednoznačně navazují na pojetí vůle rozpracovávané ve Würzburgské škole, ze které je patrně nejznámější Ach (např. 1910).

Vůle je široký pojem, který prošel v psychologii dlouhým vývojem. Za zmínku stojí Vondráčková (1975, in Baštecká, Goldmann, 2001, s. 159) definice: „*Vůle je schopnost chtít.*“

Břichcín (1999, s. 133) považuje vůli za: „... *specificky lidskou schopnost (způsobilost), která se uplatňuje jako soubor rozmanitých duševních funkcí při řízení těch aktivit, pro něž člověk dosud nemá v paměti uloženu ucelenou sestavu prováděcích programů (akčních vzorců).*“

Volní procesy v podstatě aktivizují funkční subsystémy, které jsou potřeba před i během realizace záměru. Kupříkladu při motivačních konfliktech mají volní procesy význam v tom, že napomáhají k obnovení akceschopnosti člověka. Celkově vzato zde dochází ke složitému spojení kognitivních, motivačních a volních procesů, které má za následek výsledné jednání člověka. Chce-li dotyčný uskutečnit nějaký svůj záměr, je v prvopočátku třeba volního aktu, který spolu s impulsem k vykonání určité aktivity tvoří základ volního procesu. Přitom je nutno zmínit působení volních faktorů, totiž volního úsilí a vědomé kontroly, které v konečném důsledku ovlivňují samotné uskutečňování zvolené činnosti (Břichcín, 1999).

Rychtecký (1980) rozlišuje volní akty na jednoduché, skládající se z fází vytyčení cíle, realizace a hodnocení, a složité, skládající se z uvědomění si cíle, plánování, realizace a hodnocení. Na počátku je apetenční stav, coby nejasné cítění vznikající potřeby, které se vzrůstající intenzitou označujeme jako přání, ze kterého pak vznikají za součinnosti dalších proměnných motivy. Ve fázi plánování si jedinec vytváří program, jehož uskutečněním předpokládá dosáhnout cíle. Ve fázi realizace pak překonává překážky, aby dosáhl cíle a fáze hodnocení je charakterizována sebereflexí.

Co se volních vlastností týče, ty základní tvoří iniciativa, sebevláda, cílevědomost, houževnatost a rozhodnost (Rychtecký, 1980).

Volní schopnosti se projevují například regulací motivace a řízením chování, při překonávání dlouhodobých i krátkodobých nesnází a dosahování cílů. Heckhausen a Kuhl (1985, in Hrabal, Man, Pavelková, s.115) zjistili, že: „... *pravděpodobnost změny přání v úmysl se zvyšuje, objeví-li se příležitost k dosažení daného cíle, dále pokud k tomu má jedinec dostatek času a jsou-li k dispozici vhodné prostředky.*“

15.1. Kuhlův koncept

Kuhlova koncepce zahrnuje jednak motivační systém, který aktivizuje organismus a zajišťuje funkce chtění, a jednak sémantickou, emoční a akční paměť. Do sémantické a emoční paměti vede jedna větev z motivačního systému, kam je přepojen akční proces tehdy, není-li přítomen záměr. Je-li tomu naopak a záměr přítomen je, je využita přímo větev motivačního systému vedoucí do akční paměti. Celý systém přitom podléhá dvou druhům kontroly – autonomní a supervizní, s tím, že existují tři způsoby kontroly: automatická, aktivní a pasivní. Kontrolované aktivity jsou rozděleny na vnější a vnitřní. Spojení aktivní a pasivní kontroly pak v podstatě tvoří stavovou orientaci a spojení automatické a aktivní kontroly zase akční orientaci. Volní procesy jsou tak v Kuhlově koncepci vystaveny kontrole (Brichcín, 1999).

15.2. Akční a stavová orientace

Kuhl dále hovoří o akční a stavové orientaci, kde soustředění se na aktivitu samotnou je základem akční orientace a stavovou orientaci lze charakterizovat jako „*motivační brzdu volní volní aktivity*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 116)

Kuhl (1994) uvádí, že na rozdíl od stavové orientace funguje akční na základě používání tzv. motivačního udržovacího systému, který je uváděn do chodu dle potřeby. Motivačním udržovacím systémem je v podstatě míněn termín zdůrazňující funkční aspekty běžně používaného termínu volních schopností. Jeho význam spočívá v udržování záměrů jedince, zprostředkování změn v chování v těch určitých případech, kdykoliv se cíl stane nedosažitelným. Dále hraje svou roli při dosahování cílů, které vyžadují náležité plánování, tj. cílů, u kterých nelze využít k jejich dosažení automaticky dostupné vzorce chování. Akční orientace je tedy zaměřena na zahájení a udržení nové aktivity. Existenci podobného systému prokazovali např. Norman a Shallice (1985, in Kuhl, 1994).

Kuhl (1994) uvádí dva způsoby stavové orientace zvané „starost“ (preoccupation) a „váhání“ (hesitation), které jsou schopné zhoršit autoregulační schopnosti. Váhání je komplexní termín označující veškeré činitele způsobující zhoršení volních schopností včetně tzv. starostí, pod kterými si lze představit např. nekontrolovatelné kognitivní či emocionální aktivity, které nejsou nikterak spojeny s nynějšímy úmysly jedince. Tyto aktivity v rámci stavové orientace pak negativně narušují autoregulační schopnosti zřejmě tím, že potlačují volní systém prostřednictvím mechanismů, které mají na starosti automatické setrvávání či prodlužování emocionálně významných procesů.

V diagnostice se pak používá dotazník ACS (Action Control Scale), který slouží k zjišťování individuálních rozdílů v akční a stavové orientaci. Skládá se ze tří subškál, které mimo jiné počítají i s předpokladem tří, pro stavovou orientaci typických, behaviorálních kategorií – přemítání, otálení a odcizení (rumination, procrastination, alienation) (Kuhl, 1994).

Přemítání, otálení a odcizení jako charakteristické prvky chování jedince s převládající stavovou orientací mají velmi negativní vliv na aktivitu samotnou. Kupříkladu přemítání může zcela paralyzovat akční kapacitu jedince. Neustálé dokola se opakující myšlenky o něčem, na co se dotyčný zaměřil, zablokují pracovní paměť a znemožní tak postup k adekvátní akci. Obecně vzato lze konstatovat, že stavová orientace zhoršuje efektivitu volního systému. Ovšem i stavová orientace má své výhody. Mezi ně je možné zařadit například lepší připravenost k porozumění znovu se vyskytující činnosti (Beckmann, 1994).

Stavová orientace také nabízí některé zajímavé možnosti, které akční orientaci schází. V aplikovaném případě lze např. zmínit možnost využití většího množství možných vzorců aktivity: Beckmann a Trux (1991, in Beckmann, 1994) provedli výzkum s hráči basketbalu, při kterém vyšlo najevo, že stěžejní hráči, tzv. tvůrci hry, mohou být díky stavové orientaci pro své soupeře méně čitelnější. Stavová orientace jim totiž umožňuje používat více útočných strategií nežli hráčům, kteří jsou orientováni akčně.

16. Motivace a cíle ve vzdělávání žáků

16.1. Zaměřenost na cíl

U výkonové motivace je dalším pozorovatelným činitelem zaměřenost na cíl, tedy orientace na objekty, díky kterým či prostřednictvím kterých lze nejnáze změnit současný stav a uspokojit tak potřebu. Tato zaměřenost obecně vzato roste tím více, čím více se přibližuje cíl. Rozdíl mezi současným stavem a cílem produkuje tendence k jednání neboli tzv. set, tj. určité neuromuskulární struktury. Tyto struktury pak ovlivňují chování jedince tehdy, jsou-li uvedeny v činnost konkrétní předjímanou situací, totiž cílem, která zapůsobí jako spouštěč setu (Homola, 1972).

16.2. Koncept zdatnosti (ability)

V tomto odvětví se uplatňuje např. Nichollsův koncept zdatnosti (ability). Tato zdatnost je v podstatě považována za výkonnost vycházející ze snažení a výkonu samotného. Výkonnost je přitom ovlivňována přesvědčením jedince o vlastní zdatnosti a porovnáváním výkonu svého s výkony ostatních. Nicholls (1984) rozlišil dva druhy zaměření – na úkol a na sebe. Vyžaduje-li splnění úkolu značné úsilí či šance na úspěch se jeví vzhledem k šanci, že jedinec selže jako zhruba stejná, pak mu úkol bude připadat středně obtížný, tudíž pokud uspěje, povede to ke zvýšení jeho zdatnosti (Nicholls, 1984). Vypadá-li úkol jako snadný, bude považován za nevhodný pro prokázání jeho zdatnosti, stejně tak jako úkol, při kterém se sice může snažit sebevíc a přesto v něm nedokáže uspět. V tomto případě dojde k preferenci úkolu se střední obtížností – jedinec je orientován na úkol. Je-li orientován na sebe, pak nedokáže odhadnout odpovídající míru snažení potřebnou k dosažení úspěchu. Vzhledem ke konceptu zdatnosti je pak pro tyto lidi velmi důležitý úspěch ostatních: když mnoho dalších uspěje, jedná se v jejich očích zřejmě o snadný úkol, který neproklamuje vysokou zdatnost toho, kdo uspěl, zato ovšem na drhé straně ukazuje na nízkou zdatnost toho, kdo v něm neuspěl. Když zase většina ostatních neuspěje, znamená to pro dotyčné zřejmě to, že úkol je těžký, tudíž úspěch v něm zaručuje důkaz jedincovy zdatnosti, kdežto neúspěch neznamena nic, neboť všichni ostatní také neuspěli. Pro školní prostředí je tedy jasně žádoucí orientace na úkol (Nicholls, 1984).

16.3. Cílové struktury (goal structure)

Dalším význačným konceptem v oblasti vyučování je práce Amesové, která se zabývá různými typy cílových struktur (goal structure) mimo jiné v souvislosti s výkonem a sebehodnocením, a to v rovině kognitivně-motivační. Výzkum podobných struktur spadá již do roku 1920 (Amesová, 1984).

Existují tři druhy těchto struktur: soutěživá, spolupracující a individuální, (competitive, cooperative, individual) přičemž všechny mají motivační účinky. Kromě toho je lze považovat za důležité činitele, které odlišně ovlivňují význačnost afektivní hodnoty úspěchu či neúspěchu. Spolupracující struktura ovlivňuje motivační systém založený na morálce, soutěživá ovlivňuje systém založený na orientaci na sebe a individuální ovlivňuje systém založený na dokonalé kontrole a ovládnutí činnosti. Tyto motivační systémy ovlivňuje dále míra snažení a zdatnost jedince (Amesová, 1984).

16.4. Teorie current concerns (teorie aktuálních zájmů)

Tato teorie, jejímž autorem je Klinger, předkládá výklad mechanismů procesu usilování o cíle. Klinger, Man a Stuchlíková (1997, s. 416) uvádí, že: „*Klíčovým předpokladem tohoto modelu je, že život živočichů, včetně života lidského, sestává z řady usilování o konkrétní cíle.*“

Představme si v rámci Heckhausenova výkladu okamžik „Rubikon“. Tento okamžik je začátek (Stuchlíková, Man, 2009, s. 161): „... *latentního mozkového procesu, který stojí v pozadí explicitně popsateľného procesu ‚mít cíl‘.*“ Klinger a Cox (2004) považují za začátek current concern ten moment, kdy si jedinec vybírá intenci a vytváří závazek k dosažení cíle. Tento závazek je nevratný v tom smyslu (Klinger, Cox, 2004, s. 11-12): „... *že cíl nemůže být opuštěn bez psychologických nákladů (psychological costs), jako je např. zklamání či deprese.*“

Current concerns nevědomě ovlivňují zaměření pozornosti a do jisté míry tak regulují psychické procesy, jednání apod., což na základě důkazů z výzkumu formulují Klinger, Man a Stuchlíková (1997) jinými slovy tak, že: „... *osobní zavázání se určitému cíli způsobuje změny pozornosti, vybavovací schopnosti myšlenkového obsahu, a to dokonce i v době, kdy se osoba naplněním cíle aktivně nezabývá.*“ V tomto vlivu lze nalézt souvislosti i k teorii PSI.

Osobní cíle jsou považovány za základ motivační struktury (Stuchlíková, Man, 2009), jejíž zjišťování je popsáno např. v kroskulturární studii Stuchlíkové, Klingera a Mana (1998).

17. Modely 2×2

Následky neúspěchu na další život jedince a úsilím směřujícím k dosažení cíle se zabývá ve své monografii Brunstein (1995). Ohledně Brunsteina je také vhodné zmínit, že spolu se Schultheissem popsali tzv. model 2×2, který vychází z psychologie učení a zohledňuje cílově-orientované chování a následky z tohoto chování plynoucí. Tento model popisuje tři mody výkonové motivace: aktivní přístup (active approach), pasivní vyhýbání (passive avoidance) a aktivní vyhýbání (active avoidance) (Schultheiss, Brunstein, 2005, in Kuračka, 2008). Teorií Schultheisse a Brunsteina se zabývá také Stuchlíková (2010, v tisku). Tabulka č.1 znázorňuje model 2×2 (podle: Schultheiss, Brunstein, 2005, in Kuračka, 2008, s. 15)

		Výskyt cílově-orientovaného chování	
		<i>ano</i>	<i>ne</i>
<i>Následek</i>	<i>odměna</i>	<i>aktivní přístup (snaha dosáhnout úspěchu)</i>	
	<i>trest</i>	<i>pasivní vyhýbání (strach z úspěchu)</i>	<i>aktivní vyhýbání (strach z neúspěchu)</i>

Tabulka č. 1: model 2×2 Schultheisse a Brunsteina

Elliot rozpracoval vlastní model 2×2, ve kterém operuje s přiblížením a oddálením se cíli (approach, avoidance) a s ovládnutím a předvedením (mastery, performance), schéma tohoto modelu ukazuje tabulka č. 2 (podle Stuchlíková, 2010, v tisku):

	<i>přiblížení se (approach)</i>	<i>vyhnutí se (avoidance)</i>
<i>zvládnout, osvojit si (mastery)</i>	<i>rozvinout kompetenci (mastery- approach)</i>	<i>neztratit kompetenci (mastery- avoidance)</i>
<i>předvést (performance)</i>	<i>předvést výkon/úspěch (performance-approach)</i>	<i>vyhnout se neúspěchu (performance- avoidance)</i>

Tabulka č. 2: Elliotův model 2×2

Problematice cílů se věnuje dále např. Hall et al. (2009) či Wigfield a Cambriaová (2010).

18. Teorie PSI

Autorem této teorie je Kuhl. Quirin a Kuhl (2009, s. 163) o ní uvádí: „*Vysvětluje motivaci, rovněž i prožívání a chování prostřednictvím popisu interakce mezi afekty a kognitivními systémy.*“ Přístup teorie PSI obohacuje psychologii o poznatky z neurovědy (Quirin, Kuhl, 2009).

Kaschel a Kuhl (2004) uvádí 7 úrovní osobnostního fungování v rámci teorie PSI:

- jednoduché kognitivní operace,
- temperament,
- pozitivní a negativní afekt,
- emocionální coping,
- motivy,
- kognice vysoké úrovně,
- sebe-regulace.

Teorie PSI rozlišuje na úrovni sebe-regulace dva módy: sebe-kontrolu a sebe-údržbu (self-maintenance), pro kterou se používá také výraz sebe-regulace v užším slova smyslu. Kromě těchto módů existují i dva modulační předpoklady (assumptions), které osvětlují vliv pozitivních a negativních afektů na jednání (Kaschel, Kuhl, 2004).

Klinger, Man a Stuchlíková (1997, s. 424) uvádí funkce důležité pro efektivní cvičení vůle: „1) *udržování intence v paměti (zahrnuje zvláště prefrontální kortex); 2) potlačení předčasného jednání (inhibování bazálních ganglií prostřednictvím inhibice nucleus accumbens); 3) potlačení soupeřících impulsů k jednání (zahrnuje orbitofrontální komplex); 4) vyrovnání se (coping) s duševním napětím (povaha copingové odpovědi je pravděpodobně závislá na stavu hipocampu).*“

19. Stručný přehled výkonové motivace v čase

19.1. 50. léta 20. století

V tomto období nabývá na významu především důležitost měření výkonové motivace a do popředí se dostává metoda TAT (Heckhausen, 1986).

19.2. 60. léta 20. století

Pro tuto dobu je příznačný zejména Atkinsonův model přijetí či vzetí rizika (risk-taking), který v duchu interakcionismu zdůraznil význam obtížnosti úkolu a to v době, kdy interakcionismus nebyl zdaleka tak populární jako později v 70. letech 20. století (Nygård, 1981, in Heckhausen, 1986).

19.3. 70. léta 20. století

70. léta charakterizuje nástup atribuční teorie s Weinerem coby vůdčí osobností (Heckhausen, 1986).

19.4. 80. a 90. léta 20. století

Zde je možné pozorovat nabývající význam konceptu jednání založeného na vůli (Heckhausen, 1986). Pozornost je také věnována problematice cílů (např. Emmons, 1986, in Stuchlíková, 2010, v tisku, či Little a Palys, 1983, in Stuchlíková, 2010, v tisku), tento trend přetrvává i v 90. letech 20. století, v této době pak narůstají projevy kompetenční motivace.

19.5. 90. léta 20. století a 10. léta 21. století

Rozvoj zažívá především kompetenční motivace (např. Elliot, Dweck, 2005, in Stuchlíková, 2010, v tisku) coby přesnější alternativa výkonové motivace, která je kritizována pro širokost pojmu výkon a přílišnou individuální zaměřenost. Kompetenční motivace je komplexnější přístup, jehož důležitou součástí je problematika výkonových cílů, která je předmětem zájmu zkoumání již od konce 70. let (např. Dweck, 1975, Nicholls, 1980, Elliot, McGregor, 2001, vše in Stuchlíková, 2010, v tisku).

20. Závěr

Za hlavní cíl jsem si stanovil vytvoření přehledu základních teorií výkonové motivace a uvedení hlavních metod jejího zjišťování. Vypracováním této práce považuji tento hlavní cíl za splněný. Jelikož jsem si vědom obrovského množství dat, shromážděných za více než 70 let výzkumu výkonové motivace, připomínám, že se jedná pouze o teoretickou základnu postavenou na klasických teoriích (které však mají i dnes mnohé co nabídnout) obohacenou o nástin vybraných modernějších konceptů.

Kromě toho jsem se pokusil uvést vývoj teorie výkonové motivace v čase a zdůraznit oblast školního prostředí. Do oblasti diagnostiky jsem uvedl i základní metody zjišťování úzkosti a sebehodnocení, jakožto dvou významných faktorů ovlivňujících výkon.

Tato práce má posloužit jako stručné teoretické východisko pro další práce, které se budou týkat výkonové motivace. Vzhledem k současnému trendu redefinice pojmů výkonové motivace, resp. vyhledávání jejich přesnějších alternativ a spojování dosažených vědomostí do komplexních strukturálních i procesuálních modelů bych další bádání sám rád směřoval s připomenutím vývoje teorií výkonové motivace do oblasti syntézy konceptu vůle, volního jednání a motivace s přihlédnutím k již známé problematice v oblasti cílů, s tím, že praktická část by měla probíhat ve školním prostředí, jakožto prostředí, které výrazným způsobem formuje jedince pro jeho budoucí život.

Další významné uplatnění výkonové motivace vidím např. v oblasti ekonomické výkonnosti či v klasických odvětvích jako je sport nebo škola, kde bude možné aplikovat nové komplexní koncepty výkonové motivace. Svou pozornost by si jistě zasloužily další výzkumy výkonové motivace napříč různými kulturami.

21. Literatura:

ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P., TEASDALE, J. Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, roč. 87, č. 1, s. 49 – 74.

ACH, N. *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig : Quelle und Meyer, 1910.

ACHTZIGER, A., GOLLWITZER, P. M. Rubikonmodell der Handlungsphasen. In *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. BRANDSTÄTTER, V., OTTO, J. H. (Eds.) Göttingen : Hogrefe, 2009. s. 150-156. ISBN 978-3-8017-1845-9.

AMES, C. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In *Research on motivation in education, vol. 1 : student motivation*. AMES, R. E., AMES, C. (Eds.) Orlando : Academic Press, 1984. s. 177-207. ISBN 0-12-056701-6.

ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. In *Motivational science : social and personality perspectives*. HIGGINS, E. T., KRUGLANSKI, A. W. (Eds.) Philadelphia : Psychology Press, 2000. s. 191-201. ISBN 0-86377-696-5.

BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 440 s. ISBN 80-7178-550-4.

BECKMANN, J. Volitional correlates of action versus state orientation. In *Volition and personality : Action versus state orientation*. KUHLMANN, J., BECKMANN, J. (Eds.) Seattle : Hogrefe & Huber Publishers, 1994. s. 155-166. ISBN 0-88937-029-X

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I., et al. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha : Management Press, 1998. vyd. 1. str. 559. ISBN 80-85943-57-3.

BOSSONG, B. Scholastic stressors and achievement-related anxiety. In *Volition and personality : Action versus state orientation*. KUHLMANN, J., BECKMANN, J. (Eds.) Seattle : Hogrefe & Huber Publishers, 1994. s. 397-406. ISBN 0-88937-029-X

BRICHČÍN, M. *Vůle a sebekontrola : teorie, metody, experimenty*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 423 s. ISBN 80-7184-753-4.

BROOKS, I. *Firemní kultura : jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Brno : Computer Press, 2003. vyd. 1. str. 296. ISBN 80-7226-763-9.

BRUNSTEIN, J. C. Cognitions during stressful achievement situations : analysis of facilitation and learned helplessness. In *Achievement and task motivation*. VAN DEN BERCKEN, J. H. L., DE BRUYN, E. E. J., BERGEN, TH. C. M. (Eds.) Lisse : Swets & Zeitlinger, 1986. s. 65-82. ISBN 90-265-0739-9.

BRUNSTEIN, J. C. *Motivation nach Mißerfolg*. Göttingen : Hogrefe, 1995. 164 s. ISBN 3-8017-0791-1.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Finding flow*. New York : Basic Books, 1997. 181 s. ISBN 0-465-02411-4.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života : můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 395 s. ISBN 80-7106-139-5.

CSIKSZENTMIHALYI, M., NAKAMURA, J. The dynamics of intrinsic motivation : a study of adolescents. In *Research on motivation in education, vol. 3 : goals and cognitions*. AMES, C., AMES, R. E. (Eds.) San Diego : Academic Press, 1989. s. 45-71. ISBN 0-12-056703-2.

DECI, E. L. Self-determined motivation and educational achievement. In *Advances in motivation*. GJESME, T., NYGÅRD, R. (Eds.) Oslo : Scandinavian University Press, 1996. s. 195-209. ISBN 82-00-22642-5.

DWECK, C. S. Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: an achievement goal analysis. In *Research on motivation in education, vol. 2 : the classroom milieu*. AMES, C., AMES, R. E. (Eds.) Orlando : Academic Press, 1985. s. 289-305. ISBN 0-12-056702-4.

FELDMANN, H., BRAND-JACOBI, J., GMÜR, M. *Kompendium lékařské psychologie : pro studující a lékaře*. Praha : Victoria Publishing, 1994. 205 s. ISBN 80-85605-67-8.

FINCHAM, F., HEWSTONE, M. Atribuční teorie a výzkum: od základů k aplikaci. In *Sociální psychologie*. HEWSTONE, M., STROEBE, W. (Eds.) Praha : Portál, 2006. s. 237-280. ISBN 80-7367-092-5.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 1.vyd. Praha : Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.

GOLLWITZER, P. M. The volitional benefits of planning. In *The psychology of action : linking cognition and motivation to behavior*. GOLLWITZER, P. M., BARGH, J. A. (Eds.) New York : The Guilford Press, 1996. s. 287-312. ISBN 1-57230-032-9.

GOLLWITZER, P. M., HECKHAUSEN, H., RATAJCZAK, H. Perceived proximity to making decision. In *International perspectives on achievement and task motivation*. HALISCH, F., VAN DEN BERCKEN, J. H. L. (Eds.) Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1989. s. 291-308. ISBN 90-265-1029-2.

HALL, H., et al. Student investment in a research method course : the influence of achievement goals on motivational patterns. *Journal of hospitality, leisure, sport & tourism education* [online – abstrakt]. 2009, roč. 8, č.2, s. 17-33 [citováno 7. dubna 2010]. Dostupný z WWW: <
http://apps.isiknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=6&SID=T1jkgHIHpOLIADEIjDp&page=1&doc=9>. ISSN 1473-8376.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HECKHAUSEN, H. *Motivation and Action*. Berlin : Springer, 1991. 504 s. ISBN 3-540-54204-3.

HECKHAUSEN, H. Why some time out might benefit achievement motivation research. In *Achievement and task motivation*. VAN DEN BERCKEN, J. H. L., DE BRUYN, E. E. J., BERGEN, TH. C. M. (Eds.) Lisse : Swets & Zeitlinger, 1986. s. 7-39. ISBN 90-265-0739-9.

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 356 s.

HOŠEK, V. Emočně motivační procesy. In *Psychologie sportu*. VANĚK, M., et al. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 32-57.

HOŠEK, V. Sportovní motivace. In *Psychologie sportu*. SLEPIČKA, P., HOŠEK, V., HÁTLOVÁ, B. Praha : Karolinum, 2006. s. 72-83. ISBN 80-246-1290-9.

HOTAMAN, D., YUKSEL-SAHIN, F. The effect of instructors' enthusiasm on university students' level of achievement motivation. *Egitim ve bilim-Education and science* [online – abstrakt]. 2010, roč. 35, č. 155, s. 89-103 [citováno 7. dubna 2010]. Dostupný z WWW: <
http://apps.isiknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=T1jkgHIHpOLIADEIjDp&page=9&doc=82>. ISSN 1300-1337.

HRABAL, V. Motivace a školní úspěšnost žáka. In *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. HELUS, Z., et al. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. s. 61-110.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989. 233 s. ISBN 80-04-23-487-9

JACKSON, S. A., CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow in sports*. Champaign : Human Kinetics, 1999. 181 s. ISBN 0-88011-876-8.

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha : Triton, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.

JANOŮŠEK, J. Psychologické faktory ekonomické výkonnosti. *Československá psychologie*, 2009, roč. 53, č. 6, s. 556-572.

KASCHEL, R., KUHL, J. Motivational counseling in an extended functional context : personality systems interaction theory and assessment. In *Handbook of Motivational Counseling : concepts, approaches, and assessment*. COX, W. M., KLINGER, E. (Eds.) Chichester : John Wiley & Sons, 2004. s. 99-120. ISBN 0-470-84517-1.

KLINGER, E., COX, W. M. Motivation and the theory of current concerns. In *Handbook of Motivational Counseling : concepts, approaches, and assessment*. COX, W. M., KLINGER, E. (Eds.) Chichester : John Wiley & Sons, 2004. s. 3-28. ISBN 0-470-84517-1.

KLINGER, E., MAN, F., STUHLÍKOVÁ, I. Současné vybrané teorie motivace. *Československá psychologie*, 1997, roč. 41, č. 5, s. 415-428.

KOHOUTEK, R., ŠTĚPANÍK, J. *Psychologie práce a řízení*. Brno : Cerm, 2000. 223 s. ISBN 80-214-1552-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 280 s. ISBN 80-7178-551-2.

KUHL, J. A theory of action and state orientations. In *Volition and personality : Action versus state orientation*. KUHL, J., BECKMANN, J. (Eds.) Seattle : Hogrefe & Huber Publishers, 1994. s. 9-46. ISBN 0-88937-029-X

KURAČKA, P. *Vztah mezi výkonovou motivací a osobnostními charakteristikami v rámci modelu „Big five“* : bakalářská práce. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008. 71 l., 3 l. příl. Vedoucí bakalářské práce Miroslav Šipula.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LEPPER, M. R., HODELL, M. Intrinsic motivation in the classroom. In *Research on motivation in education, vol. 3 : goals and cognitions*. AMES, C., AMES, R. E. (Eds.) San Diego : Academic Press, 1989. s. 73-105. ISBN 0-12-056703-2.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole : teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Vyd. 1. Praha : Academia, 1979. 468 s.

MADSEN, K. B. *Teorie motivace : srovnávací studie moderních teorií motivace*. 1. vyd. Praha : Academia, 1972. 381s.

MAN, F., NYGÅRD, R., GJESME, T. The Achievement Motives Scale (AMS): theoretical basis and results from a first try-out of a Czech form. *Scandinavian Journal of Educational research*, 1994, roč. 38, č. 3-4, s. 209-218.

MAN, F., STUHLÍKOVÁ, I., HODAPP, V. Česká verze německého inventáře zkouškové úzkosti (TAI-G) : faktorová struktura a základní psychometrické údaje. *Československá psychologie*, 1997, roč. 41, č. 4, s. 347-359.

MAREŠ, J. Autoregulace učení. In *Psychologie pro učitele*. ČÁP, J., MAREŠ, J. Praha : Portál, 2001. s. 505-525. ISBN 80-7178-463-X.

MAYEROVÁ, M. *Stres, motivace a výkonnost*. 1. vyd. Praha : Grada, 1997. 136 s. ISBN 80-7169-425-8

MCCLELLAND, D. C. *The achieving society*. New York : Van Noestrend, 1961.

MCCLELLAND, D. C., KOESTNER, R., WEINBERGER J. How do self-attributed and implicit motives differ? In *International perspectives on achievement and task motivation*. HALISCH, F., VAN DEN BERCKEN, J. H. L. (Eds.) Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1989. s. 259-289. ISBN 90-265-1029-2.

MCCLELLAND, D. C., WINTER, D. G. *Motivating economic achievement*. New York : The Free Press, 1969.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha : Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-0763-6.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NIEDOBOVÁ, H. *Sociální pozice ve středoškolské třídě a výkonová motivace studentů : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2007. 69 l., 1 l. příl. Vedoucí diplomové práce Ivana Poledňová.

NICHOLLS, J. G. Conceptions of ability and achievement motivation. In *Research on motivation in education, vol. 1 : student motivation*. AMES, R. E., AMES, C. (Eds.) Orlando : Academic Press, 1984. s. 39-73. ISBN 0-12-056701-6.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PÉREZ, J. C., PETRIDES K. V., FURNHAM A. Měření rysové emoční inteligence. In *Emoční inteligence : přehled základních přístupů a aplikací*. SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (Eds.) 1. vyd. Praha : Portál, 2007. s. 201-218. ISBN 978-80-7367-229-4.

PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871-X.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 2007, c2003. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

QUIRIN, M., KUHL, J. Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI). In *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. BRANDSTÄTTER, V., OTTO, J. H. (Eds.) Göttingen : Hogrefe, 2009. s. 163-173. ISBN 978-3-8017-1845-9.

RHEINBERG, F. Intrinsische Motivation. In *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. BRANDSTÄTTER, V., OTTO, J. H. (Eds.) Göttingen : Hogrefe, 2009. s. 258-265. ISBN 978-3-8017-1845-9.

ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-233-5.

RYAN, R. M., CONNELL, J. P., DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In *Research on motivation in education, vol. 2 : the classroom milieu*. AMES, C., AMES, R. E. (Eds.) Orlando : Academic Press, 1985. s. 13-51. ISBN 0-12-056702-4.

RYCHTECKÝ, A. Volní procesy ve sportovní činnosti. In *Psychologie sportu*. VANĚK, M., et al. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 57-71.

SHEEHY, N. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2005. 240 s. ISBN 80-86598-82-9.

SCHULTHEISS, O. C. *Manual for the assessment of hope of success and fear of failure (English translation of Heckhausen's need achievement measure)*. Department of Psychology, University of Michigan, Ann Arbor, 2001. (nepublikovaný manuskript).

SCHULZE, R., ROBERTS, R. D., et al. Porozumění emoční inteligenci, její měření a aplikace : Co jsme zjistili? Co nám uniklo? In *Emoční inteligence : přehled základních přístupů a aplikací*. SCHULZE, R., ROBERTS, R.D. (Eds.) Praha : Portál, 2007. s. 321-350. ISBN 978-80-7367-229-4.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2007. 523 s. ISBN 80-86598-65-9.

STUHLÍKOVÁ, I. Motivace a osobnost. In *Psychologie osobnosti*. BLATNÝ, M. (Ed.) Academia, 2010. s. 137-166. (v tisku).

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

STUHLÍKOVÁ, I., KLINGER, E., MAN, F. Dotazník motivační struktury – srovnávací studie českých a amerických studentů. *Československá psychologie*, 1998, roč. 42, č. 1, s. 206-217.

STUHLÍKOVÁ, I., MAN, F. Motivační struktura – integrující koncept psychologie motivace. *Československá psychologie*, 2009, roč. 53, č. 2, s. 158-171.

SVOBODA, M. Dotazníky. In *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. SVOBODA, M. (Ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. Praha : Portál, 2001. s. 319-364. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODA, M. Projektivní metody. In *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. SVOBODA, M. (Ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. Praha : Portál, 2001. s. 236-270. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 3. vyd. Praha : Portál, 2005. 342 s. ISBN 80-7367-050-X.

TRUDEWIND, C. *Häusliche Umwelt und Motiventwießlung*. Göttingen : Hogrefe, 1975.

VÁGNEROVÁ, M. Posuzovací škály. In *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. SVOBODA, M. (Ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. Praha : Portál, 2001. s. 372-397. ISBN 80-7178-545-8.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGRVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VANĚK, M., et al. *Psychologie sportu : rozbor psychických složek sportovního výkonu*. 1. vyd. Praha : Olympia, 1984. 202. s.

VANĚK, M., HOŠEK, V., MAN, F. *Formování výkonové motivace*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1982. 218 s. Univerzita Karlova Praha.

WEINER, B. Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In *Research on motivation in education, vol. 1 : student motivation*. AMES, R. E., AMES, C. (Eds.) Orlando : Academic Press, 1984. s. 15-38. ISBN 0-12-056701-6.

WEINER, B., KUKLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. In *Motivational science : social and personality perspectives*. HIGGINS, E. T., KRUGLANSKI, A. W. (Eds.) Philadelphia : Psychology Press, 2000. s. 380-393. ISBN 0-86377-696-5.

WIGFIELD, A., CAMBRIA, J. Students' achievement values, goal orientations, and interest : definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental review* [online – abstrakt]. 2010, roč. 30, č. 1, s. 1-35 [citováno 7. dubna 2010]. Dostupný z WWW: <
http://apps.isiknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=T1jkgHIHpOLIADEIjDp&page=1&doc=6>. ISSN 0273-2297.