

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Autonomie a kontrola ve vztahu k výkonové motivaci,
flow – prožitku a vůli studentů učitelství**

Diplomová práce

České Budějovice 2010

**Vedoucí diplomové práce:
prof. PhDr. František Man, CSc.**

**Vypracovala:
Iva Haladová**

Prohlášení

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě diplomovou práci zpracovanou na závěr studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „**Autonomie a kontrola ve vztahu k výkonové motivaci, flow – prožitku a vůli studentů učitelství**“ vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených v bibliografii.

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

V Českých Budějovicích

12. dubna 2010

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala panu **prof. PhDr. Františku Manovi, CSc.**, který byl vedoucím mé diplomové práce, za trpělivost, cenné rady a ochotu konzultovat problémy týkající se této práce.

Mé díky patří také studentům Jihočeské univerzity, jež se na výzkumu v praktické části podíleli.

Abstrakt

V teoretické části jsou vysvětleny následující relevantní teoretické koncepce. Heckhausenův model fází činnosti na základě Rubikonu, autodeterminační teorie Deciho a Ryana, Csikszentmihalyiho prožitek typu flow, teorie výkonové motivace a teorie kontroly (řízení) činnosti rozpracované J. Kuhlem. V rámci těchto teorií (konceptů) byly elaborovány i diagnostické nástroje. Vybrané nástroje byly administrovány u 150 studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, z nichž bylo 118 žen a 32 mužů. Výsledky tohoto, převážně exploratorního výzkumu byly zpracovány pomocí korelační analýzy. Autonomie a kontrola překvapivě nevykazují signifikantní vztahy k žádným dalším proměnným. Škála Absorpce koreluje pozitivně s Nadějí na úspěch a negativně se Strachem z neúspěchu. Hladký automatický průběh vykazuje pozitivní vztahy ke škále Orientace na jednání (činnost) po zkušenostech z neúspěchu (AOF) a ke škále Činnostní orientace v prospektivním plánování (AOD). Překvapivě nekoreluje se škálou Orientace na jednání při úspěšném provádění činnosti (AOP). Můžeme říci, že Hladký automatický průběh vykazuje pozitivní korelace k motivačním stavům mysli, nikoliv však ke stavu volnímu. Škála Obavy koreluje vysoce signifikantně s Požadavky, jakož i se škálou Strach z neúspěchu. Proměnná Požadavky koreluje záporně s Nadějí na úspěch a kladně se Strachem z neúspěchu. Vztahy mezi Nadějí na úspěch a proměnnými Kuhlova dotazníku HAKEMP-90 jsou sice kladné, ale nedosahují statistické významnosti. Strach z neúspěchu koreluje záporně s činnostní (volní) orientací, přičemž nejvýraznější je vztah k AOF, poté teprve následují AOP a AOD.

Abstract

In the theoretical part of the thesis, there are explained the following relevant theoretical conceptions: Heckausen's Model of Action Phases which is based on Rubicon, Deci and Ryan's Self-Determination Theory, Csikszentmihalyi's Flow Experience, Theory of Achievement Motivation, Theory of Action Control which was made by Julius Kuhl. In frame of these theories (conceptions), there were also elaborated diagnostic tools. The chosen tools were handed out among 150 students of The University of South Bohemia. There were involved 118 female and 32 male students in the research. The results of the mainly exploratory research were elaborated with the help of correlation analysis. Surprisingly, not only Autonomy but also Control do not show any significant relationship to any other variable. Absorption Scale positively correlates with Hope of Success and negatively correlates with Fear of Failure. Smooth Automotive Running shows positive relationship to Action Orientation which is following after failure (AOF). It also shows a positive relationship to Action Orientation in prospective planning (AOD) and surprisingly, it does not correlate with Action Orientation in successful activity (AOP). It can be said that the Smooth Automotive Running shows a positive correlation with Motivational states of mind but not with Volitional states of mind. Worry Scale correlates highly significant not only with Demands but also with Fear of Failure. Variable Demands negatively correlates with Hope of Success but on the other hand, it positively correlates with Fear of Failure. Although the relations between Hope of Success and variable of Kuhl's ACS-90 Scale are positive, they do not reach any significant importance. Fear of Failure negatively correlates with Action Orientation and the most considerable relationship was discovered to AOF, afterwards to AOP and AOD.

Obsah

1. Úvod	1
2. Teoretická část	3
2.1. 1. Motivace jako předmět psychologického zkoumání	3
2.1. 2. Heckhausenův Rubikon	7
2.2. Autodeterminační teorie	9
2.2.1. Koncept základních potřeb	10
2.2.2. Hlavní složky autodeterminační teorie	12
2.2.2.1. Teorie kognitivního hodnocení	13
2.2.2.2. Teorie organismické integrace	13
2.2.2.3. Teorie kauzální orientace	16
2.2.2.4. Teorie základních potřeb	17
2.3. Flow prožitek	17
2.3.1. Hlavní rysy flow	20
2.3.2. Podmínky flow	22
2.3.3. Vztah motivace a flow	23
2.3.4. Vztah výkonové motivace a flow	24
2.4. Teorie výkonové motivace	25
2.4.1. Historie	26
2.4.2. Modely výkonové motivace	27
2.5. Kuhlova kontrola činnosti	30
2.5.1. Stavová orientace versus činnostní orientace	32
2.5.2. Činnostní orientace	32
2.5.3. Stavová orientace	33
3. Praktická část	35
3.1. Metoda	35
3.1.1. Výzkumný vzorek	36
3.1.2. Nástroje	37
3.1.2.1. Problémy ve škole	38
3.1.2.2. Krátká škála Flow	40
3.1.2.3. Škála výkonových motivů	42
3.1.2.4. HAKEMP	44
3.2. Organizace výzkumu	46

3.3. Výsledky a diskuse	47
4. Závěr	52
5. Zdroje	54
6. Příloha	56
6.1. Zpracovaná výsledná data použitých dotazníků	56
6.2. Průměrná výsledná data použitých dotazníků	59

1. Úvod

V dnešní době se setkáváme s mnoha názory nejen na výchovu dětí, ale také na jejich vzdělávání. Každý určitě chce ze svého potomka vychovat kvalitního člověka, který bude v životě úspěšný, a který bude jednat takovým způsobem, že si s klidným svědomím bude moci říct, že vynaložené úsilí stálo za to. Avšak nejde o „pouhé“ příkladné jednání. Důležitou roli hrají i ostatní aspekty lidského života, jako je například pomoc bližnímu v nouzi, empatie, úcta k tradicím, tolerance nebo dokonce ochota nezištně obětovat své vlastní touhy potřebám někoho jiného.

Nejen učitelé, ale i rodiče by měli brát ohled na skutečnost, že každý člověk je individualita. Lidé se neliší pouhým vzhledem, ale i povahou, vlastnostmi, způsobem prožívání nebo zvládání zátěžových situací. Přestože bychom měli při výchově a vzdělávání dodržovat určité pedagogické zásady, není vždy možné nebo žádoucí chování nebo reakci člověka hodnotit z hlediska průměru nebo podle definic vyčtených z odborné literatury. Avšak je dokázáno, že rodinná výchova stejně tak jako výchova školní, formují nejen samotného člověka, jeho přístup k životu, ale ovlivňují i samotný lidský život jako takový.

Někteří lidé se přiklánějí ke striktnějšímu přístupu k dítěti, kdy je jedinec ve svých činnostech často omezen. Dítě se musí podřizovat různým zákazům, příkazům nebo pravidlům. V podstatě musí za každou cenu dodržovat stanovené podmínky. Opačný protipól představují rodiče nebo pedagogové, kteří dávají přednost takovému přístupu, kdy je žádoucí, aby se dítě ve svých činnostech rozhodovalo samo. Většina lidí se asi bude přiklánět ke „zlaté střední cestě“, kdy výchova a vzdělávání probíhá pomocí kombinace obou již popsaných přístupů. Jak ale tyto dva přístupy mohou ovlivnit výkonovou motivaci? A mají vůbec na tuto složku motivace nějaký vliv? Budou s větší radostí a odhodláním zdolávat překážky ti, kteří se musí neustále podřizovat a jsou neustále vystaveni určitému tlaku daných pravidel nebo ti, kteří jsou nuceni samostatněji přemýšlet, přičemž se ne vždy rozhodnou ve prospěch dané

situace? Který modelový přístup vede k tomu, že si lidé překonávání každodenních překážek či plnění úkolů ve škole více užívají? Může výraznější odchylka na jednu nebo druhou stranu způsobit to, že žáci zaujmou k zadaným úkonům negativní postoj? Je vůbec možné svým přístupem k zadávání úkolů a jejich řešení dítě ovlivnit? A hraje v tomto případě nějakou roli negativní či pozitivní hodnocení a nebo na něm vůbec nezáleží?

Tato diplomová práce se zabývá problematikou autonomie a kontroly. Především však řeší jejich vztah k výkonové motivaci. Výzkum, který byl v této souvislosti proveden, pomůže odhalit vztahy těchto dvou přístupů k dalším motivačním proměnným u studentů učitelství Jihočeské univerzity. Budoucí učitelé „nové“ generace by se měli spíše přiklánět k takovému přístupu, aby se výkonová složka motivace žáka adekvátně rozvíjela a aby nebyla ovlivňována nežádoucím způsobem. Nesmíme však zapomínat ani na tu skutečnost, že nejen žáci, ale i učitelé mohou být svým přístupem k autonomii a kontrole ovlivněni svými předchozími zkušenostmi. V této souvislosti je vhodné zmínit také prožitek typu flow, kdy jedinec „zapomíná“ na svět kolem sebe. Základním principem bývá fakt, že člověk je do vykonávané činnosti zcela ponořen a nesoustřeďuje se na nic jiného než na výkon samotný. Avšak vykonávané činnosti na sebe plynule navazují, vše přichází jako by samo od sebe. Pokud se nám podaří tento prožitek u žáků „navodit“ při vyučování, dá se předpokládat, že bude mít hodina úspěch, že bude určitý předmět žáky bavit a někteří se možná budou na další hodiny těšit. Navíc výkony žáků, u kterých se podaří navození prožitku typu flow, bývají následně hodnoceni kladněji než výkony těch, kteří při plnění úkolů prožívají strach z neúspěchu nebo z jiných důvodů pociťují stres.

2. Teoretická část

2.1.1. Motivace jako předmět psychologického zkoumání

Hlavním tématem psychologického zkoumání motivace je především hledání odpovědí na otázku, proč člověk v určitý okamžik jednal takovým způsobem, jakým jednal. Je důležité podotknout, že problematika motivace je velice široká a komplexní. Z tohoto důvodu bylo možné zvolit pouze některé koncepce nahlížení na danou tematiku. Copak je to tedy za sílu která nás nutí, abychom se zabývali různými překážkami, jež se nám v životě objeví? Naše rozhodování je mnohem složitější než u zvířat, u kterých je tento pohon nastaven tak, aby zdárně fungoval jejich tělesný aparát. Zvířata vykonávají určité činnosti z takových důvodů, aby docházelo především k uspokojování jejich tělesných potřeb. Vyhýbají se tedy pocitu strádání. S vývojem vědomí lidé získávají schopnost potlačovat informace, které jsou zakódované v jejich chromozomech. Je prokázáno, že postupem času, hlavně díky evoluci vzrostla již tak ohromná přizpůsobivost lidského chování (Csikszentmihalyi, M., Abuhamed, S., Nakamura, J.: 2005. Chapter 32 – Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). Handbook of competence and motivation, str. 598). Právě z tohoto důvodu se mnoho prací, jejichž hlavním tématem je motivace, věnuje i problematice regulace chování. Bez jistých procesů bychom totiž nebyli schopni s žádnou aktivitou ani začít. Zde hovoříme o takových procesech, které řídí cílevědomé chování. Ve skutečnosti však tyto procesy představují pouhé přípravné stádium, jež předchází záměru. Zdaleka ne všechny aktivity jsou ale výsledkem našeho záměru. Mnohé každodenní situace vedou k automatickému chování. To tedy znamená, že k nim není žádný záměr potřeba. Záměr bývá výsledkem pozitivního vyhodnocení první fáze motivace, při které jsou formulována přání a zároveň je analyzována pravděpodobnost jejich splnění. Při nejbližší vhodné příležitosti pak tento záměr řídí určitou posloupnost akcí, které vedou ke splnění stanoveného cíle (Heckhausen, Kuhl: 1985, o. c.).

Nelze se ani vyhnout takové situaci, kdy se člověk bude rozhodovat mezi více variantami jednání. V tom případě se determinantou chování stává motivace, která působí nejsilněji. Pokud nastane takový případ, kdy se při výkonu určité činnosti objeví ještě silnější motivace, může být aktivita, jež směřuje k cíli, přerušena¹. Za předpokladu, že motivační síla nebude pro daný výkon dostatečná, přemění se chtění v záměr. Avšak mezi výchozí motivací a konečným jednáním člověka musí dojít ke dvěma následujícím přechodům. Prvním z nich je transformace cíle v záměr. Poté teprve dochází k transformaci záměru a následnému zahájení akce. Důležité je, že při rozhodování se člověk nezabývá otázkou, zda danou činnost vůbec uskuteční. Rozhodování se týká především časového hlediska – tedy v jaký čas tuto aktivitu začne vykonávat. (Brihcín, M., 1999, *Vůle a sebekontrola*, Teorie, metody, experimenty, T7 Motivace a cílevědomá regulace lidských aktivit, str. 94-96).

V řadě případů se může stát, že navzdory silnému záměru spousta lidí selhává. Problémy nastávají zejména v té fázi, kdy má člověk jednat takovým způsobem, aby stanoveného cíle dosáhl. Většinou bývá hlavní příčinou to, že jedinec je pod tlakem pocitů a impulsů, které se ke konkrétnímu cíli nevztahují. Pokud jedinec těmto impulsům podlehně, přestane k cíli v danou chvíli směřovat. Chceme-li dosáhnout nějakého cíle, měli bychom se tedy naučit rychle rozpoznávat a využívat příležitosti, které nám pomohou kýženého stavu dosáhnout. Vyhodnocení situace bývá v některých případech velice těžké, zejména pokud člověk v danou chvíli usiluje o splnění jiného cíle. Dalšími aspekty, které mohou taktéž stěžovat správné vyhodnocení, jsou intenzivní emocionální prožitky nebo takové myšlenky, kdy se člověk zabývá úspěchem či řeší téma neúspěchu. Nesmíme zapomínat, že i v případě, kdy se nám podaří zahájit snahu o splnění určitého cíle, je třeba jej chránit před negativními vnějšími vlivy, které nás mohou rozptylovat či jinak negativně ovlivňovat.

Gollwitzer a jeho spolupracovníci definovali a rozpracovali tzv. implementační intenci, která může být i jakýmsi automatickým systémem kontroly. Jak bylo prokázáno v řadě studií², implementační intence pozitivně ovlivňuje nejen proces zahájení dané

¹ Heckhausen definoval nutnost dalšího nezávislého procesu termínem chtění (volition).

² Gollwitzer, Bargh (2005)

činnosti, ale také proces setrvání v určitém směru. Posiluje motivační kontrolu a dokonce upozorňuje na to, že člověk v dané situaci nejedná efektivně. Je však důležité rozlišovat mezi prostou cílovou intencí a implementační intencí. Cílová intence představuje záměr dosáhnout daného cíle, zatímco implementační intence znázorňuje záměr vykonat naplánované chování, které ke stanovenému cíli povede. Předpokládá se, že implementační intence umožňuje přepnutí z vědomé kontroly jednání do automatického modu, kdy je jednání řízeno přímo vnitřními nebo vnějšími kritickými podněty. Výzkumy ukazují, že při zformované implementační intenci skutečně probíhá kontrola jednání (alespoň částečně) automaticky. Brandstätterová a kolektiv (2001) ukázali, že zformování implementační intence vede ke splnění předsevzatého úkolu. K tomuto závěru dospěli, když dali lidem v léčebně sepsat životopis pro terapeutické účely. Navíc jim stanovili termín, do kterého bylo nutno úkol odevzdat. Nutno podotknout, že tito pacienti byli závislí na heroinu, takže trpěli silnými abstinenciálními příznaky. U té části výzkumného vzorku, kde byla zformována pouze cílová intence, úkol nesplnil nikdo. Pravdou ale je, že obě dvě skupiny pacientů pociťovali velice nízké zaujetí pro splnění zadaného úkolu. Navíc se potvrdil i předpoklad, že implementační intence pouze mění sebeřízení směrem ke splnění úkolu, avšak zaujetí pro daný cíl neovlivňuje vůbec. (o.c. Stuchlíková, I., v tisku, *Motivace a osobnost*, str. 18-20).

Na druhou stranu však existují činnosti, které jsou pro člověka sami o sobě jakousi odměnou. O takovýchto činnostech se hovoří jako o automotivačních procesech. Můžeme je nejčastěji pozorovat u nově osvojených dovedností, které se vyznačují funkční rozkoší (Funktionslust). Pojem funkční rozkoš rozpracovali němečtí autoři Karl Groos (1901) a Karl Bühler (1930). Později byla funkční rozkoš Jeanem Piagetem zahrnuta do ranné fáze senzomotorického učení (1952). Automotivační činnost bývá často vysvětlována jako zvláštní potřeba činnosti, která je základem veškeré lidské motivace. Tuto nevyčerpatelnou³ motivační energii lze do jisté míry využít při vykonávání činností nutných k získání základních životních potřeb, popřípadě dalších pseudopotřeb. V podstatě se jedná o energii, která se uplatňuje bez ohledu

³ Tato „nevyčerpanost“ se chápe jako stálost, nikoliv jako nekonečná mohutnost: asi jako pramen, který nevysychá, ale v určitých životních fázích a činnostech bývá různě silný.

na splnění stanoveného cíle. (zpracováno podle Říčana, P.:, 1975, *Psychologie osobnosti*, str. 173-176).

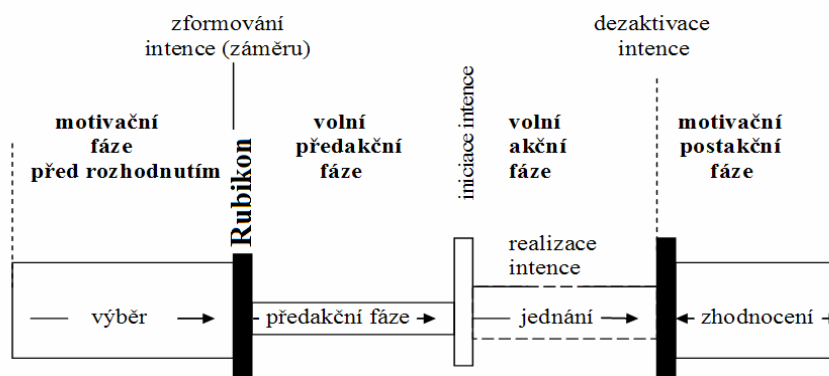
V takovém případě, kdy člověk danou činnost vykonává s averzí nebo se musí k výkonu určité činnosti překonávat, vstupuje do hry vůle. Je jí zapotřebí hlavně v takových případech, kdy uskutečnění záměru brání jedna nebo více překážek. S objevením překážek člověku nestačí pouze vědomí, že daný cíl je uskutečnitelný. Vůle je zapotřebí nejen k zahájení činnosti, ale důležité je především to, aby v ní člověk vytrval. Pojmem vůle bychom tedy měli označovat ty procesy, které nám i přes vnitřní nebo vnější překážky umožňují dosáhnout úspěšného splnění cíle. Tyto procesy je zapotřebí aktivovat zejména u vysoce atraktivních činností, u kterých hrozí, že by mohli strhnout naši pozornost a zlákat nás ke změně aktivity, tudíž by došlo k přerušení cesty vedoucí k stanovenému cíli. Takovým příkladem může být žák, který se připravuje na velice důležitý, i když ne zrovna oblíbený seminář z matematiky. Když se konečně přinutí s přípravou začít, zavolá mu nová přítelkyně a zve ho do nedaleké kavárny na něco dobrého. Jemu je v tuto chvíli zcela jasné, že příprava na vyučování je pro splnění cíle rozhodující, a že je v dané situaci mnohem důležitější než možné setkání v kavárně. Z toho důvodu bude potřeba aktivovat značné vnitřní ochranné a kontrolní procesy, díky kterým bude žák schopen ze svého vnitřního vědomí myšlenky na pozvání od přítelkyně vymazat a následně nahradit myšlenkami na seminář z matematiky. Obecně se tento proces schopnosti ovládat se nazývá silou vůle. Je zřejmé, že naše psychická energie, díky které naše vůle funguje, není libovolně použitelná. Dokonce není ani vyloučeno, aby se dočasně vyčerpala (Muraven & Baumeister, 2000). Pokud však někdo aktuálně vykazuje nedostatek seberegulace, je potřeba zjistit, zda se jedná o přechodný stav způsobený předcházejícím zatížením vůle nebo zda tyto projevy patří mezi stálé rysy dané osobnosti. (o.c. Rheinberg, F.:, 2004, *Motivationsdiagnostik*, Willensdefizite und selbstbeherrschte Zielaktivität, Band 5, str.125).

Nutno ještě dodat, že v sedmdesátých letech výzkumy pohlížely na motivaci jako na pojem bez vůle a emocí. V osmdesátých letech se začal tento pohled měnit a do této problematiky začaly postupem času pronikat značné impulzy z tematiky emocionálních a volních procesů. V této souvislosti nelze opomenout H. Heckhausena a jeho Rubikon – model čtyř fází jednání, který k motivaci neodmyslitelně patří.

2.1.2. Heckhausenův Rubikon

Heckhausenův největší přínos byl v tom, že v procesu motivace od sebe odlišil přirozeně navazující sekvence dějů. Jeho Rubikon model zdůrazňuje, že mezi jednotlivými fázemi existují jasné hranice. Druhou důležitou myšlenkou je, že dílčí fáze mají své zvláštní funkční charakteristiky. Zde rozlišuje dva různé způsoby integrace psychických motivačních procesů, které nastávají v okamžiku, kdy se přání objeví a přetrvávají až k jeho realizaci. Jedná se o motivační mentální nastavení, které je spojeno s hodnocením a výběrem nejvíce žádoucích potenciálních cílů. V jeho průběhu člověk vyhodnocuje incentivní hodnoty, zvažuje výsledky a možné důsledky jejich realizace. Během motivačního mentálního nastavení bývají však odhady jedince realističtější. Naopak, volní mentální nastavení je spojeno s konkrétním usilováním o již zvolený cíl, kdy člověk myslí na výkon samotný, a kdy plánuje samotné provedení činnosti. Lidé svou kontrolu často nadhodnocují, což znamená, že dochází ke změnám ve vyhodnocování subjektivní kontroly nad danou situací.

Obr. 1 - Schématické znázornění čtyř fází Rubikon modelu
(volně podle Heckhausena, 1991, str. 183)



Motivační procesy nejsou tedy s volními procesy totožné. Každý z nich je totiž spojen s jiným stavem mysli. Proces, který se nachází před vlastním okamžikem rozhodnutí, je procesem motivačním. Naopak proces, který probíhá následně po záměru označujeme procesem volním. Intenzita ani trvání akce nijak nesouvisí s motivační tendencí, ale je řízena variabilní volní silou. Záleží však také na procesu zpracování informací (Brichcín, M.:, 1999, *Vůle a sebekontrola*, Teorie, metody, experimenty, T7 Motivace a cílevědomá regulace lidských aktivit, str. 96).

Na začátku určitého výkonu vždy dochází k fázi vyhodnocování, kdy je nutné se rozhodnout, zda bude akce zachována nebo zda dojde k nějaké změně. V tomto okamžiku jsou nejvíce zastoupeny úvahy o pozitivních důsledcích. Avšak před ukončením tohoto vyhodnocování vstupují do popředí spíše negativní úvahy. V takovémto případě je nutné zvážit, zda stojí za to dané riziko podstoupit. Fáze, která předchází rozhodnutí, je ukončena v momentu, kdy je vybrán cíl a zformován záměr. Tento okamžik Heckhausen označil jako Rubikon, ze kterého je možný návrat pouze v takovém případě, kdy člověk začne usilovat o jiný cíl nebo když se stanoveného cíle vzdá. Není vyloučena ani možnost, že vytyčený cíl bude nerealizovatelný. Pokud ale jedinec se svým záměru vytrvá, následují dvě volní fáze:

a) Fáze předakční

Předakční fáze je od akční fáze oddělena iniciací intence. Intence, která bývá v předakční fázi zformována, zde nemusí být nutně aktivována. Například může dojít k takové situaci, kdy jedinec nebude mít vhodnou příležitost aktivitu zahájit nebo se nakonec rozhodne svůj záměr opustit, odsunout apod. V takovém případě, dojde-li k její iniciaci, nastává akční fáze, v jejímž průběhu dochází k usilování o splnění stanoveného cíle. Od této chvíle je další postup řízen cílovou intencí, která může být měněna podle požadavků situace a může mít dokonce různou intenzitu. Pokud člověk tedy zjistí, že dosahuje cíle pomaleji než si stanovil a zároveň vnímá svou zdatnost jako vysokou, dokáže své úsilí zvýšit.

b) Fáze postakční

Do postakční fáze se posouváme prostřednictvím dokončení aktivity, která je zaměřena na dosažení stanoveného cíle. Postakční fáze bývá opět zahrnována do fáze motivační. Ta obsahuje zpětné hodnocení. To znamená: nakolik bylo stanoveného cíle dosaženo. V opačném případě se týká také úvah následujících poté, co se jedinci podařilo cíle dosáhnout pouze částečně nebo dokonce vůbec. Zde stojí člověk před zásadním rozhodnutím, zda původní cíl zanechat, pozměnit a nebo se ho vzdát úplně. Důležité je naplánovat si další kroky na základě prožité zkušenosti. Rizikem postakční fáze může být přetrvávání negativního hodnocení a dlouhodobé přemítání o neúspěchu zejména v případech, kdy se jedinci dlouhodobě nedaří předem stanovených cílů dosáhnout (Stuchlíková, I., v tisku, *Motivace a osobnost*, str. 5-6).

2.2. Autodeterminační teorie

„Teorie autodeterminace se zabývá jak energetickou, tak směrovou složkou jednání. Zajímá se především o základní psychologické potřeby, které ovlivňují lidský život“ (o.c. Mareš, J., Man, F., Prokešová, L., 1996, Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti, *Pedagogika*, str. 7). Vezmeme-li v úvahu klasické pojetí lidského vývoje, předpokládáme, že se každý člověk během svého života vyvíjí nejen fyzicky, ale zároveň také podléhá psychologickému růstu a integraci. Tento aktivní růst člověka v souladu se sebou samým bývá častou náplní nejen psychodynamických a humanistických teorií osobnosti, ale i teorií týkajících se kognitivního vývoje. Samozřejmě, i toto tradiční pojetí má své kritiky. Kromě sociálně kognitivních přístupů k osobnosti se proti němu postavili například i behavioristé, kteří odmítají existenci něčeho, co člověk nenabyl učením na základě posilování a zpevnování.

Rámec, který byl vytvořen autodeterminační teorií, integruje zdánlivě protikladné pohledy na tendenci k celistvosti a růstu osobnosti (Deci, Ryan, 1985; Mareš et. al. 1996; Ryan, Deci, 2000). Oba pohledy mají své klady a zápory, oba se promítají nejen do teorie, ale také do praxe. Psycholog či pedagog, který je přesvědčen o existenci tendence k růstu a k získávání větší integrity, bude u svého klienta usilovat o její upevnění. Naopak ten, který zastává opačný názor, se bude zaměřovat na vnější

prostředky jeho ovlivňování. Bude se zajímat především o kontrolu či o trénink určitých reakcí. Avšak východiskem pro teorii autodeterminace je předpoklad, že všichni máme vrozenou i konstruktivně vytvořenou tendenci vytvářet si stále více propracované a jednotné já. Na jednu stranu je již popsána tendence považována za základní aspekt lidského života, na stranu druhou však na ní není nahlíženo jako na samozřejmou. Předpokládá se existence určitých sociálních faktorů, které mohou tuto tendenci negativně či pozitivně ovlivňovat. Bez ohledu na vliv, tyto faktory jsou vždy vztahovány ke konceptu základních potřeb.

2.2.1. Koncept základních potřeb

Základní bazální potřeby představuje potřeba kompetence, autonomie a potřeba vztahů. V případě vhodného sociálního prostředí dochází k jejich uspokojování, což podporuje zdravý růst člověka. Pokud se však v daném prostředí vyskytuje velké množství faktorů, které jejich uspokojení brání, je zdravý rozvoj osobní integrity omezen. Aby člověk vykazoval zdravý růst a pociťoval subjektivní pohodu, nesmí tyto potřeby zůstat neuspokojené. Již jmenované základní potřeby se vyznačují svou univerzalitou⁴. Jsou nezávislé na věku, pohlaví či jiných sociokulturních faktorech a bývají považovány spíše za vrozené předpoklady než za naučené motivy. Důležité je, že každý člověk, ať už vědomě či nevědomě, o jejich uspokojování usiluje. Nesmíme však zapomínat na to, že koncept těchto základních motivů a cílů se od širšího pojetí zásadně liší. Pokud tedy budou dané potřeby v sociálním kontextu uspokojovány, pravděpodobně dojde ke zvýšení motivace i výkonu jedince. K uspokojování potřeb mohou pomoci sociální kontexty, což udržuje vnitřní motivaci člověka a zároveň tak podporuje jeho vnitřní integraci (Stuchlíková, I., v tisku, *Motivace a osobnost*, str. 23).

a) Potřeba kompetence

Potřeba kompetence se neřadí mezi získané dovednosti či schopnosti. To znamená, že lidé usilují o její uspokojení nezávisle na vnějších vlivech. V tomto případě se jedná o jakési pociťování jistoty a efektivnosti v jednání. Člověk si chce být vědom

⁴ Z toho důvodu je jejich základní seznam tak krátký.

toho, že je schopen dosáhnout různých cílů. Nezáleží na tom, zda si dané cíle stanovil sám a nebo zda mu byli uloženy někým jiným. Při vykonávání potřebných činností lidé pocítují osobní úspěšnost a zdatnost, což je spojeno s příjemným emotivním prožitkem. Jedná se o radost a potěšení z toho, že můžeme své schopnosti nějakým způsobem uplatnit a předvést.

b) Autonomie

Potřeba autonomie se jasně projevuje již kolem třetího roku života jedince, kdy se člověk začíná osamostatňovat. Její význam však vzrůstá až později, kdy dítě nastupuje do školy. Autonomie je v důsledku vyjádřením toho, že je člověku umožněno iniciovat své vlastního jednání. Proto vede-li učitel dítě k pasivitě, vytváří a podporuje u něho pocit odporu ke škole. Je nesmírně důležité, aby každý člověk měl alespoň občas prostor sám se rozhodnout o svých aktivitách. Autonomie však bývá někdy mylně zaměňována s nezávislostí. Zejména tedy v situacích, kdy si člověk může sám vybírat z činností, které bude vykonávat, než aby přijímal zvnějšku uložené povinnosti, nebo se dokonce podvolil nátlaku. Autodeterminační teorie rozlišuje různé typy motivačního chování. Člověk, který provádí dané chování nezávisle na okolí, ale pouze na základě vnitřní podpory, vykazuje autodeterminované chování. V tomto případě může mít jedinec možnost osobní volby, která spočívá v tom, že se může rozhodnout zda činnost vykoná nebo ne. Naopak chování, které volbu neumožňuje, je řízené či kontrolované. V případě autodeterminovaného jednání pak daná osoba pocítuje, že příčina je vzhledem ke svému „já“ vnitřní, zatímco u kontrolovaného jednání stojí mimo něj. Potřeba autonomie se od nezávislosti liší nejen konceptem motivů, ale také svými cíli. Není vyloučena ani situace, kdy se člověk stává nezávislým, přičemž je z hlediska zdrojů chování kontrolován. Tento model ale funguje i opačně, kdy může člověk ve svém jednání působit autonomně a zároveň být kontrolován zvnějšku.

Pro motivaci není důležitá pouze potřeba autonomie. Dalším důležitým aspektem, který má vliv na motivační sféru, je hodnocení. Vhodným příkladem je právě škola. Ve škole jsou děti často hodnoceny jako úspěšné, průměrné či neúspěšné. Neměli bychom však zapomínat, že pokud je dítě výkonově orientované, převažuje u něho

potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu. Tento žák by tedy měl zpravidla pracovat na úrovni vlastních schopností. Avšak zvyšujeme-li jedincovu angažovanost, učení se stává hlubší a plnější. Další nespornou výhodou je to, že se jedinec lépe vpravuje do sociálního prostředí třídy (Deci, Ryan, Williams, 1996).

c) Potřeba vztahů

Už od dávných dob, kdy lidé začali obdělávat pole, se stále více a více diferencovala jejich společenství. Tato společenství se z větších tlup organizovala do menších celků, které nazýváme kmeny či národy. Příslušnost k dané skupině signalizuje, že člověk někam patří. Zároveň však také dochází k odlišení se od ostatních. Potřeba vztahů souvisí i s pocitem bezpečí, jistoty a pocitu uspokojení z mezilidských kontaktů v sociálním prostředí. Vztahy jsou vyjádřeny propojeností s ostatními lidmi, pocity vzájemnosti nebo vědomím toho, že k někomu patříme. Nemusí se jednat pouze o vztah člověka k člověku, ve škole se zpravidla jedná o vztahy celých skupin lidí, kteří dohromady vytváří třídu. Jedinec má zpravidla potřebu připojit se ke kolektivu, být jím kladně hodnocen a přijímán. Pokud je žák ze skupiny vyčleňován, nemůže docházet k následnému uspokojování potřeb. V takové situaci si zpravidla hledá jinou skupinu, ke které by mohl náležet, v opačném případě může dojít až k deprivaci.

2.2.2. Hlavní složky autodeterminační teorie

Propracování autodeterminační teorie se spojuje především s americkými psychology E. L. Decim a R. M. Ryanem. Jejich teorie vznikala zpravidla v posledních třiceti letech a integruje tzv. čtyři malé teorie, které spojují základní předpoklady a popisují dílčí jevy. Jedná se o teorii kognitivního hodnocení, organismické integrace, teorii kauzální atribuce a základních potřeb. (o.c. Mareš, J., Man, F., Prokešová, L., 1996, Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti, *Pedagogika*, str. 6-8).

2.2.2.1. Teorie kognitivního hodnocení

Teorie kognitivního hodnocení (Cognitive Evaluation Theory – CET) zkoumá vliv sociálního kontextu na vnitřní motivaci. Vnitřní motivace pochází z uspokojení z probíhající činnosti. To znamená, že není instrumentálně zaměřena. Oproti tomu, vnější motivace se zaměřuje na výsledky činnosti. DeCharms⁵ došel k tomu závěru, že v případě vnější motivace vnímají lidé ohnisko regulace vně sebe, zatímco u vnitřní motivace je ohnisko v nich samotných. Avšak další experimenty dokázaly, že za určitých podmínek může vnější motivace snižovat motivaci vnitřní (Deci, 1971a, 1971b; Kruglanski, Friedman, Zeevi, 1971 a další). Příkladem mohou být předškolní děti, které dostanou za úkol vybarvovat omalovánky. Přislíbením odměny (diplomu) se pro ně tato činnost stává méně atraktivní. Tyto děti vybarvování nevěnovaly tolik času a pozornosti jako skupina předškoláků, které nebylo přislíbeno nic (Lepper, Greene, Nisbett, 1973). Avšak další výzkumy ukázaly spoustu rozporů. Z toho důvodu se začaly objevovat rozporuplné názory, než došlo k určení podmínek, za kterých k oslabení vnitřní motivace nedojde. Podle teorie kognitivního hodnocení jsou potřeby autonomie, kompetence a vztahovosti do vnitřní motivace zakomponovány. Pokud do vnitřní motivace nějakým způsobem zasáhneme, např. přislíbením diplomu či ohrančením termínu činnosti, můžeme bránit uspokojení těchto základních potřeb. Záleží však na tom, jak náš zásah daná osoba vnímá. Pociťuje-li člověk atmosféru tlaku, protože se očekává dobrý výkon, je velice pravděpodobné, že vnitřní motivace oslabena bude.

2.2.2.2. Teorie organismické integrace

„Tato teorie pokládá motivaci a vývoj za zvnitřňování chování, které bylo původně motivováno zvnějšku“ (o.c. Man F., Mareš, J., Prokešová, L., 1996, Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti, *Pedagogika*, str. 6). Teorie organismické integrace (Organismic Integration Theory – OIT) zkoumá možnosti seberegulace činností, které člověk dělá převážně z důvodu sociálních požadavků. Zabývá se tedy procesem zvnitřňování.

⁵ 1968 - nechal se inspirovat Heiderovým konceptem vnímaného ohniska kauzality (1958)

V takovém případě, kdy jedinec nepocítuje žádný vnitřní záměr jednat, bude se jednat o tzv. stav amotivace. To znamená, že činnost není dobrovolně zahájena. V takových situacích jedná člověk vynuceně, často mechanicky. Dobrým příkladem může být nemocný člověk, který nemá chuť k jídlu. Často jí pouze tehdy, je-li pobízen pečující osobou. Jednou z příčin takového stavu může být pocit, že z nějakého důvodu nedokáže požadovaného výsledku dosáhnout. Vnější motivované chování charakterizují čtyři typy vnější regulace, které se liší nejen efektivitou výsledků, ale i rozsahem možné internalizace⁶. V autodeterminační teorii je internalizace považována za motivační proces, díky kterému se vnější motivace může přibližovat motivaci vnitřní (Stuchlíková, I.:, v tisku, *Motivace a osobnost*, str. 24-25).

a) Vnější regulace

Nastává tehdy, když důvodem pro jednání je uspokojení vnějších požadavků. To znamená, že impulzem je jiná osoba nebo skutečnost. Vnější regulace se může uskutečňovat v takovém případě, nabízí-li někdo za výkon činnosti odměnu nebo pocítuje-li jedinec strach. Tento pocit může pramenit z následné hrozby trestu, který může po špatném či nedostatečném výkonu následovat. Samozřejmě, že tato forma nedává žádný prostor pro autodeterminované chování. Jednání probíhá pouze na základě vnější závislosti, která je hlavním motivačním zdrojem regulace.

b) Introjektovaná (vynucená) regulace

Vyznačuje se částečným zvnitřněním požadavků, které však zatím nejsou plně akceptovány. Tento typ regulace nutí člověka přijmout určitá pravidla chování nebo požadavky na výkon. Vnějškové přijetí může být provázeno nějakou odměnou, za odmítnutí může hrozit člověku sankce či jiné potrestání. Další příčinou introjektované regulace chování může být například snaha o vyhnutí se pocitu viny, zahanbení nebo naopak posílení ega či vlastní hodnoty. Ani v tomto případě se nejedná o autodeterminované jednání, jelikož tato regulace neintegruje s vnitřním „já“ osobnosti.

⁶ Proces, jehož prostřednictvím lidé transformují regulování pomocí vnějších prostředků do regulování vnitřními procesy (Schafer 1968)

c) Identifikace

Zahrnuje vědomé hodnocení cíle, kdy se člověk sám ztotožňuje s hodnotami žádoucího chování, sám již regulaci akceptuje. Ohnisko kauzality je tedy již vnitřní, ale stále je relativně oddělené od dalších přesvědčení a hodnot dané osoby. Během identifikace se stává regulační proces postupně součástí vlastního „já“ osobnosti. Z toho důvodu může jedinec danou aktivitu vykonávat ochotněji. Tím, že člověk pociťuje smysl vlastního výběru, může uplatnit při svém jednání vůli. Tento typ regulace již otevírá jistý prostor pro autodeterminaci.

d) Integrovaná integrace

V určitých momentech se velice podobá motivaci vnitřní. Liší se však tím, že je spojena s volní regulací. To znamená, že směřuje k výsledkům jednání. Nejedná se tedy o potěšení ze samotného vykonávání činnosti jako tomu je u vnitřní motivace. Avšak integrovaná integrace je nejvyšší formou motivace vnější. Regulace činnosti je již integrována s vnitřním „já“ jedince, i když se člověk identifikuje s ostatními hodnotami a potřebami. Tento typ již vede k plné autodeterminovanosti jedince.

Tab. 1 - Kontinuum sebedeterminace s typy motivace a regulace
(o.c. Deci, Ryan 2002, str. 16)

Typ motivace	Amotivace	Vnější motivace				Vnitřní motivace
Typ regulace	bez regulace	vnější regulace	introjektovaná regulace	identifikovaná regulace	integrovaná regulace	vnitřní regulace
Kvalita chování	nesebedeterminované			sebedeterminované		

Není pravidlem, že každé naše chování prochází postupně těmito danými stádii. Důležitou roli zde hrají i základní potřeby. Cítí-li se člověk kompetentní k požadovanému jednání, které má významné důsledky, bude se pravděpodobně jednat o vnější regulaci. Takovým příkladem může být ocenění od důležitých osob. Pokud budeme dále podporovat uspokojení potřeby vztahů a kompetence, bude velice pravděpodobné, že zde přejdeme k regulaci introjektované. V sociálním klimatu, které poskytuje podporu autonomie je zase vysoká pravděpodobnost, že dojde k integraci regulace, což postupně vytvoří základ pro následné sebedeterminované chování. Například Grolnick a Ryan roku 1989 přišli na to, že u dětí, jejichž rodiče podporovali více autonomii a vztahové potřeby, došlo k větší internalizaci a integraci školních hodnot.

2.2.2.3. Teorie kauzální orientace

Podle teorie kauzální orientace je motivace ovlivňována samotnou osobností jedince. Tato teorie rozlišuje tři druhy orientace, kterými lidé v různé míře disponují. Autonomní kauzální orientace zahrnuje regulace na základě zájmů či vyznávaných hodnot. Je propojena s vnitřní motivací, případně se týká i vnější integrované motivace. Pokud u člověka převažuje autonomní orientace, osoba vykazuje pocity subjektivní pohody, správný vývoj ega, sebeocenění. Při kontrolované orientaci je člověk zaměřen především na vnější kontrolu a nařízení, které udávají, jakým způsobem se má člověk v dané situaci chovat. Tato orientace se vztahuje k vnějšímu řízení a introjekci. Bývá také často příčinou uvědomování si sebe sama ve veřejných situacích. Neosobní orientace poukazuje na chybějící regulaci a na chování bez záměrů. Je spojena s nedostatkem záměrného jednání a s amotivací. U lidí s převažující neosobní orientací se často objevuje sebezesměšňování, nízké sebehodnocení nebo dokonce depresivní stavy (Deci, Ryan, 1985).

2.2.2.4. Teorie základních potřeb

Teorie základních potřeb ověřuje platnost toho, že potřeba autonomie, kompetence a vztahů opravdu patří mezi potřeby základní. Jejich uspokojení je spojeno s životní pohodou, zatímco zanedbávání či zmaření vede k negativním důsledkům.

Rozlišujeme však dva typy aspirace (Kasser, Ryan, 1996). Vnější, které jsou zaměřeny na získávání vnějších znaků osobní důležitosti. U těchto aspirací je málo pravděpodobné, že přinesou bezprostřední uspokojení. Oproti vnějším aspiracím existují také aspirace vnitřní, které vedou k bezprostřednímu uspokojení základních bazálních potřeb. Pokud vezmeme v úvahu životní pohodu, nehraje počet vnitřních či vnějších aspirací žádnou roli. Ze všeho nejdůležitější je jejich vzájemný poměr. Čím vyšší je poměr vnitřních aspirací k jejich celkovému počtu, tím se zvyšuje i životní pohoda a vitalita. Nízký poměr naopak může způsobovat úzkost, depresivní pocity či fyzické obtíže.

Bylo zjištěno, že výchovný styl rodičů, jež uspokojení základních potřeb u svých dětí – adolescentů maří, vede k následné převaze vnějších aspirací (Williams, Cox, Hedberg, Deci, 2000). Tím také bývá zapříčiněno zdravotně rizikové chování. V dnešní době se asi nejvíce jako kompenzační cíl objevují psychoaktivní látky (Stuchlíková, I., v tisku, *Motivace a osobnost*, str. 24-26).

2.3. Flow prožitek

Proč lidé setrvávají ve výkonu časově náročné, obtížné, často i nebezpečné aktivity, za které je často nečeká žádná odměna? Na tuto otázku se snažily odpovědět výzkumy s více než stovkou horolezců, šachistů, atletů či umělců (Csikszentmihalyi, 1975; Nakamura & Csikszentmihalyi 2002). Všichni respondenti, kteří se výzkumu účastnili, vypovídali o podobné subjektivní zkušenosti, kterou si užili natolik, že byli ochotni vykonávanou činnost opakovaně absolvovat. S nadšením popisovali prožitek, díky kterému zapomínají na čas, únavu i na všechno ostatní. V praxi tento pocit můžeme zažít, budeme-li zcela ponořeni do čtení skvělého románu, dobrého squashového zápasu

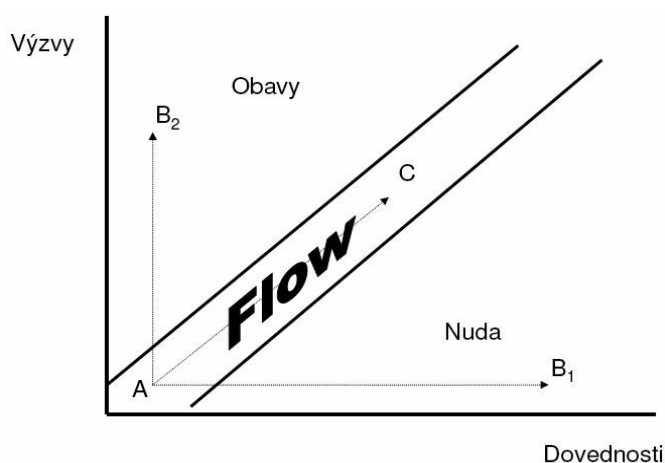
nebo budeme-li se účastnit podnětné konverzace. Důležitým rysem je intenzivní angažovanost v činnosti, kterou člověk vykonává (Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J.: 2005. Chapter 32 – Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). Handbook of competence and motivation, str. 600).

Pojmem flow označujeme příjemný prožitek, který lidé pociťují za určitých podmínek. Jedná se o prožitek nereflexivní, jelikož nad ním člověk nepřemýšlí. I když jde o činnost velice náročnou, vzniká hladce a snadno při uskutečňované činnosti. Csikszentmihalyi tento stav objevil, když se dotazoval osob, které byli zcela ponořeny do určité činnosti (horolezectví, tanec), aniž by za ní dostávali odměnu. Podle něho je flow charakterizováno následujícími šesti znaky (modifikovaně podle Csikszentmihalyi 1975, Rheinberg 2002, str. 153):

- a) Činnost je vykonávána se samozřejmostí. V jejím průběhu nemusí člověk přemýšlet o tom, co a kdy se má správně udělat.
- b) Člověk má pocit, že i přes vysoké nároky, které mohou být na danou činnost kladeny, má vše pod kontrolou. Pociťuje optimální vytižení.
- c) Vykonávaná aktivita probíhá hladce. Jednotlivé kroky na sebe plynule navazují, jedna fáze postupně přechází v další. Jako by dění běželo samo, řízeno svou vlastní logikou.
- d) Dochází k vytěsnění všech myšlenek, které s vykonávanou činností nesouvisí. Není potřeba usilovat o soustředění, koncentrace přichází přirozeně sama od sebe.
- e) Prožívání a vnímání času je pozměněno. Člověku, jež vykonává danou činnost, plyne čas mnohem rychleji než tomu tak ve skutečnosti je.
- f) Člověk je zcela ponořen do toho, co právě dělá. Ztrácí potřebu uvědomovat si sám sebe, nepřemýšlí ani o činnosti, kterou právě provádí.

Prožitek typu flow lze zachytit různými modely. Jedním z nich je i model dynamiky, který dovoluje lépe pochopit rozvoj lidského „já“. Tento model zobrazuje hypotetický posun od nízké dovednosti k vysoké.

Obr. 2 - Dynamický model prožitku typu flow
(o.c. Csikszentmihalyi, 1982)



Bod A zachycuje případ, kdy vnější výzvy a vnější dovednosti jsou v rovnováze. Jedná se například o hráče začátečníka, který se postaví proti jinému začátečníkovi. Postupem času se situace může vyvinout následovně: pokud se hráč i jeho protivníci zlepší a osvojí si tenisové dovednosti, nastává posun do bodu C. Z toho vyplývá, že při hře budou prožívat vyšší úroveň prožitku flow. Aby toho lidé dosáhli, musí na sobě pracovat. Tvrdá práce jim umožňuje postupovat dále podél diagonály. Dojde-li ke zlepšení jednoho z hráčů, zatímco ostatní zůstávají na stejné úrovni, začne se po čase lepší hráč nudit. Tenista, který se zlepšil, se posune dále, do bodu B₁. V tomto případě přestane hru hrát nebo si najde silnější soupeře, díky čemuž se přesune do bodu C a opět začne flow prožívat. Pokud však dojde k opačné situaci, kdy je hráč horší než ostatní, přestane ho hra těšit a následně vyvstávají obavy. Hráč si uvědomí, že bude stále prohrávat. I v tomto případě hrozí, že přestane tenis hrát. V ideálním případě si najde méně zdatné protivníky, čímž se vrátí zpět do bodu A. Bude-li se usilovně zdokonalovat, aby byl rovnocenným soupeřem, posune se opět do bodu C.

Z dynamického modelu tedy vyplývá, že spodní pozice na diagonále je nestálá. Proto na sobě lidé musí pracovat, což jim umožňuje postupovat vzhůru. Jedině tak je bude vykonávaná činnost nadále bavit a budou se ze samotného výkonu těšit. Avšak takovým lidem, kteří na sobě pracovat nechtějí nebo nemohou, hrozí nuda nebo obavy (Man, F., Mareš, J., 2005, Výkonová motivace a prožitek typu flow, *Pedagogika*, str. 151-155).

Je obecně známo, že pokud je někdo netečný nebo znuděný určitou činností, není pro něho zajímavá. Teprve až když se člověku daná činnost stane srozumitelnější a jeho schopnosti k vykonávání dané aktivity se zlepší, začne se o tuto činnost blíže zajímat a nakonec ho bude uspokojovat. Prožitek typu flow je tudíž jakousi hnací silou v souvislosti s individuálními cíly a zájmy, stejně tak jako s růstem dovedností a schopností již existujících (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1999).

Flow se nachází na úrovni vysoko-aktivačního pozitivního účinku, který je v naprostém rozporu s nízko-aktivačním pozitivním účinkem, jež je doprovázen stavu relaxace a spokojenosti. Protože během stavu vysoké aktivace jsme nuceni rozvinout naše schopnosti, je prožívání flow z hlediska rozvoje našeho osobního růstu velice důležité (Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J.: 2005. Chapter 32 – Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). Handbook of competence and motivation, str. 603).

2.3.1. Hlavní rysy flow

Hlavním rysem prožitku flow je intenzita zapojení se a soustředění pozornosti na vykonávání určité aktivity. Intenzita angažovanosti bývá běžně definována třemi charakteristickými vlastnostmi: propojením aktivity a vědomí, pocitem kontroly a změněným vnímáním času.

a) Propojení aktivity a vědomí

Když během prožívání flow plně soustředíme pozornost na výkon určité činnosti, opomíjíme další skutečnosti, které v danou dobu probíhají. Jednou z takových věcí je i člověk samotný – respondenti, kteří prožívají flow, obvykle popisují ztrátu sebeuvědomění. Bez dostatečné pozornosti se však do povědomí vměšují seberefektivní procesy, které zapřičiňují odvádění pozornosti od výkonu. Následuje dualismus mezi konatelem děje a činností, jež jedinec vykonává.

b) Pocit kontroly

Ponořením se do určité činnosti se přestáváme kontrolovat – často se ani nebojíme, že kontrolu ztratíme. Tento pocit kontroly je typický především pro činnosti, při kterých se riskuje. Vhodnými příklady jsou automobilové závody, horolezectví a další aktivity, které jsou mnohem nebezpečnější než běžné události každodenního života. Tyto aktivity však poskytují účastníkům takové vlastnosti, díky kterým je možné zredukovat chybování až na samé minimum. Například horolezci tvrdí, že jejich pozoruhodné výkony, při kterých ostatním vstávají hrůzou vlasy na hlavě, jsou mnohem bezpečnější než přecházení rušné ulice v Chicagu. Důvodem je to, že při lezení po téměř vertikálním srázu je možné všechno předvídat, zatímco při přecházení silnice je člověk odkázán na milosrdnost osudu.

Strachování se o náš úspěch v práci, ve vztahu nebo při přechodu hektické ulice, je jedním z hlavních zdrojů psychické entropie neboli pocitů úzkosti či zmatku. Z toho důvodu nám snížení pocitu kontroly během určité činnosti zpříjemňuje život a je jakousi odměnou během všedních dnů.

c) Změněné vnímání času

William James zaznamenal, že se pocit nudy zvětšuje v případě, kdy zvýšíme soustředěnost na plynutí času samotného (1890, Chapter 15, Section 4, o.c.). Během prožitku typu flow je pozornost zcela věnována aktuálnímu výkonu činnosti, proto osoby, které jsou hluboce ponořené do určité aktivity mají pocit, že čas plyne poněkud rychleji. Výjimku tvoří sportovci nebo lidé, jejichž povolání vyžaduje přesnou znalost času. Např. basketbalisté se musí naučit nedriblovat míčem na vlastní straně po více než deset sekund. Zde uvědomování si času není znakem nudy, ale nutností, aby byl člověk úspěšný (Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J.: 2005. Chapter 32 – Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). Handbook of competence and motivation, str. 600-602).

2.3.2. Podmínky flow

V každodenním životě jsou prožitky flow poměrně vzácné. To ale neznamená, že nemůžeme ve škole, v práci či při náboženských obřadech flow zažívat. Musí však dojít ke splnění určitých podmínek. Díky výzkumům, které v minulosti proběhly, rozlišujeme tři klíčové podmínky, které musí být splněny, aby k prožitku typu flow mohlo dojít. Jedním z nich je, že vykonávaná aktivita musí být zaměřena na určitý soubor cílů. Hodnota těchto cílů však nespočívá v jejich dosažení, mnohem důležitější je prožitek jako takový.

Další důležitou podmínkou pro vznik prožitku flow je nastolení rovnováhy mezi výzvami a schopnostmi. Pokud jsou výzvy a schopnosti vyvážené, jako např. během vyrovnané tenisové hry nebo uspokojujícího hudebního představení, je pozornost jedince zcela zaměstnaná. Tato rovnováha však bývá nestálá. Pokud výzvy převyšují schopnosti, mohou se objevit úzkosti. V opačném případě člověk časem poleví a začíná se nudit (viz. Obr. 2 – Dynamický model prožitku, str. 19). Tyto subjektivní situace nám poskytují zpětnou vazbu mezi měnícím se postojem k okolí a tlakem na jedince, aby přizpůsobil nebo změnil své chování, a tudíž se tak vyhnul nepříjemnému stavu a znovu flow prožíval.

Poslední důležitou podmínkou je, aby docházelo ke srozumitelné a okamžité zpětné vazbě. Každý totiž neustále potřebuje překonávat měnící se požadavky, které na nás všechny aktivity kladou (Reser & Scherl, 1988). Bezprostřední zpětná vazba pak jedince informuje o tom, jak úspěšně aktivita probíhá. Díky ní se může člověk rozhodnout, zda má použité strategie zachovat nebo pozměnit. Avšak následujícím průběhem vykonávané činnosti si nemůžeme být nikdy zcela jistí.

I když se flow nachází na vysoké úrovni výzev, zpětná vazba, která je během určité činnosti člověku poskytována, může mít i negativní ráz. Z fenomenologického hlediska to pro následující výkon nemusí být nutně škodlivé. Záleží na individuálním přesvědčení, kdy daná osoba věří, že disponuje dostatkem schopností, díky kterým dokáže překážky zdolat. V některých situacích však záměrně vyvoláváme negativní zpětnou vazbu, abychom mohli lépe řídit naši pozornost a chování. Dobrým příkladem je pianista, hrající podle metronomu.

Všechny tyto podmínky jsou velice důležité, avšak nesmíme zapomínat, že to nejsou jediné faktory, které úroveň pohlčení jedince určitou činností ovlivňují. Výzkumy, zabývající se tímto tématem, potvrzují, že zde svou roli hraje i místo výkonu, stejně tak jako specificky zaměřené (např.: „Chci připevnit vlajku na anténu svého auta.“) či abstraktnější (např.: „Chci ukázat svůj patriotismus.“) cíle (Greenwald, 1982; Harackiewicz & Elliot, 1998; Harackiewicz & Manderlink, 1984). Má-li úspěšné či neúspěšné vykonávání činnosti přímý dopad na danou osobu, může být touto skutečností interpretace okamžité zpětné vazby ovlivněna. Toto následně může mít dopad i činnost samotnou (Müller & Dweck, 1998). S ohledem na osobnostní rozdíly bylo zjištěno, že autonomní orientace pozitivně souvisí se zapojením daného člověka do školních aktivit (Deci & Ryan, 1985); s jeho absorpcí či celkovým pojetím dané činnosti (Tellegen & Atkinson, 1974). (Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J.: 2005. Chapter 32 – Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). Handbook of competence and motivation, str. 600-602).

2.3.3. Vztah motivace a flow

Motivační teorie obecně se zabývají především tím, co bývá příčinou vykonávání nejrůznějších aktivit. Největší důraz bývá kladen na výsledek, přičemž se nebere ohled na samotný průběh děje (Sansone & Harackiewicz, 1996). To, jak se lidé během vykonávání činnosti cítí, bývá často opomíjeno. Avšak výzkumy potvrzují, že prožitek typu flow bývá při výkonu dané činnosti tou hlavní příčinou, která lidi motivuje k tomu, aby určitou aktivitu vůbec prováděli a dokonce se k ní opakovaně vraceli. Pokud je někdo vykonávanou činností zcela pohlčen, považuje ji za příjemnou a skutečně prospěšnou. V opačném případě by člověk neměl žádný důvod ve výkonu činnosti pokračovat, případně se k němu opakovaně vracet. Pokud by tak ovšem učinil, nebyl by jeho výkon motivován činností samotnou, ale zpravidla nějakou vnější odměnou.

Motivace tradičně hraje hlavní roli v motivačních teoriích (Bandura, 1982; Deci, 1975; Harter, 1978; White, 1959). Tyto teorie obecně tvrdí, že úspěšné a efektivní vykonávání činnosti, stejně tak jako pozitivní zpětná vazba vnitřní motivaci zvyšují. Tyto teorie se shodují s výzkumy, které byly v minulosti provedeny. Dobrým příkladem může být čtenář, který si vybere složitý román. Během čtení však pocítí, že nemá dostatečnou schopnost, aby mohl danou činnost smysluplně a efektivně vykonávat. Následně začne zažívat pocity úzkosti nebo nudy. Celou situaci může vyřešit tak, že si vybere ke čtení jinou knihu a nebo se začne věnovat nějaké méně náročné aktivitě, kterou zvládat bude. Avšak pokud osoba cítí, že je četba v rámci jejích schopností, a že dokáže materiál zpracovat, její rozhodnutí číst knihu dále a nebo se čtením přestat, závisí především na kvalitě zážitku, který jí daná aktivita přináší. Konkrétněji na tom, jak moc je čtenář vtažen do děje a zda považuje román za zajímavý. Obecně je totiž známo, že nejdříve bývá osoba k určité činnosti netečná nebo se naopak jejím vykonáváním nudí. Takovým příkladem může být nejen čtení náročné literatury, ale i poslech klasické hudby nebo používání počítače. Aktivita se pro člověka stává zajímavou až postupem času, kdy se mu stane srozumitelnější a jeho dovednosti se zlepšují. V konečném důsledku si člověk začne její vykonávání užívat. Tento okamžik by mohl být označen vznikem vnitřní motivace (Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J.: 2005. Chapter 32 – Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). Handbook of competence and motivation, str. 602-606).

2.3.4. Vztah výkonové motivace a flow

Dnešním pedagogům či psychologům se může zdát, že klasická teorie výkonové motivace přestává mít smysl. Důvodem je to, že se objevuje ohromné množství nových přístupů, které vzbuzují různé ohlasy⁷. Avšak podle teorie výkonové motivace (viz. kapitola 2.4., str. 25) by prožitek typu flow měli zažívat pouze lidé, kteří mají potřebu dosahovat úspěchu, a kteří si rádi prověřují své schopnosti. Ti totiž vyhledávají situace, kdy jsou výzvy a jejich osobní dovednosti v rovnováze. Naopak lidé, u nichž

⁷ Jackson a Csikszentmihalyi publikovali knihu *Flow in Sports* (1990), kde poukazují na zajímavou oblast praktických aplikací.

převažuje tendence vyhnout se neúspěchu, se takovýmito situacím vyhýbají. V případě, že se jim nepodaří se takové situaci vyhnout, budou místo prožitku typu flow prožívat obavy.

Dalším důležitým faktorem, který s touto problematikou souvisí, je skutečnost, jak daný člověk své schopnosti vnímá. Obecně lze říci, že udržování přiměřené rovnováhy mezi výzvami a dovednostmi je značně problematické. Každý člověk má totiž tendence zaměřovat se při vykonávání aktivity na něco jiného. Někdo při svém jednání spíše očekává a prožívá úspěch, jiný má zase tendenci se zaměřovat spíše na neúspěch (Atkinson 1957, Heckhausen 1965, 1989). To by ale znamenalo, že někteří lidé nebudou schopni flow prožívat vůbec. Právě naopak, budou při výkonu i příjemné činnosti zažívat úzkost a obavu. Přesně tyto výsledky totiž provedené výzkumy zaznamenávají (Rheinberg; Vollmeyer 2001). Nesmí se však opomenout fakt, že skutečná náročnost úkolu se od subjektivního vnímání obtížnosti liší. Pokud bychom například vedle sebe postavili dva horolezce, kteří mají vystoupit na skálu, zkušenější bude úkol vnímat jinak než ten, který danou činnost neovládá tak dobře. Z hlediska motivační psychologie je totiž vznik výzev podmíněn nejen „objektivními“ požadavky na danou osobu, ale také jejími aktuálními schopnostmi (Mareš, J., Man, F., 2005, Výkonová motivace a prožitek typu flow, *Pedagogika*, str. 156-157).

2.4. Teorie výkonové motivace

Podle teorie výkonové motivace mají ti žáci, kteří disponují potřebou úspěšného výkonu, tendenci se nevzdávat. Naopak ti, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, se budou ve škole hlásit především v případě, kdy položí učitel snadnou otázku. Tímto jednoduchým způsobem si zajistí úspěch. V každé třídě se najdou i tací žáci, kteří se z obavy oddělení se od slabších spolužáků nepřihlásí vůbec, přestože odpověď znají. Toto pravidlo však nemusí být stoprocentní, jelikož také velmi záleží na charakteru nároků na žáka i způsobu jeho hodnocení. V případě, že je dítě vedeno k samostatnosti, jsou na něj kladeny přiměřené nároky a je-li spravedlivě hodnoceno, je velmi pravděpodobné, že se u něho začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu.

V opačném případě, kdy učitel klade na žáka nepřiměřené nároky, za jejichž nesplnění následuje kritika, se postupem času vyvine potřeba vyhnouti se neúspěchu.

Avšak nejen učitel ovlivňuje vývoj výkonových potřeb. Důležitou roli hrají i zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem, jejich následky a samozřejmě také výkonová orientace rodičů. Jedinec, který byl v dětství často chválen a odměňován, bude mít pravděpodobně silně vyvinutou potřebu úspěchu. Naopak ten, kdo byl za svá selhání trestán, bude mít vyvinutou potřebu neúspěchu se vyhnout. Z toho vyplývá, že si každý již před nástupem do školy sebou nese určité výkonové zaměření, které vychází z toho, jakým způsobem rodiče k dítěti přistupují. Neznamena to však, že toto zaměření nemůže učitel svými nároky a hodnocením nového charakteru změnit. Velmi záleží na konkrétním přístupu, proto může být výkonové zaměření v různých předmětech rozdílné (Menšíková V., 2005, *Motivace žáků k samostatné práci při vyučování v malotřídní škole*, kapitola 6.2. Výkonová motivace, <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/archivvyzkumu/kpsp04-05/prace/veronika.pdf>). Na druhou stranu se ale ve školní třídě žáci nemohou věnovat pouze tomu, co je baví a co je zajímavé. Musí se ale zabývat také povinnými, předepsanými aktivitami, aby docházelo k procesu komplexního vzdělávání.

2.4.1. Historie

Vznik výkonové motivace a následně i jejích modifikací se datuje od padesátých let 20. století. Jejich problematika je neodmyslitelně spjata se jmény D. C. McClellandem, J. W. Atkinsonem a H. Heckhausenem. Zprvu se výkonová motivace měřila především projektivními metodami. Mezi hlavní témata, kterými se výkonová motivace zabývala, patřila naděje a strach z neúspěchu. V průběhu šedesátých let začalo převládat v teorii a ve výzkumu interakční pojetí. Sedmdesátá léta se zase vyznačují pátráním po příčinách, kterými člověk vysvětluje své úspěchy nebo neúspěchy. V osmdesátých a devadesátých letech se opět pozornost badatelů upíná k vůli a volnému jednání.

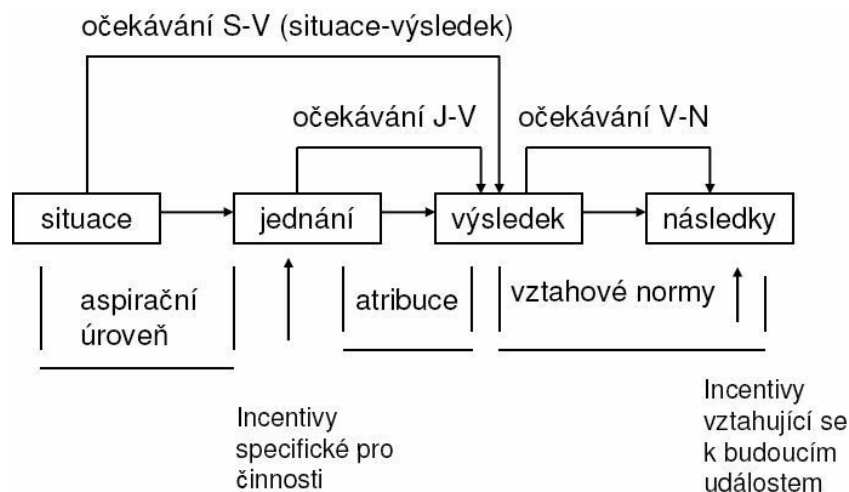
Kromě obecnějších teorií výkonové motivace se také objevují pokusy⁸, které usilují o aplikaci teorie na proces vyučování a učení (Mareš, J., Man, F., 2005, Výkonová motivace a prožitek typu flow, *Pedagogika*, str. 151-152). Je zajímavé, že pro stejné skutečnosti často užívají rozdílná pojmenování. Nicholls označoval dvě rozdílná zaměření jedince jako orientaci na sebe (ego-orientation) a orientaci na úkoly (task-orientation). Dwecková a Elliott zase hovoří o cílech, které jsou zaměřené na dokonalé zvládnutí činnosti, s čímž souvisí i rozvoj kompetencí (mastery goals) a cílů (performance goals), které jsou zaměřeny na předvedení dané činnosti. Tudíž se jedná o demonstrování kompetencí (Amesová 1992, Dwecková 1999, Elliot 1997). Cíle, které se zaměřují na dokonalé zvládnutí činnosti, sledují průběh a dosahování kompetencí u samotného jedince. Naopak výkonové cíle se zaměřují na předvedení kompetence vzhledem k ostatním (Mareš, J., Man, F., 2005, Výkonová motivace a prožitek typu flow, *Pedagogika*, str. 157).

2.4.2. Modely výkonové motivace

Snahy o zachycení výkonové motivace vedly ke vzniku různých modelů. Zprvu se jednalo o strukturální modely, mezi které můžeme zařadit např. model J. W. Atkinsona. Postupem času ale Heckhausen (1980) zformuloval procesuální model. Vycházel z dané posloupnosti: situace → jednání → výsledek → následky. F. Rheinberg tento model později ještě rozšířil o incentivy, které jsou specifické pro činnost a mohou působit v různých etapách v průběhu jednání.

⁸ Např. Nicholls, Amesová, Dwecková, Elliot, Rheinberg...

Obr. 3 - Rozšířený model výkonové motivace
(podle Rheinberga 1989, str. 104, o.c.)



Na tomto modelu můžeme vidět, jak je možné ovlivňovat nejen žákovu motivaci, ale i jeho aspirační úroveň, hledání příčin úspěchů či neúspěchů, jakož i používání vztahových norem ze strany učitele. K tomuto účelu nám napomáhají incentivy:

a) Incentivy, které jsou pro činnost specifické

Tyto incentivy jsou spojené s činností, kterou žák vykonává. Nesmíme zapomínat na to, že se mohou objevovat v různých kombinacích a proměnách. Úzce s nimi souvisí vnitřní motivace a zájem žáka a danou činnost.

b) Incentivy, které se vztahují k budoucím událostem

Učitel může nejvýrazněji ovlivňovat vztahové normy, jejichž prostřednictvím zadává přiměřeně obtížné úkoly pro jednotlivé žáky (*Prinzip der Passung*, Rheinberg 1980). Pokud jsou výzvy, které zadaný úkol evokuje v rovnováze s dovednostmi žáků, může vést samotné vykonávání činnosti až k flow prožitku (Mareš, J., Man, F., 2005, *Výkonová motivace a prožitek typu flow*, *Pedagogika*, str. 152-153).

Abychom mohli posoudit samotný výkon žáků, je nutno použít vztahové normy. Tyto normy se rozdělují na tři následující typy. Jedná se o normy kriteriální, individuální a sociální (Heckhausen 1974). Učitelé ze všeho nejvíce používají vztahovou normu sociální, přičemž o dalších možnostech málokdy uvažují. Důležité je, že různě použité vztahové normy mohou mít za následek zcela rozdílný pohled na téhož výsledek:

a) Sociální vztahové normy

Porovnávají výsledky jedné osoby s výsledky ostatních. V praxi to znamená, že učitel sleduje výsledek jednoho žáka ve srovnání s ostatními dětmi ve třídě. Jedná se o sociální srovnání ve Festingerově smyslu (Festinger 1954). Pokud žák předvede nadprůměrný výkon, bude považován za výborného. Pokud však bude pracovat podprůměrně, na jeho výkon bude nahlíženo jako na špatný. Zlepšení může dosáhnout pouze tím způsobem, že předstihne svým výkonem ostatní spolužáky. V heterogenní skupině je takovéto zlepšení málo pravděpodobné. Z toho důvodu se výkony žáků ve třídě jeví jako stabilní. Učitelům, kteří používají sociální vztahové normy, slouží třída jako vztahová skupina. Všem členům je následně jasné, kdo patří k lepším a kdo se řadí k horším žákům konkrétní třídy. Avšak tato norma nebere ohledy na to, zda daný žák ve svých výkonech stagnuje, zda se zlepšuje nebo naopak. Pokrok žáků, k němuž postupem času většinou dojde, zpravidla nemění již dané pořadí a je považován za samozřejmost.

b) Individuální vztahové normy

Tyto normy se opírají o výsledky, kterých určitá osoba v minulosti již dosáhla. Důležité je, že porovnávané úlohy či jiné činnosti musí být srovnatelně obtížné. Aktuální výkon žáka bývá tedy poměřován s jeho předešlými výkony, kterých v minulosti dosáhl. Sleduje se, zda je výkon jedince stabilní, zda se vyznačuje častými výkyvy, zda se postupem času zvyšuje nebo naopak klesá. Tento postup je vhodný u velmi talentovaných nebo naopak u velmi slabých žáků. Použití individuální vztahové normy má příznivé účinky na motivaci žáků (Rheinberg 1980, 2001).

c) Kriteriaální vztahové normy

V tomto případě se výkon žáka nevztahuje ani k jedinci samotnému, ale ani k ostatním spolužákům. Učitel přihlíží ke stanovému kritériu. Dobrý výkon tedy nastává pouze v případě, dosáhl-li žák stanoveného učebního nebo jiného zamýšleného cíle. Většinou bývá žák přesně informován o tom, za kolik bodů dostane jakou známku či co přesně musí vykonat, aby byl úspěšný. (Mareš, J., Man, F.:, 2005, Výkonová motivace a prožitek typu flow, *Pedagogika*, str. 159-160).

2.5. Kuhlova kontrola činnosti

Většina teorií činnosti se soustředí na možnost výběru určitého chování a nepřímo naznačuje vzájemný vztah mezi volbou a vykonávanou činností.

Kuhlova teorie je založena na předpokladu, že existuje druhořadá skupina takových faktorů, které mohou vyvolávat neúspěch, aby tak mohla být daná činnost znovu vykonávána. Tyto faktory nejsou založeny na explicitním či implicitním vědomí – jako je víra nebo touha, kterými si často vysvětlujeme příčiny pozorovaného jednání. Souvisí ale se záměrnými seberegulačními mechanismy, které umožňují samotné zahájení určité činnosti a následně vytrvání v jejím výkonu (Kuhl, J.:, 1994, *A Theory of action and state orientations, Volition and Personality*, str. 9). Vhodným příkladem může být muž, který maluje pokoj. Tuto činnost vykonává s nevolí, dokonce na ni nadává. Avšak k výmalbě používá malý štětec, místo toho, aby si vzal větší, díky kterému by měl práci pohodlněji a v rychlejším čase zvládnutou. Snížení těchto seberegulačních mechanismů může být zajímavou možností v hledání skrytých důvodů, proč lidé v mnoha situacích jednají podobným stylem.

Julius Kuhl spolu se svými spolupracovníky vyvinul Škálu kontroly činnosti (Action Control Scale), jejíž pomocí lze hodnotit individuální rozdíly osobnostních faktorů stavově či činnostně orientovaných lidí. Tyto faktory ovlivňují schopnost lidí setrvávat ve vykonávání určité činnosti. Jedná se tedy o to, že lidé dodržují záměry, které si stanovili. Tato škála byla již několikrát přepracována na základě desetiletého výzkumného programu, zabývajícím se velkým množstvím analýz i experimentů

(Kuhl J.: Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90), *Volition and Personality*, str. 47). Ve svých dřívějších publikacích Kuhl používal termínů seberegulace, vůle či kontroly činnosti k tomu, aby popsal kontrolní funkce, díky kterým lidé setrvávají v obtížně uskutečnitelných intencích a následně jednají ve jménu jejich zachování. Tyto termíny navíc poukazují na druhořadou roli seberefektivních procesů, které podporují zachování si předsevzatých intencí. Obzvláště je-li výkon činností, které k dodržení intencí vedou, ohrožen silnými citovými či navyklými tendencemi k jednání (Kuhl, J.:, 1994, A Theory of action and state orientations, *Volition and Personality*, str. 11-12).

Takovéto jednání, kdy lidé setrvali ve výkonu dané činnosti, bylo u většiny psychologů v minulosti vysvětlováno působením vůle. S nástupem a rozmachem behaviorismu byl tento pojem z psychologie postupně vytlačován. Navíc úvahy o záměrné regulaci chování začaly být považovány za nevědecké. Psychologové, kteří se ve své práci nemohli vyhnout jevům z oblasti volní regulace, je začali nazývat jinými termíny a postupně je začali zařazovat do problematiky motivace. Literatura, která se motivací zabývá, je ale tak rozsáhlá, že označuje celou oblast jevů širším pojmem: regulace chování. Neadekvátní teoretické koncepce byli kritizovány ze strany mnoha psychologů⁹. „Heckhausen ve své monografii na str. 163 a 170 tvrdí, že téma vůle po roce 1940 vymizelo z odborné literatury a že jeho spolupracovník Julius Kuhl (1983) poprvé zdůraznil potřebu rozlišovat procesy motivační a volní“ (o.c. Břichcín, M.:, 1999, *Vůle a sebekontrola*, Teorie, metody, experimenty, T7 Motivace a cílevědomá regulace lidských aktivit, str. 94). Proto se tedy pokusil utřídit různorodost pojmů, které byly v motivačním kontextu používány.

⁹ Rubištejn (marxistická psychologie), Keiler (fenomenologická psychologie), ale i Locke či Kendall (navazovali na behaviorismus).

2.5.1. Stavová orientace versus činnostní orientace

Někteří lidé zažívají častěji takové situace, kdy jsou náhle negativně odhodláni jednat. Takovéto chování se může objevit zpravidla během složité životní zkoušky nebo v jiných náročných situacích. Tento nepříjemný pocit však nepramení v nižších vědomostech a schopnostech lidí, u kterých se toto negativní odhodláni projeví. Julius Kuhl tyto osoby označil jako stavově orientované (State Orientation). Naproti tomu jedinci, kteří jsou schopni ve stresových podmínkách jednat stejně tak dobře (nebo dokonce i lépe) jako v situacích klidu a pohody, označil jako osoby orientované na činnost (Action Orientation).

Nesmíme opomíjet skutečnost, že se lidé v průběhu života vyvíjí. Z toho důvodu je možný postupný přechod z jedné orientace na druhou. Dokonce i relativně stabilní dispozice orientace může být díky životním zkušenostem změněna. Například někdo, kdo zažil spoustu těžkých ran osudu se může časem stát orientovaným na stav. Dokonce je možná i ta situace, kdy člověk se srovnatelnými schopnostmi, který je stavově orientován, bude v uvolněných situacích a v případech, kdy je plně akceptován, využívat své schopnosti a potenciál lépe než člověk orientovaný na činnost. Julius Kuhl pro účely zkoumání stavové versus činností orientace vypracoval dotazník HAKEMP (viz. kapitola 3.1.2.4.), což je vlastně německá zkratka pro Action Control Scale (ACS).

2.5.2. Činnostní orientace

Lidé, kteří jsou činnostně orientováni, vykazují vyšší koncept vlastního nadání. Oproti stavově orientovaným prožívají nižší sociální úzkost a dokážou lépe využít své intelektové schopnosti. Zároveň se snáze dokážou vyrovnat s případným neúspěchem. Z toho důvodu také snadněji realizují své intence. Mají avšak nižší kapacitu paměti pro dosud nerealizované cíle. V praxi to znamená, že činnostně orientovaní jedinci se zaměřují na aktuální úkol a s nevyřízenými intencemi se nezabývají do té doby, než se jim vyskytne ideální příležitost k jejich splnění (Man, F., Stuchlíková, I., 1996, *Praktická inteligencia IV.*, Kognitivní a motivační aspekty praktické inteligence, str. 8-10). Takto orientovaným jedincům se také podaří

zrealizovat více intencí. Důvodem může být skutečnost, že činnostně orientovaní používají i v zátěžových situacích cílené filtry vnímání. Tyto filtry zabraňují irelevantním informacím z okolí. Pokud si tito lidé dají předsevzetí typu přestat kouřit, je logické, že v takovém případě bude nutné regulovat svou vlastní motivaci. Tato schopnost regulace se podstatně více objevuje u činnostně orientovaných osob.

Kuhl, který se touto problematikou zabýval, provedl mnoho přínosných výzkumů a experimentů. V jednom z nich (1983) se dotazoval pacientů bezprostředně po operaci kýly. Tito pacienti byli v době výzkumu upoutáni na lůžko a zužovali je pooperační bolesti. Výzkum prokázal, že činnostně orientovaní lidé dokáží aktivně regulovat pocity bolesti. Z toho důvodu také požadovali tito pacienti méně tišících léků než ti, kteří jsou stavově orientovaní. Díky této schopnosti emocionální kontroly bývají činnostně orientovaní lidé ve svém životě aktivnější. To znamená, že se více zajímají o okolní svět (více čtou, dívají na televizi) a v pozdějším věku i cvičí (Man, F., Stuchlíková, I., 1996, *Praktická inteligencia IV.*, Kognitivní a motivační aspekty praktické inteligence, str. 20).

2.5.3. Stavová orientace

Je zajímavé, že stavově orientovaní lidé mají tendence klást si nerealistické cíle. Proto zde vyvstává nebezpečí rezignace, zejména v těch případech, kdy si člověk uvědomí nemožnost stanoveného cíle dosáhnout (Bandura 1977, Beck 1976, Seligman 1975). Tito lidé těžko realizují svou vůli zejména v takovém případě, kdy mají pokračovat ve výkonu nějaké činnosti, na jejímž počátku prožili neúspěch nebo se setkali s negativními ohlasy. Stavově orientovaní jedinci mají tendenci se neustále k tomuto neúspěchu vracet a je pro ně těžké pokračovat v dalších výkonech. Tím je ohrožena kapacita zpracování krátkodobé paměti, protože schopnost opustit nerealizovatelné intence na ní působí negativně (Kuhl a Helle, 1986). Tito se také domnívali, že depresivní pacienti trpí extrémní formou stavové orientace, což jim neumožňuje z paměti vytěsnit v dohledné době nerealizovatelné cíle. Avšak záleží na tom, jakou důležitost jedinec splnění daného cíle připisuje. V případě, že člověk má

tendence přisuzovat negativním událostem vysokou důležitost, je zde riziko deprese mnohem vyšší. Výzkumy potvrdily, že stavově orientovaní lidé vykazují větší kapacitu paměti pro dosud nerealizované cíle (Goschke & Kuhl, 1996). K těmto nerealizovaným cílům se dají přiřadit i ty intence, jejichž provedení není aktuální. Z toho důvodu se zaměřují nejen na současné, ale i na cíle budoucí (Man, F., Stuchlíková, I., 1996, *Praktická inteligence IV.*, Kognitivní a motivační aspekty praktické inteligence, str. 11-15).

Stavová orientace lze zmírnit nejen vytvořením uvolněného prostředí bez stresů, ale také uvědoměním si toho, že člověk disponuje možnostmi alternativních forem jednání. K překonání takto zúžené tendence dochází zejména po prožitém úspěchu. V mnoha případech je možno orientaci změnit na činnostní, ale nesmíme zapomínat na to, že stavová orientace je v řadě situací přiměřená a oprávněná. Dokonce je užitečná i jako vlastnost, zejména v takových pracovních úkonech, při kterých je nutné vytrvat ve výkonu nepříjemných činností (Man, F., Stuchlíková, I., 1996, *Praktická inteligence IV.*, Kognitivní a motivační aspekty praktické inteligence, str. 21-22).

3. Praktická část

3.1. Metoda

K potřebnému sběru informací byla použita dotazníková metoda. Nespornou výhodou této metody je, že umožňuje v krátkém časovém úseku získat velký počet dat, se kterými je možno následně pracovat. Ze všeho nejdříve bylo ale nutné vybrat a zpracovat takové položky, které s daným výzkumem a tématem diplomové práce souvisejí. Po této fázi následovalo jejich zpracování do elektronické podoby, protože jsem měla k dispozici pouze jejich tištěnou verzi. Bylo nutno přesně opsat otázky, přičemž u některých bodů jsem se přiklonila k drobným úpravám¹⁰, aby dotazník lépe vystihoval či zapadal do dnešní moderní doby. Samozřejmě cíl, se kterým dotazníky byly sestaveny, zůstal stejný. U některých dotazníků vyvstala nutnost překladu do českého jazyka, přičemž jejich vzhled a uspořádání zůstali zachováni. Některé testové otázky byly vynechány, jelikož mezi jejich výpovědní hodnotou a plánovaným cílem testování nevznikla žádná souvislost. Po důsledné kontrole všech příslušných položek konečně přišla řada na jejich vytisknutí, seřazení a konečně se mohlo začít s výzkumem samotným.

Dotazníky byly zpracované jednoduchým a přehledným způsobem. Z toho důvodu každý hned pochopil, jakým způsobem na otázky odpovídat a jakým stylem své odpovědi zaznamenávat. I přes tuto jasnot a srozumitelnost bylo však nutné každému respondentovi pečlivě vysvětlit, jakým způsobem s testovanými položkami zacházet a jak výsledky do tabulek zaznamenávat.

Jelikož jsem dotazníky rozdávala na etapy, výzkum probíhal u různých lidí ve stejnou dobu zároveň. Díky tomu bylo možné získat požadované odpovědi v relativně krátkém časovém úseku. Respondentům bylo umožněno si dotazníky nosit domů, takže měli výborné podmínky k tomu, aby si otázky v klidu přečetli a odpovědi na ně pečlivě rozmysleli. Velikou nevýhodou může být skutečnost, že někteří z nich

¹⁰ Například došlo k úpravě odměny za dobré známky v dotazníku Problémy ve škole (8. otázka, D)

si na vyplnění dotazníků nemuseli nebo nechtěli nechat dostatek času, takže uvedené odpovědi si mohou v určitých bodech rozporovat. Tento rozpor může být vyvolán i nedostatečnou soustředěností nebo nepravdivými či nepřesnými odpověďmi na určité testové otázky. Nám však nezbyvá nic jiného, než se spolehnout na to, že většina studentů na otázky odpovídala pravdivě a svědomitě, a že výsledek tohoto výzkumu bude mít svou výpovědní hodnotu.

3.1.1. Výzkumný vzorek

Během výzkumu bylo osloveno velké množství lidí. Celkem se podařilo vybrat dotazníky od 150ti. Všichni z nich jsou studenty Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Respondenti se pohybovali ve věku od 18ti do 26ti let. Jelikož na této fakultě studuje převážná většina žen, není divu, že i zde mají ženy velkou početní převahu co se týká pohlaví respondentů. Celkově tedy dotazníky vyplnilo a na výzkumu spolupracovalo 118 žen a 32 mužů. Nutno podotknout, že skutečný počet rozdaných dotazníků přesahoval svým množstvím 200. Bohužel ne každý student splnil svůj slib, kterým se zavázal vrátit materiály ve stanovené době a řádně vyplněné. Spousta dotazníků se nevrátila vůbec a někteří „potenciální“ respondenti dotazník přinesli až po několika měsících, kdy byl výzkum již uzavřen. Občas se také přihodilo, že se materiály vrátily na předem určené místo, aniž by respondent cokoliv vepsal. V tomto případě alespoň daný student prokázal svou solidaritu, díky které mohl být dotazník znovu poslán do oběhu a následně zpracován. Tato situace se ale vyskytla zřídka, mnohem častěji o sobě dotyčná osoba nedala vědět vůbec.

Největším překvapením bylo, že zájem podílet se na výzkumu projevovali spíše cizí lidé než ti, se kterými jsem se setkávala v seminářích nebo ve svém volném čase. U těchto „známých“ lidí se často vyskytl problém s vrácením dotazníků i přesto, že jsme se vídali zpravidla několikrát za týden. Sice nikdo z nich přímo neodmítl se výzkumu účastnit, ale doba, po kterou jsem dotazníky marně žádala zpět, se pohybovala i v rámci několika týdnů. Někteří studenti, zejména studenti tělocviku, používali

pro svou neochotu výmluvy typu: „já studuji tělocvik, na mě přeci není spolehnoutí.“ Naopak mile mě překvapilo, že největší zájem a nadšení pro výzkum samotný prokazovali ti studenti, se kterými jsem se osobně neznala. To znamená taci, kteří byli náhodně osloveni na chodbách či v učebnách. Někteří z nich se dokonce vyptávali na celý obsah práce a bylo vidět, že je tato tematika opravdu zajímavá. Spousta studentek mi dokonce nabídla pomoc při rozdávání dotazníků. Často si vyžádaly několik dalších dotazníků pro své kamarády či spolubydlící. Ochoťně se nabídly, že jim vysvětlí pravidla zacházení s materiály a následně mi vyplněné dotazníky donesou na předem dohodnuté místo. Tímto strategicky zvoleným místem byla studovna, kolem které studenti denně chodí, takže problémy s vrácením dotazníků nemohly vzniknout z důvodu nedostupnosti či vzdálenosti tohoto „odevzdávacího“ místa.

3.1.2. Nástroje

Všechny dotazníky, které byli užity, splňují základní psychometrická kritéria. Jsou tedy dostatečně spolehlivé a validní. Aby zůstali tyto vlastnosti zachovány, bylo nutno všem respondentům vysvětlit, jak s dotazníky pracovat. Všichni byli požádáni, aby si důkladně pročetli zadání každého dotazníku. Byli upozorněni na to, že ne všechny dotazníky jsou utvořeny tak, že obsahují pouze jedno problémové řešení situace. Např. v dotazníku Problémy ve škole objevíme dokonce 4 možné varianty řešení. Bylo nutné vyloučit chyby či nedorozumění, díky kterým by došlo k znehodnocení celého výzkumu. Oproti tomu dotazník HAKEMP-90 se skládá z 36ti testových otázek, na které respondent odpovídal pouhým zaškrtnutím jedné ze dvou nabízených variant. Nespornou výhodou všech dotazníků bylo, že si každý pouze vybíral z již stanovených odpovědí, tedy nikdo nemusel své odpovědi vymýšlet ani své názory složitě formulovat.

3.1.2.1. Problémy ve škole

Dotazník „Problémy ve škole“ je dílem amerických autorů E. L. Deciho, A. J. Schmartzze, L. Sheinmana a R. M. Ryana (1981). Jeho hlavním přínosem je to, že umožňuje zjišťovat, nakolik dospělí lidé¹¹ upřednostňují při řešení problémů nebo obtíží spíše autonomii nebo dávají naopak přednost kontrole a řízení zvnějšku. Podle teoretiků by měli učitelé, kteří se orientují výrazným způsobem na kontrolu a vnější řízení žáků, velice málo (často i negativně) rozvíjet jejich vnitřní motivaci. Naopak ti učitelé, jež se přiklánějí k autonomní orientaci, ovlivňují vnitřní motivaci a motivaci založenou na identifikované a interjektované regulaci pozitivně.

V posledních desetiletích se mnohé teorie zabývali otázkou, jakým způsobem je možné pozitivně motivaci žáků ovlivňovat. Nejen učitelé, ale rodiče by uvítali, kdyby byli žáci vnitřně motivováni. Znamenalo by to, že by nemuseli být k přípravě do školy či k učení pobízeni zvnějšku. Jakým stylem přístupu je ale možné tuto motivaci pozitivně ovlivňovat? Teorie kognitivního hodnocení vychází z předpokladu, že vnější okolnosti lidské činnosti mají dva aspekty (Deci, Ryan 1985). Aspekt kontroly a řízení, jehož úkolem je vyjádřit se ke kvalitě dosaženého výsledku a aspekt informační, který se zabývá člověkem, který činnost vykonává. Pokud se pro jedince v průběhu činnosti stane důležitější kontrolní a řídicí aspekt, automaticky se snižuje jeho vnitřní motivace. Tato situace platí i opačně. Klesá-li důležitost tohoto aspektu, pravděpodobně dojde k tomu, že se vnitřní motivace bude držet na stejné úrovni. Není vyloučeno ani její zvýšení. Obecně tedy platí, že kontrola a řízení, pokud jsou pro jedince zjevné, vnitřní motivaci snižují. V takových případech, kdy dochází k optimálnímu způsobu odměňování či vhodnému způsobu komunikace, které podporují autonomii daného člověka, ztrácí pro něho kontrolní a řídicí aspekt svou důležitost.

Vhodným diagnostickým nástrojem, který zkoumá zaměření na autonomii či kontrolu, je dotazník Problémy ve škole. Jeho kostru tvoří osm problémových situací, které se mohou vyskytnout ve kterékoliv třídě. U každé z popsaných situací se nachází čtyři možné způsoby řešení. Nabídnutá řešení jsou odstupňována sedmibodovou škálou,

¹¹ Nejen učitelé, ale také rodiče (v případě této diplomové práce budoucí učitelé).

podle které se respondent může rozhodnout o adekvátnosti nabízeného přístupu. Zakroužkuje-li jedničku, znamená to, že nabízené řešení problému považuje za velmi nepřiměřené. Čtyřka představuje střední cestu, kdy se dotazovaný nepřiklání ani ke kontrolnímu, ani k autonomnímu řešení problému. Z pohledu respondenta jde tedy o průměrné řešení popsané situace. Pokud je některá situace řešena ideálním způsobem a respondent se s uvedenou možností zcela ztotožňuje, je zakroužkována číslice sedm. Na každé škále se tedy rozhoduje pro přístup od vysoké vnější kontroly až po ten, který umožňuje a rozvíjí autonomii žáka. Každou svou odpovědí se dotazovaný přiklání k jednomu z následujících řešení problému:

a) HC (Highly Controlling)

V tom případě, kdy si respondent vybere vysokou míru vnější kontroly, znamená to, že dospělý člověk nenechá žáka samostatně se rozhodnout. Sám volí způsob řešení problému, popř. sankce, které považuje on sám za vhodné. Respondent, který se vyznačuje vyšší mírou vnější kontroly, bude například u čtvrté modelové situace nejvíce sympatizovat s odpovědí d), přičemž navrhnuté řešení bude hodnotit jako středně až velmi adekvátní: Váš syn je jedním z nejlepších hráčů fotbalového týmu, který vyhrává většinu zápasů. Máte však starosti, protože se Vám svěřil s tím, že dostal pětku z opakovacího testu a oprava se píše již pozítří. Člověk, který je zaměřen na vysokou míru vnější kontroly, bude jako nejlepší možné řešení vnímat, když přinutí syna, aby zápas vynechal a měl tak čas se připravit na test. Zdá se, že mu fotbal příliš zasahuje do školních povinností.

b) MC (Moderately Controlling)

Pokud se respondentovi odpovědi budou ubírat zlatou střední cestou, je zjevné, že se přiklání k takovému přístupu, při němž dospělý připomíná dítěti jeho chyby či selhání. Zároveň ale zdůrazňuje, že zvolený způsob řešení je především v zájmu dítěte. Respondentovi, který se také zabýval čtvrtou modelovou situací, přišla nejvíce adekvátní odpověď b), tudíž by řekl svému synovi, že by se měl rozhodnout zítřejší zápas vynechat, aby se mohl na test připravovat.

c) MA (Moderately Autonomous)

Střední autonomie se vyznačuje sociálním srovnáním. Dospělý člověk poukazuje na to, jakým způsobem řeší obdobný problém ostatní spolužáci či kamarádi. Dává je často dítěti za příklad, přičemž je srovnává mezi sebou. Nejvhodnějším příkladem středně autonomního přístupu je hned první modelová situace, pro níž respondent zvolil jako nejvhodnější postup řešení, které se nachází pod písmenem d): Petr je průměrný žák, který vždy stačil na úroveň třídy. Během posledních dvou týdnů se zdál apatický a neúčastnil se ani práce při čtení. Úkoly, které odevzdává, jsou správně vypracované, ale většinou nejsou dokončené. Telefonní rozhovor s jeho matkou nepřinesl žádné užitečné informace. Respondent, zaměřený na středně autonomní jednání, by učiteli doporučil, aby Petrovi bylo ukázáno, jak je na tom ve srovnání s ostatními dětmi, které dělali stejné úkoly. Následně by měl učitel Petra povzbudit, aby se snažil ostatní děti dohnat.

d) HA (Highly Autonomous)

Přikloní-li se respondent k vysoce autonomnímu řešení, znamená to, že podporuje dítě v tom, aby samo rozhodlo o způsobu řešení problému, které považuje vzhledem k okolnostem za nejvhodnější. U osmé modelové situace je vysoce autonomnímu řešení problému věnována odpověď a): Vaše dítě má průměrné výsledky, ale Vy byste rádi viděli nějaké zlepšení. Nejvhodnějším přístupem (dle respondenta, který je vysoce autonomně zaměřen) je dítě povzbudit a promluvit s ním o tom, proč je pro něho vysvědčení důležité (Mareš, J., Man, F., Prokešová, L., Stuchlíková, I., 1997, Problémy žáků ve škole z pohledu učitelů, *Pedagogika*, str. 347-350).

3.1.2.2. Krátká škála Flow

Dotazník Krátká škála Flow byl vyvinut a upraven takovým způsobem, aby bylo možné ho rychle a relativně bez problému aplikovat na libovolné činnosti v běžném životě. Skládá se z deseti položek, které se zaměřují na různé složky flow prožitku. Následující tři položky se zabývají pocitem strachu, k němuž může dojít v případě, je-li vykonávaná činnost pro jedince důležitá. Jak se již dalo předpokládat, některé osoby (například ty, které jsou orientovány na neúspěch) reagují na výzvy obavami a pocitem

strachu, který pramení v domněnce, že jedinec nedokáže v dané situaci obstát. Naopak jiné osoby vnímají výzvy pozitivně, takže jsou právě za těchto podmínek schopni flow prožívat (sr. Rheinberg et al., 2003).

Prvních deset otázek dotazníku (těch zabývajících se flow prožitkem) lze rozdělit na dvě podkategorie. Do první kategorie řadíme otázky: jedna, tři, šest a deset. Tyto otázky značí Absorpci. Příkladem jsou následující stanovení: „Cítím se optimálně zatížený/zatížená“ nebo „Jsem zcela zahloubaný/zahloubaná do toho, že nevnímám okolí.“ Druhá kategorie, otázky: dvě, čtyři, pět, sedm, osm a devět se zaměřují na Hladký automatický průběh. Řadíme sem například výroky: „Nemusím se namáhat, abych se koncentroval(a)“ nebo „Správné myšlenky/pohyby přichází jakoby samy od sebe.“ Dotazník obsahuje ještě tři konečné otázky, které zachycují Obavy. Tyto pocity se dají předpokládat, příkládá-li člověk výkonu velkou váhu. Patří sem následující prohlášení: „Něco, co je pro mě důležité, je ohroženo“ nebo „Dělám si starosti s neúspěchem.“ Všechny tyto otázky byly přehledně zpracovány do tabulky, aby se respondent mohl v klidu rozhodnout a případně porovnat, které tvrzení se na něho více či méně hodí. K tomu výborně posloužila škála od jedné do sedmi, přičemž jednička se nehodí vůbec a zakroužkované číslo sedm značilo, že daný výrok na respondenta sedí na sto procent.

Krátká škála flow nabízí především možnost zjistit, při kterých aktivitách a za jakých podmínek se respondent nechá vykonávanou činností pohltnit, případně kdy tento výkonu i učení prospěšný stav probíhat nemůže. V takovém případě by se mělo pátrat po možnostech, jakým způsobem by bylo možné vykonávání dané činnosti změnit, aby se prožitek typu flow mohl dostavit. Nesmíme však zapomínat na přiměřené požadavky, které by měly být na jedince kladeny. Tyto nároky by měly být sice náročné, ale člověk by neměl pociťovat stavy ohrožení. Jeho pozornost by neměla být ničím rozptylována a také je důležité, aby vykonávaná činnost byla prováděna nepřetržitě. Pokud to bude možné, měli bychom se v učebních a vyučovacích procesech postarat o jejich rytmizaci, pevná pravidla i časový limit. V tom případě, že to bude nedostačující nebo dokonce se nám tato atmosféra nepodaří vytvořit vůbec, musíme počítat s tím, že se jedinec s ohledem na dosažitelné cíle bude muset sám častěji hlídat a

kontrolovat, bude-li chtít daného cíle skutečně dosáhnout. Něco takového samozřejmě není vyloučeno, avšak tato sebekontrola vyžaduje nejen dostatečnou výkonnost, ale i potřebné seberegulační procesy (Sokolowski, 1993).

Prožitek flow může tedy nejlépe probíhat za takových podmínek, kdy se jedinec může v klidu a bez okolního vyrušování soustředit na svůj výkon, přičemž se může sám o průběhu dané činnosti rozhodovat (s. Rheinberg & Vollmeyer, 2003a; Triemer, 2001). Během průzkumů, které se zabývaly prožitkem flow při hraní počítačových her, se potvrdil předpoklad, že hodnoty flow postupně vzrůstaly s ohledem na zvyšující se náročnost. Tyto hodnoty se postupně dostávaly až na hodnoty optimálního zatížení, přičemž po určité době docházelo k jejich opětovnému poklesu (Rheinberg & Vollmeyer, 2003b). (Rheinberg, F., 2004, *Motivationsdiagnostik*, Band 5, Flow-Erleben: Die Erfassung eines besonderen Zustandes (FKS), str. 42-45).

3.1.2.3. Škála výkonových motivů (AMS)

Anglická zkratka AMS je vytvořena počátečními písmeny anglického názvu The Achievement Motives Scale. S tímto nenormovaným dotazníkem jsou tradičně spojováni Torgrim Gjesme a Roald Nygård (1970). Původně byl dotazník k dispozici pouze v norštině a angličtině, později se o jeho překlad z anglického do německého jazyka zasadili Göttert a Kuhl (1980). Českou verzi vytvořil Man a publikoval ji společně s norskými autory v časopise *Scenelinerian Journal of Educational Research* (1994). Následně se dotazník Škála výkonových motivů stal velice oblíbeným nástrojem moderních výzkumů. Hlavní výhodou tohoto dotazníku je, že od sebe relativně nezávisle odděluje teoretické jádro výkonové motivace zaměřené na úspěch a motivaci, kdy se člověk snaží vyhnout neúspěchu. Obzvláště se také zaměřuje na podněty, kdy člověk vykonává určité činnosti, přičemž doufá v úspěch nebo kdy z důvodu zažitého neúspěchu pociťuje strach.

Krátký dotazník AMS se výborně hodí k aktuálnímu krátkému shrnutí. Abychom tohoto mohli docílit, je potřeba jasného postupu, což tento dotazník zcela splňuje. Pomocí dané škály je možné přesně vystihnout obě komponenty výkonové motivace tak, jak je dotazovaná osoba sama vnímá. Nesmíme však zapomenout, že pro potřeby vlastního hodnocení výkonové motivace není popisovaná škála zcela dostačující. Tato metoda by měla být doplněna o další postup. Avšak nebylo by vhodné od této, v teorii zakotvené metody upustit. Největší důraz je kladen na složku, která se zabývá Strachem z neúspěchu, při jehož vysokých hodnotách se dá očekávat maladaptivní strategie, kdy se například člověk snaží vyhnout nejen výuce, ale i takovým situacím, ve kterých jsou na něho kladeny určité požadavky.

Stejně tak jako u ostatních dotazníků týkajících se motivů, je nutno brát ohled na to, že získaná data jsou odrazem toho, jak se daný respondent vidí sám. (Rheinberg, F., 2004, *Motivationsdiagnostik*, Band 5, AMS – Kurzsкала, str. 82-84).

Dotazník se skládá celkem z deseti otázek a jedné dodatkové otázky, která se týká přiměřenosti požadavků, které jsou na respondenta kladeny. Při zaznamenávání dat si zkoumaný vzorek vybíral celkem ze čtyř možných variant odpovědí. Jednalo se o vyjádření stanovisek k daným výrokům. S některými se daný respondent mohl ztotožňovat zcela, s jinými převážně, částečně a poslední variantou byla možnost, kdy se s daným výrokiem respondent neztotožňoval vůbec. Při vyhodnocování se dotazník rozdělil celkem na tři části. Nejdříve se hodnotila Naděje, kterou se zabývá prvních pět otázek. Mezi typické otázky této části zahrnujeme následující: „Mám rád situace, ve kterých si mohu vyzkoušet své schopnosti“ nebo „Přitahují mne obtížně řešitelné problémy.“ Na druhou dílčí část – Strach, se zaměřují otázky číslo pět až deset. Dobrým příkladem z této části jsou otázky číslo sedm a devět: „I při úkolech, o kterých si myslím, že je zvládnou, mám strach ze selhání“ a „Když je nějaká situace náročnější, jsem raději, že ji nemusím řešit, protože mám strach, že bych to nedokázal.“ Poslední část, která se skládá pouze z jedné otázky, je pojmenována Požadavky a zabývá se tím, jak respondent vnímá požadavky, které jsou na něho kladeny.

První dvě části mají shodnou škálu, do které se zaznamenávají odpovědi. Pokud se respondent s danou situací zcela ztotožňuje, získává za svou odpověď čtyři body. Jeden bod si respondent mohl přičíst, pokud ho daná situace nevystihovala vůbec. Dva

a tři body se získávali za odpovědi, které se blížili k předcházejícím možnostem. Poslední část, přiměřenost Požadavků se pohybovala na škále od jedné do devíti, přičemž jednička představovala příliš nízké a devítka příliš vysoké požadavky. Po vyhodnocení všech otázek bylo nutno sečíst celkové body za Naději, Strach a Požadavky. Teprve s těmito výsledky bylo možno dále pracovat.

3.1.2.4. Dotazník ke zjišťování činnostní vs. stavové orientace (HAKEMP-90)

Dotazník HAKEMP (anglicky Action Control Scale – ACS) se zakládá na rozsáhlém desetiletém výzkumu, který zahrnoval analýzy nejen všech svých částí, ale poskytoval také možnosti neustále vylepšovat teoretické podklady, které se této problematice týkají. Obecně se dá říci, že dotazník zkoumá stupeň kontroly po prožitém úspěchu či neúspěchu. Nezaměřuje se však na pouhé vykonávání činnosti jako takové, ale zabývá se i jejím plánováním a rozhodováním. Dotazník byl založen na předpokladu, že lidé budou při výběru konkrétní situace nevědomky užívat svého skrytého vědomí o svém typickém chování. Autoři zde zvolili formu dvou odpovědí, protože předpokládali, že tato forma dokáže vybrané odpovědi lépe zhodnotit a definovat.

Vzhledem k tomu, že otázky jsou jednoduše formulované, je možné provádět průzkum nejen u dospělých, ale i u dětí (nad dvanáct let). Dotazník se skládá celkem z třiceti šesti situačních popisů. Odpověď, která je orientovaná na dané jednání, je udána na první nebo druhé pozici. První pozice byla pro přehlednost označena písmenem A, druhá odpověď byla logicky zapsaná pod písmenem B. Každá pozitivně směřovaná odpověď se hodnotila jedním bodem. Pokud si respondent zvolil odpověď, která byla směřovaná negativně, zůstalo hodnocení nulové. Dotazník HAKEMP byl navržen tak, abychom výsledným sečtením bodů za jednotlivé odpovědi získali hodnoty tří následujících škál:

a) AOF (Action Orientation after Failure)

Orientace jednání po zkušenostech z neúspěchu vystihuje narušení kognitivních a seberegulačních funkcí. Tato situace nastává v takovém okamžiku, kdy se jedinec setkává s nějakou negativní událostí, zejména s neúspěchem. Dobrým příkladem může být otázka číslo čtyři: „Když jsem čtyři týdny pracoval na nějaké věci, a pak nakonec se mi nepovedla, pak – A. trvá to dlouho, než se s tím vyrovnám, B. už o tom dlouho nepřemýšlím.“ Pozitivně směřovanou odpovědí je samozřejmě první možnost.

b) AOD (Decision-related Action Orientation)

Stupeň plánování rozhodování a jednání předpovídá, zda člověk skutečně prování tu danou činnost, kterou měl v plánu vykonávat. Tématicky se tyto položky zabývají nejen samotným procesem rozhodování, ale i nepříjemným situacím, které mohou v každém případě nastat. Jednou z otázek, které jsou tímto směrem zaměřeny, je otázka číslo dvacet šest: „Když musím zařídit něco důležitého nebo nepříjemného, pak – A. dám se do toho většinou ihned, B. většinou mi to trvá chvíli, než se k tomu odhodlám.“ Pokud respondent během výzkumu označil odpověď A., jeho skóre se v tomto směru mohlo o jeden bod navýšit.

c) AOP (Prospective-related Action Orientation)

Orientace při úspěšném provádění činnosti zjišťuje, kdy je osoba plně zaměstnána určitou činností. Znamená to, že je do ní zahloubána natolik, že nedochází k žádnému odvádění pozornosti např. tím způsobem, že by člověk během výkonu myslel na cíl nebo na jiné alternativy jednání. Nízká hodnota naznačuje, že se aktér uchyluje předčasně k jiným činnostem. Tuto orientaci může zastupovat například devátá otázka: „Když vidím zajímavý film, pak – A. jsem do toho tak zahloubán, že mě vůbec nenapadne myslet na něco jiného, B. mám přesto mnohdy chuť přestat se dívat a dělat něco jiného. Pozitivně je hodnocena první odpověď. (Kuhl, J.,1994, Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90), *Volition and Personality*, str.47-49).

České psychometrické charakteristiky uvádí Man a Stuchlíková (nepublikováno). Škály AOF a AOP jsou faktorově čisté s Grombachovými alfa hodnotami 0,86 a 0,85. Škála týkající se úspěchu a neúspěchu je psychometricky problematická (faktorová analýza) a vnitřní konzistence se rovná 0,73.

3.2. Organizace výzkumu

Vzhledem k tomu, že vyplnění dotazníku zabíralo minimálně dvacet minut, bylo z časových důvodů téměř nemožné vyžadovat, aby studenti své odpovědi vpisovali v tom samém okamžiku, kdy byli osloveni. Spousta z nich nechtěla věnovat svůj volný čas na výzkum, ale ti ostatní si nosili dotazníky domů či na kolej, kde je následně zpracovali. Ti, kteří chtěli mít vyplňování dotazníku rychle za sebou, si materiály nosili do seminářů, během kterých na otázky odpovídali. Svědomití studenti vraceli vyplněné dotazníky do studovny, odkud jsem je vyzvedávala a následně jeden po druhém hodnotila. Nutno podotknout, že po každé návštěvě studovny následovalo zklamání, jelikož se vždy vrátilo méně dotazníků než bylo rozdáno.

Organizace výzkumu byla vzhledem k vytíženosti mnoha studentů velice složitá. Ideálním řešením by bylo, kdyby se naskytla možnost rozdat a následně rovnou vyplnit dotazníky v seminářích. Avšak z důvodu velkého počtu respondentů by bylo potřeba vyučujícím narušit mnoho hodin, což nebylo reálné.

Dalším problémem, který vyplýval z toho, že během odevzdávání dotazníků chyběla přímá zpětná vazba, bylo, že ne všechny dotazníky se vrátily zpět řádně vyplněné. Někdo vynechal určité odpovědi, se kterými si nedokázal poradit. Jiný neuvedl své iniciály (pohlaví, věk...), další například vyplnil jen určité dotazníky. Všechny tyto „vadné“ kusy nebylo možno řádně zpracovat, navíc v takovém množství respondentů nebylo možné vyhledat toho, který takto vyplněný dotazník odevzdal. Nezbyla tedy jiná možnost než vše znovu vytisknout, poslat do oběhu a doufat, že příště se již tato situace nebude opakovat.

3.3. Výsledky a diskuse

Abychom dosáhli výsledných hodnot, bylo nutné zkontrolovat a vepsat všechny odpovědi do počítače. K přehlednému zhodnocení dobře posloužil program Microsoft Excel, do jehož tabulek byla data postupně vpisována.

Po zapsání všech hodnot bylo nutné začít zjišťovat výsledky. Dotazník s názvem „Problémy ve škole“ se věnuje zjištěním stupně autonomie a kontroly, přičemž obě položky mají dvě úrovně – vyšší a přiměřenou. U dotazníku „Flow“ se zjišťoval součet bodů z otázek zaměřených na Absorpci, Hladký automatický průběh a Obavy. Dotazník „AMS“ se zaměřoval na Naději, Strach a Požadavky. U „Hakempu“ se zjišťoval výsledek, který se každou otázkou zaměřoval na jednu ze tří následujících škál – Orientace po úspěchu, Orientace po prožitém neúspěchu a Stupeň plánování a rozhodování.

Výsledky mezi proměnnými testů, které byly již dříve charakterizovány, byly zpracovány na základě korelační analýzy (výpočtů korelačních koeficientů). I když byla velká snaha nalézt teoretické zdůvodnění pro zahrnutí již dříve uvedených měřících nástrojů do výzkumu, tento výzkum zůstává spíše na explorativní úrovni.

Tabulka 2 (viz. str. 48) uvádí hodnoty vypočtených korelačních koeficientů. Korelační koeficient je číslo nabývající hodnoty od nuly do + 1 a od nuly do – 1. Čím více se vypočtená hodnota blíží + 1, tím vyšší je pozitivní závislost a naopak, čím více se vypočtená hodnota blíží – 1, tím vyšší je závislost negativní. Hodnoty, které se pohybují kolem nuly znamenají nezávislost.

Tab. 2 - Kritické hodnoty pro korelační koeficient

	MC	HA	MA	HC	Absorpce	HAP	Obavy	P1	Naděje	Strach	P2	AOF	AOD	AOP
MC	1													
HA	0,315 **	1,000												
MA	0,528 **	0,406 **	1,000 **											
HC	0,362 **	-0,063	0,316 **	1,000										
Absorpce	-0,074	0,035	-0,025	-0,076	1,000									
HAP	0,014	-0,054	-0,032	-0,054	0,661 **	1,000								
Obavy	0,041	0,140 *	0,015	0,054	-0,251 **	-0,414 **	1,000 **							
P1	-0,050	0,050	-0,122	0,062	-0,170 **	-0,344 **	0,455 **	1,000						
Naděje	-0,074	-0,033	-0,026	-0,049	0,331 **	0,271 **	-0,142 *	-0,238 **	1,000 **					
Strach	0,050	0,154 *	0,115	0,061	-0,223 **	-0,263 **	0,402 **	0,338 **	-0,388 **	1,000				
P2	-0,050	0,034	-0,127	0,053	-0,203 **	-0,352 **	0,467 **	0,790 **	-0,219 **	0,362 **	1,000			
AOF	-0,100	-0,138	-0,139	0,113	0,153 *	0,227 **	-0,195 **	-0,104 *	0,118	-0,336 **	-0,192 *	1,000		
AOD	0,178 *	0,053	0,193 *	-0,011	0,220 **	0,359 **	-0,139	-0,149 *	0,156 *	-0,242 **	-0,095 **	0,232 **	1,000	
AOP	-0,018	0,117	0,069	0,015	0,105	0,073	-0,060	-0,054	0,065	-0,255 **	-0,024 **	-0,102 *	0,157 *	1,000

Značky:

- HC Vysoká míra vnější kontroly (highly controlling)
- MC Střední míra vnější kontroly (moderately controlling)
- MA Střední autonomie (moderately autonomous)
- HA Vysoká autonomie (highly autonomous)
- Absorpce Hladký automatický průběh
- HAP Požadavky I
- Obavy Požadavky FKS
- P1 Orientace jednání po zkušenostech z neúspěchu
- Naděje Stupeň plánování rozhodování a jednání
- Strach Orientace na jednání při (úspěšném) provádění činnosti
- P2
- AOF
- AOD
- AOP

Z vypočtených hodnot korelačních koeficientů je zřejmé, že proměnné jednotlivých, převážně motivačních dotazníků spolu korelují ve smyslu teoretických předpokladů a předchozích výzkumů.

U dotazníku „Problémy ve škole“ je logické, že Vysoká kontrola (HC) koreluje kladně se Střední kontrolou (MC, $r = 0,362$), jakož i se Střední autonomií (MA, $r = 0,316$) a nekoreluje s Vysokou autonomií (HA, $r = - 0,063$). Tyto korelace jsou v souladu s původní koncepcí (Deci et al., 1981).

Proměnné „Krátké škály Flow“ : Absorpce, Hladký automatický průběh, Obavy a Požadavky vykazují tyto korelační koeficienty. Absorpce a Hladký automatický průběh spolu vysoce korelují ($r = 0,661$). Tento náleží je již ve shodě s teoretickými východisky (Absorpce a Hladký automatický průběh jsou korelované faktory flow), tak dosavadními empirickými nálezy (cf. Rheinberg, 2004). Obavy korelují záporně jak s proměnnou Absorpce ($r = - 0,251$), tak s proměnnou Hladký automatický průběh ($r = - 0,414$). Požadavky (P1) vykazují mírně záporný vztah k Absorpci ($r = - 0,170$) a k Hladkému automatickému průměru ($r = - 0,344$). P1 však pozitivně korelují s Obavami ($r = 0,455$).

Co se týká „Škály výkonových motivů“, většina dosavadní literatury uvádí nízké až střední záporné korelace mezi Nadějí a Strachem. Koeficient, vypočtený podle tohoto výzkumu ($r = - 0,388$), těmto hodnotám odpovídá (cf. Man et al., 1994). Hodnota P2 jsou Požadavky. Korelují mírně záporně ($r = - 0,219$) s Nadějí a kladně se Strachem ($r = 0,362$).

U „HAKEMPU“ koreluje orientace na Jednání po zkušenostech z neúspěchu (AOF) se Stupněm plánování a rozhodování ($r = 0,232$) nízce, ale kladně. Naopak s Orientací na jednání při úspěšném provádění činnosti (AOD) téměř nekoreluje ($r = - 0,102$). Korelační koeficient mezi AOD a AOP ($r = 0,157$) je tedy kladný a nízký.

Dále je vhodné se zaměřit na vztahy mezi různými diagnostickými nástroji, respektive jejich proměnnými. Z pohledu na Tab. 2 (viz. str. 48) je zřejmé, že různě výrazná Autonomie a Kontrola nevykazují signifikantní vztahy k ostatním proměnným, jež byly brány v této studii v úvahu.

První proměnná Krátké škály Flow – Absorpce koreluje pozitivně ($r = 0,331$) se škálou Naděje na úspěch a negativně se škálou Strach z neúspěchu ($r = -0,223$). Tyto výsledky jsou ve shodě se studií Rheinberga (cf. Rheinberg, 2004). Hladký automatický průběh vykazuje pozitivní vztahy ke škále Orientace na jednání po zkušenostech z neúspěchu ($r = 0,227$) a ke škále Činnostní orientace v prospektivním plánování ($r = 0,359$) a nekoreluje se škálou Orientace na jednání při úspěšném provádění činnosti ($r = 0,073$). Ve shodě s teoretickými předpoklady se dal předpokládat kladný vztah škály Hladký automatický průběh a škály Orientace na jednání při úspěšném provádění činnosti. Proč tedy v tomto případě nebyl zjištěn výsledek, který odpovídá Kuhlově teorii? Nejjednodušší vysvětlení nabízí psychometrická nejednoznačnost této škály (z osmi položek pouze čtyři vykazují očekávané psychometrické charakteristiky (cf. Man, Stuchlíková: nepublikováno).

Co se týká Heckhausenova Modelu fází jednání na základě Rubikonu, lze ve shodě s Manem a Hrabalem (1989) říci, že AOF se týká postakčních myšlenek, zatímco AOD se týká myšlenek před iniciací činnosti. V obou případech jde o motivační stav mysli. Škála AOP se týká úspěšné realizace činnosti a je charakteristická pro volní stav mysli. Z uvedených výsledků tedy vyplývá, že Hladký automatický průběh (subškála Flow) vykazuje pozitivní korelace k motivačním stavům, nikoliv však k volnímu stavu mysli. Škála Obavy (z Krátké škály Flow) koreluje pozitivně s Požadavky ($r = 0,455$), jakož škálou Strach z neúspěchu z dotazníku AMS ($r = 0,402$). Proměnná Požadavky koreluje záporně s Nadějí na úspěch ($r = -0,238$) a kladně se Strachem z neúspěchu ($r = 0,338$). Ve shodě s teorií byly očekávány kladné vztahy mezi Nadějí na úspěch a proměnnými AOF, AOD a AOP, tedy činnostní orientací. Zjištěné vztahy sice jsou kladné, ale nedosahují statistické významnosti. Strach z neúspěchu koreluje záporně s Činnostní orientací a nejvýraznější vztah

je pro AOF ($r = -0,336$). Překvapivě následuje AOP ($r = -0,255$) a konečně AOD ($r = -0,242$).

4. Závěr

Tato diplomová práce se zabývá především tématem autonomie a kontroly. Ve výzkumu, který v této souvislosti proběhl, měla být nalezena souvislost autonomie a kontroly s výkonovou motivací. Teoretický základ této práce se opírá o názory předních českých i světových osobností, zabývajících se tímto tématem. Mezi tyto osobnosti řadíme především J. Kuhla, J. Nakamuru, z České republiky nelze opomenout M. Brichcín, F. Man či I. Stuchlíková.

Teoretická část se skládá z následujících relevantních teoretických koncepcí. Svou důležitou roli zde hraje Heckhausenův model fází činnosti na základě Rubikonu, autodeterminační teorie Deciho a Ryana, dále Csikszentmihalyiho prožitek typu flow, teorie výkonové motivace a teorie kontroly činnosti rozpracované J. Kuhlem. V rámci těchto teorií byly vybrány a následně i zpracovány diagnostické nástroje. Takto upravené a vypracované dotazníky byly rozdány 150 studentům Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Celkem se na výzkumu podílelo 118 žen a 32 mužů. Výsledky tohoto výzkumu byly zpracovány pomocí korelační analýzy. Autonomie a kontrola nevykazují signifikantní vztahy k žádným dalším proměnným. Škála Absorpce koreluje pozitivně s Nadějí na úspěch a negativně se Strachem z neúspěchu. Hladký automatický průběh vykazuje pozitivní vztahy ke škále Orientace na jednání (činnost) po zkušenostech z neúspěchu (AOF) a ke škále Činnostní orientace v prospektivním plánování (AOD). Překvapivě nekoreluje se škálou Orientace na jednání při úspěšném provádění činnosti (AOP). Můžeme říci, že Hladký automatický průběh vykazuje pozitivní korelace k motivačním stavům myslí, nikoliv však ke stavu volnímu. Škála Obavy koreluje vysoce signifikantně s Požadavky, jakož i se škálou Strach z neúspěchu. Proměnná Požadavky koreluje záporně s Nadějí na úspěch a kladně se Strachem z neúspěchu. Proměnná Požadavky koreluje záporně s Nadějí na úspěch a kladně se Strachem z neúspěchu. Vztahy mezi Nadějí na úspěch a proměnnými Kuhlova dotazníku HAKEMP-90 jsou sice kladné, ale nedosahují statistické významnosti. Strach z neúspěchu koreluje záporně s činnostní (volní) orientací, přičemž nejvýraznější je vztah k AOF, poté teprve následují AOP a AOD.

Přestože byly dotazníky distribuovány mezi 150 studentů, výsledky výzkumu zůstávají na explorativní úrovni. Na druhou stranu, tyto výsledky by mohly do budoucna posloužit alespoň jako malá část podkladů pro další zkoumání.

5. Zdroje

Použitá literatura:

Abuhamdeh, S., Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J.(2005)., Chapter 32 – Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*,(pp.598-608) , New York: The Guilford Press.

Brandstätter, V., Otto, H. J. (2009)., (Hrsg.) *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe.

Brihcín, M., (1999). *Vůle a sebekontrola. Teorie, metody, experimenty*. (pp. 94-99). Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum.

Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.

Kuhl, J. (1994). A Theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality. Action versus state orientation*, (pp.9-12). Seattle, Toronto, Göttingen, Bern: Hogrefe & Huber Publishers.

Kuhl, J. (1994). Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality. Action versus state orientation*, (pp.47-51). Seattle, Toronto, Göttingen, Bern: Hogrefe & Huber Publisher.

Man, F., Mareš, J., Prokešová, L., Stuchlíková, I. (1997). Problémy žáků ve škole z pohledu učitelů. Pokus o českou adaptaci dotazníku. *Pedagogika, XLVII*, 346-350.

Man, F., Nygård, R., Gjesme, T. (1994). The Achievement Motives Scale (AMS): Theoretical Basis and Results from a First Try-out of a Czech Form. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 209-218.

Man, F., Stuchlíková, I. (1996). *Praktická inteligencia IV.*, Kognitivní a motivační aspekty praktické inteligence, (pp.6-10), Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Man, F., Hrabal, V. jr. (1989). *Self-Concept of Ability, Social Consequences Anxiety and Attribution as Correlates of Action Control*. In F. Helisch, J. H. L. van den Berchen (Eds.), *International Perspectives on Achievement and Task Motivation*, (pp.309-316), Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinqer.

Man, F., Stuchlíková, I. (nepublikováno). *Psychometrické charakteristiky Kuhlova HAKEMP-90*.

Mareš, J., Man, F. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika, LV*, 151-157.

Mareš, J., Man, F., Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika, XLVI*, 5-11.

Menšíková, V., (2005). *Motivace žáků k samostatné práci při vyučování v malotřídní škole*, kapitola 6.2. Výkonová motivace.

<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/archivvyzkumu/kpsp04-05/prace/veronika.pdf>

Rheinberg, F., (2004). *Motivationsdiagnostik*, Band 5, (pp.42-84). Göttingen: Hogrefe.

Říčan, P., (1975). *Psychologie osobnosti*.(pp. 173-176). Praha: Nakladatelství Orbis.

Stuchlíková, I., (v tisku). *Motivace a osobnost*. (pp.3-26).

6. Příloha

6.1. Zpracovaná výsledná data použitých dotazníků

Problémy ve škole				RHEINBERG & VOLLMEYER				AMS - krátká verze			Hakemp 90		
MC	HA	MA	HC	AB	HAP	Obavy	P	Naděje	Strach	P	AOF	AOD	AOP
37	55	41	23	7	14	21	4	12	12	5	0	3	9
37	50	44	24	18	36	6	4	14	9	5	1	10	9
35	50	28	19	9	23	13	5	18	12	7	1	5	11
34	38	30	27	14	26	12	4	9	10	7	2	2	9
32	56	36	17	25	32	21	5	17	10	7	4	8	10
30	56	37	21	9	21	16	5	8	20	7	2	4	11
26	51	40	24	18	26	6	4	17	10	3	7	1	6
39	56	42	28	16	24	15	1	15	17	5	2	6	11
41	52	36	22	12	29	14	5	19	10	5	5	6	9
38	56	35	23	19	29	17	5	17	14	7	2	4	9
45	52	33	30	18	33	3	4	9	8	6	2	5	10
43	56	33	21	17	29	14	4	12	13	5	2	3	10
38	46	34	22	15	28	12	4	12	16	5	0	6	5
29	38	31	22	20	28	6	5	7	15	6	6	3	7
35	41	33	26	16	30	14	4	14	14	5	6	5	10
41	49	46	22	7	6	19	5	6	19	6	3	2	6
34	50	39	25	21	33	15	6	17	9	7	4	10	12
32	46	36	14	17	27	12	4	16	6	5	5	3	9
31	50	37	22	15	28	9	4	15	8	5	9	9	9
41	45	37	31	13	23	17	5	13	8	6	7	4	9
30	41	29	21	17	30	10	4	13	10	5	5	5	11
42	44	36	23	11	19	13	5	8	10	6	8	5	9
38	49	38	24	13	35	5	4	10	8	5	7	8	9
37	49	39	19	16	29	3	4	14	7	5	3	9	11
43	47	36	22	8	20	17	4	9	13	5	2	8	8
48	47	39	29	10	27	12	4	10	7	5	5	10	10
46	50	44	25	20	37	6	4	14	11	5	5	6	10
36	48	30	16	13	18	6	5	7	17	5	4	6	4
36	49	29	17	17	25	9	5	13	12	5	4	5	4
36	50	39	26	19	29	11	4	15	12	5	1	3	11
38	48	39	30	19	23	8	4	15	7	5	7	9	8
40	53	49	22	26	42	6	4	16	12	5	1	8	12
38	41	36	34	22	35	3	3	11	13	4	4	4	9
33	34	32	24	23	40	3	3	13	10	4	6	9	6
24	51	42	22	16	21	21	7	11	17	9	5	8	8
37	46	32	22	11	31	12	4	9	12	5	5	8	8
47	49	39	27	12	27	8	4	13	9	5	2	4	10
25	32	27	23	15	22	10	6	12	11	7	1	7	12
43	51	37	34	11	29	6	3	11	7	4	7	5	12
43	55	38	21	20	36	3	4	12	7	5	7	3	6
31	54	45	28	12	30	12	4	14	13	5	5	8	12
37	45	37	25	22	32	3	4	15	8	5	7	10	12
48	54	45	34	18	28	12	5	14	11	6	5	10	9
44	48	36	33	20	14	12	6	17	13	7	4	3	9
37	49	46	17	13	19	7	4	14	14	5	3	5	9

36	49	34	26	17	25	13	5	13	8	7	3	11	9
33	44	42	32	19	22	4	4	17	7	5	3	6	11
24	43	25	28	14	16	14	5	9	9	7	2	3	8
31	44	30	27	28	42	9	4	13	16	7	5	4	8
28	56	26	8	20	37	4	4	12	11	5	4	6	10
9	35	21	17	19	36	3	4	19	5	5	1	3	11
25	52	36	15	11	8	21	7	12	17	9	1	2	7
36	46	35	26	14	25	4	4	16	11	5	5	11	6
44	43	38	45	12	12	16	7	12	20	7	5	1	7
40	47	39	27	14	26	10	3	12	16	5	1	10	12
43	47	36	21	11	22	10	4	8	11	5	6	5	8
25	46	31	20	10	18	14	5	8	10	6	4	5	10
34	46	31	21	19	32	19	6	8	7	8	8	9	11
39	46	38	19	17	30	16	4	10	11	5	3	7	10
30	42	33	17	16	29	6	4	17	13	5	2	4	11
33	36	25	21	9	21	11	4	12	15	6	0	3	10
36	46	27	29	17	32	4	2	16	8	3	9	7	12
37	46	38	34	13	28	13	4	12	13	5	3	3	6
34	38	34	30	11	23	20	4	8	17	5	0	1	10
38	41	42	30	12	31	10	5	15	13	6	4	6	8
44	43	39	22	11	29	9	4	11	11	6	2	7	10
29	35	34	27	18	28	13	4	13	14	5	3	6	10
37	42	34	16	14	27	17	3	18	12	2	2	5	4
41	55	34	24	12	19	3	4	19	9	6	4	5	8
32	46	38	26	10	14	14	5	15	10	7	6	3	9
36	37	36	22	12	22	18	6	16	9	8	4	8	10
26	42	41	20	6	20	12	2	13	13	2	6	4	3
33	51	29	25	8	12	21	7	8	15	9	4	1	10
29	46	26	21	10	24	13	4	14	11	5	9	4	6
41	46	45	30	24	35	19	5	13	16	6	3	10	7
24	42	31	18	4	13	21	6	15	13	8	3	4	9
33	41	35	25	18	27	10	5	11	13	5	5	5	10
42	42	31	27	7	23	12	5	12	15	7	5	3	5
34	48	43	26	14	33	3	6	10	18	7	5	0	9
37	54	44	29	21	33	10	5	14	9	6	7	8	10
37	48	45	24	10	10	10	5	10	10	7	1	10	11
35	47	41	31	9	11	8	4	10	13	5	2	2	7
38	49	37	20	4	11	21	5	10	20	8	2	4	8
31	42	33	27	10	25	3	4	13	9	5	6	4	8
33	44	32	34	17	24	12	4	16	5	5	6	1	11
39	46	39	25	14	22	12	4	16	13	5	6	6	9
33	37	34	32	12	21	12	4	15	10	5	6	1	8
35	40	29	30	9	26	9	5	10	11	5	2	9	10
40	50	40	27	17	32	4	4	8	13	5	5	6	6
35	47	37	31	9	12	20	5	12	14	7	2	5	9
36	45	34	36	13	31	19	6	15	13	9	3	6	10
38	50	41	27	5	6	20	6	10	10	8	0	3	10
31	46	41	27	15	23	5	4	12	13	5	5	3	11
40	39	38	28	23	31	19	5	19	9	7	5	10	12
25	48	29	16	15	40	4	5	7	16	7	3	4	11
34	38	28	25	18	35	11	4	14	9	5	9	10	9
22	38	15	21	23	40	14	4	17	5	4	9	4	11
30	41	30	21	8	14	15	5	11	8	6	7	6	9
28	52	37	22	18	19	13	4	8	13	5	2	2	10

36	36	34	25	14	24	16	5	9	13	7	2	1	10
36	49	33	31	12	22	20	6	9	15	8	7	5	6
28	47	27	24	10	12	21	5	8	17	7	6	4	5
38	46	33	25	6	27	7	4	14	8	5	7	6	11
29	37	25	19	18	28	7	5	6	9	6	6	6	10
42	47	37	33	15	22	17	6	13	16	8	0	2	11
29	42	30	21	16	31	7	3	18	12	5	3	11	7
36	45	27	32	21	21	3	4	12	10	5	3	7	11
34	38	32	23	15	29	11	4	13	12	7	0	2	2
32	42	31	28	17	30	11	6	13	17	7	3	3	4
30	39	35	26	12	32	4	5	12	12	5	7	8	9
50	47	39	30	11	23	13	4	16	8	6	6	10	6
27	52	25	20	19	16	7	4	15	5	5	7	2	11
34	39	32	24	11	23	3	4	15	8	5	1	2	8
40	41	35	24	10	27	14	3	11	12	5	3	7	11
39	43	30	19	11	16	10	4	11	11	5	2	1	8
36	48	42	41	19	29	12	4	13	15	5	6	3	2
41	45	38	32	18	24	13	4	14	13	5	8	5	11
39	46	29	18	9	16	11	6	15	10	8	1	2	11
40	49	46	38	16	35	10	4	8	13	5	4	9	10
32	41	32	16	18	26	6	4	15	10	7	6	7	7
33	39	32	16	11	16	10	5	7	17	8	5	7	5
27	42	32	18	24	42	11	1	19	8	1	6	6	8
38	42	29	12	22	29	13	5	12	13	6	1	1	8
30	41	31	21	19	24	8	4	15	5	5	8	6	10
32	43	32	20	25	38	9	5	13	7	7	5	7	5
31	41	33	22	21	28	9	4	20	9	6	7	7	8
29	43	31	24	15	25	9	5	10	17	6	9	9	11
32	34	32	25	15	25	7	4	19	8	6	6	6	9
28	43	32	26	7	16	5	4	16	12	5	3	2	9
37	45	38	28	14	34	7	3	17	11	5	7	9	8
52	54	45	18	17	30	14	4	13	16	5	0	6	9
32	37	28	24	15	29	8	3	18	11	8	5	6	3
37	42	26	25	11	29	10	6	9	15	7	6	6	6
31	43	34	17	21	38	3	4	15	7	5	8	9	10
38	53	38	11	24	37	6	1	19	6	1	3	8	9
28	36	26	18	14	22	7	4	15	8	5	8	8	9
37	42	32	23	20	32	6	4	17	11	5	5	1	8
21	53	12	13	17	24	20	8	15	19	9	3	3	7
33	43	34	24	15	27	19	4	12	11	5	8	3	7
29	44	28	31	13	25	12	2	12	11	5	6	5	10
33	46	34	25	16	26	10	4	14	9	5	6	7	10
33	46	34	25	11	33	7	4	14	11	5	4	5	9
37	46	37	26	8	18	9	5	7	11	5	3	5	9
32	41	32	25	18	22	13	5	10	10	5	1	1	8
41	43	33	35	12	30	15	7	15	11	7	3	7	5
38	50	27	23	19	30	18	6	12	17	7	7	8	6
34	47	26	24	16	28	16	5	14	13	5	2	6	10
31	46	33	23	11	33	3	2	10	9	5	4	6	8
38	38	32	32	11	32	8	5	15	7	5	12	5	5
35	48	35	25	17	27	18	5	13	16	6	4	5	8

6.2. Průměrná výsledná data použitých dotazníků

	Problémy ve škole				RHEINBERG & VOLLMEYER				AMS - krátká verze			Hakemp 90		
	MC	HA	MA	HC	AB	HAP	Obavy	P	Naděje	Strach	P	AOF	AOD	AOP
Celkem	34,95	45,45	34,45	24,43	14,85	25,95	11,07	4,43	12,92	11,55	5,70	4,29	5,43	8,69
Muži	34,34	45,60	34,47	25,07	15,03	26,43	11,03	4,43	12,85	11,54	5,66	4,44	5,44	8,62
Ženy	35,12	46,08	34,68	23,97	14,98	26,29	11,03	4,44	12,75	11,88	5,73	4,03	5,40	8,81