

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Výkonová motivace v závislosti na typu základní školy

Kristýna Wohlinová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Karel Hnilica

Praha 2013

Prague College of Psychosocial Studies



Achievement motivation, depending on the type of primary school

Kristýna Wohlinová

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

doc. PhDr. Karel Hnilica

Prague 2013

Anotace

Autorka bakalářské práce se zabývá výkonovou motivací v závislosti na typu základní školy. Do teoretické části zahrnuje jednotlivé autory zkoumající tuto problematiku, uvádí faktory působící na směřování motivace a aplikuje je do školního prostředí. Zabývá se také souvislostí s aspiracemi. Na základě dvou tendencí výkonové motivace rozpracovává typologii žáků. V návaznosti na tyto poznatky se v empirické části porovnává výkonová motivace v základních školách Waldorfské a běžné standardizovaným dotazníkem.

Klíčová slova

Výkonová motivace, tendence dosáhnout úspěchu, tendence vyhnout se neúspěchu, aspirace, školní výkonové chování, vnitřní motivace, vnější motivace.

Abstract

The authoress of this thesis deals with performance motivation depending on the type of elementary school. Theoretical part includes various authors examining these questions, mentions factors influencing motivational aiming and applies it into the school environment (background). The authoress is also concerned with relationship to aspirations. In terms of two tendencies of performance motivation she works out the pupil's typology. Following these findings in empirical part the authoress compares performance motivation in both Waldorf and regular elementary schools by way of standardized questionnaire.

Key words

Performance motivation, tendency to achieve success, tendency to avoid failure, aspiration, school performance behavior, inner motivation, outer motivation.

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s využitím pramenů a literatury uvedené v seznamu.

V Praze, dne 1.4.2013

.....

Děkuji svému vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Karlu Hnilicovi za odborné vedení a především za podporu při výzkumné části. Děkuji také všem vstřícným učitelům na základních školách, kde probíhal výzkum.

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 VÝKONOVÁ MOTIVACE.....	11
1.1 Motivace.....	11
1.2 Historie problematiky.....	13
1.3 Motivace ve školním prostředí.....	14
1.4 Vlivy na výkonovou motivaci.....	15
1.4.1 Vliv vývoje a sebehodnocení.....	15
1.4.2 Vliv schopností.....	16
1.4.3 Vliv aktivace.....	17
1.4.4 Vliv strachu.....	18
2 TEORIE VÝKONOVÉ MOTIVACE.....	19
2.1 Teorie Henryho A. Murraye.....	19
2.2 Teorie Davida McClellanda.....	20
2.2.1 Výkonový motiv.....	21
2.2.2 Výzkumy potřeby úspěšného výkonu.....	21
2.3 Teorie Johna W. Atkinsona.....	22
2.3.1 Proměnné.....	22
2.4 Tendence.....	23

2.4.1	Tendence dosáhnout úspěchu	23
2.4.2	Tendence vyhnout se selhání	25
2.4.3	Vztah dvou tendencí	26
2.5	Teorie Heinze Heckhausena	27
2.6	Test tematické apercepce	28
2.7	Čtyřfázový model Rubikon.....	28
3	ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ CHOVÁNÍ	30
3.1	Školní incentivy	31
3.2	Vnější motivace	32
3.3	Vnitřní motivace	33
3.4	Aspirace	34
3.5	Typy žáků z hlediska výkonových potřeb	35
3.5.1	Žáci typu 1	36
3.5.2	Žáci typu 2	36
3.5.3	Žáci typu 3	37
3.5.4	Žáci typu 4	37
3.5.5	Žáci typu 5	38
4	PRAKTICKÁ ČÁST. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	39
4.1	Cíl výzkumu a hypotézy	39
4.2	Charakteristika souboru	40
4.3	Metody	41

4.4	Techniky vyhodnocení.....	42
4.5	Výsledky.....	44
4.5.1	Výsledky PUV a PVN.....	44
4.5.2	Výsledky aspirace.....	49
4.6	Diskuse.....	51
	ZÁVĚR.....	52
	LITERATURA.....	53
	PŘÍLOHY.....	55

ÚVOD

Tato práce pojednává o výkonové motivaci v závislosti na typu základní školy. Konkrétně jsem se zaměřila na zjištění, jaké rozdíly mohou nastat u dětí z Waldorfské školy a běžné základní.

To, jakým způsobem jsou děti motivované, je určující pro jejich působení nejen ve škole, ale i ve vztazích a životních cílech. Proto je motivace jedna z proměnných určující vývoj jednotlivce a je nutné se o ni v rámci osobnosti zajímat.

Velkým přínosem do této problematiky je práce Isabelly Pavelkové a Vladimíra Hrabala. Ti přispěli svým standardizovaným dotazníkem výkonové motivace do oblasti školní psychologie a napsali několik knih souvisejících s tímto tématem. Proto se v jednotlivých kapitolách objevují citace především z těchto knih.

V teoretické části práce se budu zabývat motivací obecně, vyčlením motivací výkonovou a popíšu, jakým způsobem je možné ji ovlivnit. Postupně uvedu jednotlivé autory teorií výkonové motivace s jejich přínosem do této oblasti a vysvětlím rozdíly mezi motivací vnitřní a incentivy.

Krátký nástin typologie žáků z hlediska výkonové motivace je posledním prvkem teoretické části a celou práci uvádí do části empirické. Tou se zabývám zejména proto, abych poukázala na různorodost práce s dětmi ve vzdělávání a naznačila souvislosti mezi výkonovou motivací žáků ve škole Waldorfské a běžné základní, kterou zkoumám v empirické části.

Protože považuji oblast výkonové motivace za velice rozsáhlou, je mou snahou podat ucelený přehled informací. Z tohoto vyplývá i selektivní povaha práce.

1 VÝKONOVÁ MOTIVACE

V úvodní kapitole výkonové motivace se budu zabývat tímto pojmem motivace obecně, dále se zaměřím na motivaci výkonovou a pokusím se objasnit, jakým způsobem se vyvíjela.

1.1 Motivace

Obecně toto slovo pochází z latinského „moveo“ překládané jako „hýbám“. Z toho usuzuji, že motivace je něco, co hýbe člověkem k určitému cíli. K tomuto pojetí se vyjadřuje i Nakonečný. Tvrdí, že při motivaci se jedná o otázku hybných sil chování – proč se člověk chová určitým způsobem a především, proč k tomuto „pohybu“ došlo. Koncept motivace zároveň ukazuje na důvody chování psychologické povahy. Tento koncept souvisí také s procesem učení. Ten vysvětluje, jak probíhají změny v chování a jaké podmínky jsou k tomu zapotřebí. (NAKONEČNÝ, 1997). Důležitou poznámkou je, že motivace nejen chování podněcuje určitým směrem a zároveň takové chování udržuje (HRABAL aj., 1984).

To, co znamená pojem motivace, je možné nazírat z několika úhlů pohledu. Téma je zkoumáno mnohými výzkumy a objevuje se v nespočtu knih, proto se musím i zde zmínit o několika možnostech, jak si motivaci vyložit.

V hédonistickém přístupu se motivace objevuje jako dosažení libého a vyhnutí se či oddálení nelibého. Homeostatický princip ukazuje, že dojde-li k

narušení vnitřní rovnováhy, vymotivuje se v jedinci takové chování, jež se snaží vrátit k homeostáze. Na druhou stranu existuje princip pobídkový, kde se spojuje dosažení libého s procesem učení. V kognitivistickém přístupu je lidská motivace snahou o správné vyhodnocení sesbíraných informací a v humanistickém se jedinec snaží převýšit svůj aktuální stav možností a nabýt nové kompetence (HRABAL aj., 1984).

Pokud na jednotlivce působí motivace zvenku, třeba pokud je dítě motivované tím, že za umytí nádobí dostane kousek čokolády, používá se termín incentiva. V případě, že je motivován sám ze sebe, například nechce mít hlad, potom se uvádí termín potřeba. Z uvedeného lze vyvodit, že motivace nejen chování aktivuje, ale je u celého průběhu, protože ho i udržuje a zaměřuje na cíl (HRABAL aj., 1984).

Pokud bych za sebe měla komplexně popsat, co znamená pojem výkonová motivace, tak je to taková složka našeho chování, jež podmiňuje aspiraci jednotlivce a také se podílí na jeho sebeobrazu. Ovlivňuje tak mnoho lidských potřeb, jako je potřeba sociálních vazeb a poznání. To, jak je člověk výkonově orientovaný se odráží například i při výběru budoucího povolání a způsobu života vůbec.

Pojem výkonová motivace je v dnešní době velice populární a to díky trendům společnosti. Nakonečný se k výkonové motivaci v této souvislosti vyjadřuje, že je to: „...*téma, jemuž byla věnována mimořádná pozornost, protože v kapitalistické společnosti patří výkonnost k základním žádoucím charakteristikám člověka, pokud není politický chráněnc*“ (NAKONEČNÝ, 1996, s. 225). Pro tuto dobu je důležité, kolik činností je jedinec schopen stihnout za co nejmenší množství hodin a to často na úkor osobních hodnot.

1.2 Historie problematiky

Dalo by se říci, že výkonová motivace se vyvíjela postupně z výzkumů aspirační úrovně, jejichž autorem je Kurt Lewin za spolupráce svých studentů. Formulovali obecné zákonitosti chování jedinců při volbě úkolů s rozdílnou obtížností.

Počátky výkonové motivace se datují k 50. létům 20. století a to díky jejímu měření metodou TAT. David McClelland později rozpracovává svoji teorii motivů a výkonové motivace právě za pomoci tematicko apercepčního testu. Dává základní myšlenku tomuto tématu, totiž rozděluje jednotlivce podle toho, jakým způsobem přistupují k jednotlivým úkolům. Toto zaměření je buď na úspěch anebo na vyhnutí se neúspěchu.

O potřebě dosažení úspěšného výkonu již píše i Henry Alexander Murray, autor zmiňovaného Tematického apercepčního testu. Při zamyšlení se nad touto metodou je zřejmé, že TAT odkrývá latentní potřeby. Manifestní potřeby tak lze vysledovat pouze na základě pozorování chování.

Na něj navazuje John W. Atkinson. Ten zdůrazňuje význam samotného úkolu. V 70. letech přichází atribuční teorie. V době 90. let zažívá tento koncept značnou kritiku a pozornost se obrací směrem ke kompetenční motivaci. Výkonová motivace je kritizována za svoji velkou specifickou a nepřesnost. Kompetenční motivace má nabízet nový náhled na tuto problematiku a obohatit tak zažitou teorii o nový prvek, totiž o výkonové cíle.

1.3 Motivace ve školním prostředí

V kapitole o motivaci ve školním prostředí chci poukázat na to, že dítě není ve škole motivované pouze na výkon. Patří sem i další potřeby sociálních vztahů a poznávací potřeby – vědomosti. Učení je propojenost těchto tří potřeb do jednoho celku. Ve třídě jsou děti s různou dominancí potřeb a ty je nutné respektovat. Na základě takového přístupu je možné u jednotlivých skupin žáků vzbudit jejich motivaci ke splnění úkolu.

Pokud motivace k učení vychází převážně z poznávacích potřeb, mluvíme o vnitřní motivaci, jelikož činnost sama uspokojuje danou potřebu. V případě, kdy jsou skrze učební činnost uspokojovány jiné potřeby, mluvíme o motivaci vnější. (HRABAL aj., 1984).

Z výroku mohu vyvodit, že pokud je dítě pochopeno skrze jeho dominující skupinu potřeb a jsou mu správně zvolené úlohy, plní je tak mnohem raději, je spokojenější, vyvíjí vlastní iniciativu k řešení a dokáže se radovat ze svých vlastních výsledků.

Na druhou stranu žák bez uznání svých potřeb nedokáže plně využít svoje schopnosti ke splnění úkolu. K tomu se pojí i horší prospěch ve škole, odmítavý postoj, atd. (VÁGNEROVÁ a KLÉGROVÁ, 2008).

Ve školním prostředí může dojít i k negativní motivaci, kdy nejvýznamnějším zdrojem je frustrace potřeb žáků. Stává se, že mírná frustrace vede ke zvýšení aktivity, ale naopak silná frustrace může být spouštěčem mnoha obranných reakcí. Ty neaktivizují učební činnost, ale naopak chování neslučitelné se správným chováním žáka ve třídě.

Škola hraje v motivaci dítěte velkou úlohu také proto, že může upravit motivační tendence každého žáka. To znamená, že pokud přichází z rodinného prostředí do školního s určitým nastavením motivace, je možné toto ovlivnit.

„Učitel nemůže vytvářet motivaci žáka, ale může do jisté míry ovlivňovat nejrůznější podmínky, může působit pobídkami, strukturovat a vytvářet situace atd., aby zprostředkoval uspokojení žákových potřeb a přitom budil motivy, které jsou pro dosahování vyučovacích a výchovných cílů významné“ (HOMOLA, 1972, s. 287). Význam takového chování popisují více v kapitole o školním výkonovém chování.

1.4 Vlivy na výkonovou motivaci

V kapitole o vlivech na výkonovou motivaci se budu snažit zachytit a popsat faktory ovlivňující směřování výkonové motivace. Tuto část zahrnuji do práce proto, abych nastínila, že její problematika má komplexní povahu a následující výčet je spíše výběrový.

1.4.1 Vliv vývoje a sebehodnocení

Výkonová motivace se úzce váže k potřebám každého člověka. Potřeby má dítě od narození a přibývají s vývojem vlastního Já. Jedinec má tendenci potvrzovat si vlastní Já a zároveň se chránit vytvořením obran. Velkým mezníkem je již období autonomie, kdy dítě začíná dávat najevo větší samostatnost a postupně nabývají jeho kompetence. Rodiče zadávají dítěti cíle k vyplnění a následně ho i hodnotí. Tak se začíná utvářet hodnotící systém dítěte. Okolo čtvrtého roku má pro něj i svá kritéria a tendence, jak je naplnit (HRABAL aj., 1984).

S přibývajícím věkem tendence sebehodnocení roste a s nástupem do školy je dobré s tím u dítěte zacházet velice citlivě. Když totiž nastoupí do školy, je již hodnoceno většinou pouze podle školních úspěchů. Očekává se od něj podávat

školní výkon a k tomu je důležité dítě ve školním prostředí motivovat. Dítě potřebuje být samo kompetentní, mít možnost se rozhodnout. Pokud by se totiž ve třídním kolektivu potlačovala tato složka osobnosti, mohly by se děti stát pasivní, nemotivované, odevzdané a nedokázaly by do budoucna za sebe převzít zodpovědnost.

Dá se říci, že ve škole je dítě v soutěžním prostředí, kde se mezi sebou porovnávají určité kvality. Ti, kteří nejsou nadaní jako ostatní, mohou ztrácet vlastní pocit svéprávnosti a často tak nacházejí jiná řešení, úniky z takto nepříjemných situací například v podobě kroužků, kde vyniknou.

1.4.2 Vliv schopností

To, co určuje obecně výkon, je možné uvést vzorcem: $V = f(M \times S)$, to znamená výkon je součin motivace a schopností jedince. (BEDRNOVÁ a NOVÝ, 1998). Důležité je si uvědomit, že S i M nabývá hodnot pouze v intervalu od 0 do 1, z čehož tedy vyplývá, že k jakémukoli výkonu jedince jsou nutné alespoň minimální hodnoty motivace i schopností, protože jakmile by se objevila nula v jakémkoli z nich, výsledek by byl vždy nulový. Jakmile tedy jedna z těchto složek chybí, nemohu již pomýšlet na výkon. Pro ideální výkon je nutná ideální motivace i schopnosti a to s hodnotami středními. Příliš nízké hodnoty značí nízký výkon a u vysokých hodnot hrozí přemíra vnitřního napětí uvnitř jedince.

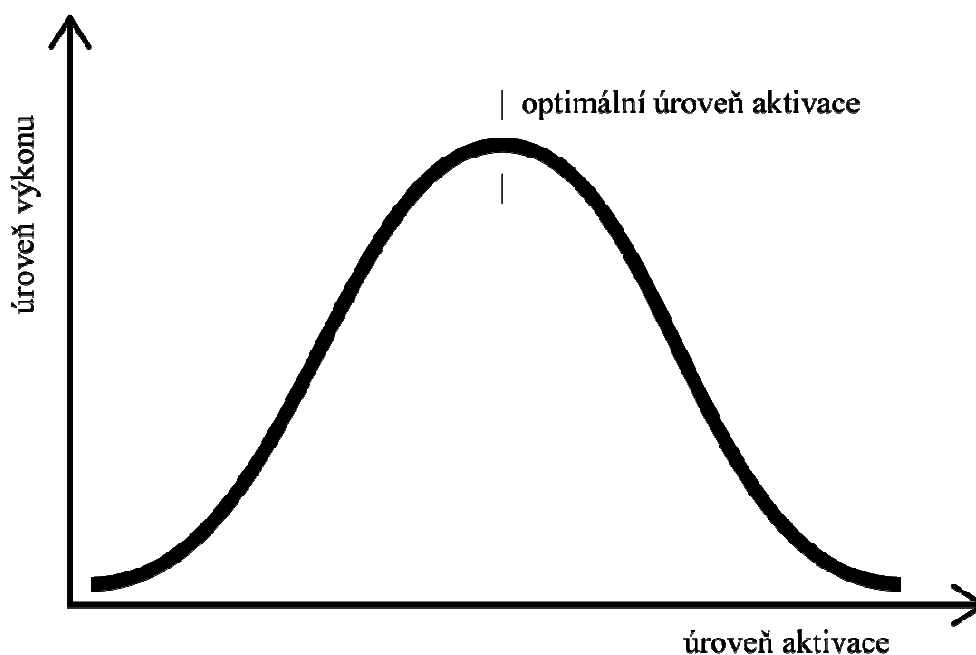
1.4.3 Vliv aktivity

Další složkou ovlivňující výkon je to, jak je jedinec aktivovaný. Nejnižší aktivita bývá při spánku, dále přes nudu a únavu může vystoupat až k extrémům jako jsou stresové situace či panika. Každý z nás je také jinak aktivačně naladěný díky jiné bazální aktivační úrovni. Jedná se o stav fyziologický i psychický.

Je celá řada běžných situací ovlivňující aktivitu a k tomu, aby se jedinec aktivoval k určitému cíli, mu pomůže jeho očekávání. Na základě grafického znázornění Yerkes–Dodsonova zákona mohu vyvodit, že úroveň aktivity a výkonu jsou pro dosažení ideálního výsledku – optimální úroveň aktivity, v rovnováze.

Z grafu zároveň vyplývá, že optimální úroveň aktivity je maximální dosažitelná úroveň výkonu a současně pro dosažení takového výkonu není žádoucí přemíra aktivity.

Graf č.1 znázorňuje Yerkes-Dodsonův zákon



1.4.4 Vliv strachu

To, jakým způsobem strach ovlivňuje výkon, je stejně jako vliv aktivace na výkon znázorněné na grafu Yerkes-Dodsonova zákona. Obecně se dá říci, že určitá míra strachu povzbuzuje výkonnost jedince. To se děje zejména při situacích hrozícího nebezpečí. Naopak velký strach může jedince dohnat až k úplnému ustrnutí a regresi. Z toho vyplývá, že k optimálnímu výkonu je dobrá i přítomnost optimálního strachu. V této problematice neuvádím žádná bližší vymezení toho, jaké hodnoty jsou ohrožující či ne, protože každý člověk je nastavený psychofyzilogicky individuálně a nelze tak určit přesnou hranici mírného či velkého strachu plošně pro všechny.

2 TEORIE VÝKONOVÉ MOTIVACE

2.1 Teorie Henryho A. Murraye

Tento autor se zabýval nejen výkonovou motivací, ale obecně pojal téma motivace jako celostní problematiku. Identifikoval potřebu „*jako sílu vycházející z mozku, jejíž podstatou je změnit neuspokojivou situaci na příznivou*“ (PLHÁKOVÁ, 2007, s. 366). Pokud chci uspokojit svoji potřebu, mám dvojnásobnou možnost. Buď překonám překážky, nebo se jim vyhnu. To závisí na tom, jestli je potřeba kladná či záporná. V případě kladné potřeby jdu překážkám vstříc, v opačném případě se snažím být jim co nejvíc vzdálený. Zde je znázorněno, co v této terminologii míním pod pojmem potřeba.

Murray se snaží pojmut osobnost člověka jako kombinaci dvou veličin, tlaku a potřeby. Tlak je to, jak interpretuje jedince svoji skutečnost, anebo to, co je skutečně dokazatelná skutečnost. Potřeba je synonymem pro pud, totiž síla vyvolávající reakce (MADSEN, 1972). Potřebu člověk cítí a je tak na místě zabývat se právě těmito provázejícími pocity. Ty mohou i nemusí být příjemné. Důvodem, proč se zde zmiňuji o citech při potřebách je ten, že dávají samotné potřebě manifestní charakter a je tak možné je pozorovat. Díky tomu také vedou k samotnému uspokojení.

2.2 Teorie Davida McClellanda

Autor vychází z teorie H. A. Murraye, sám je ale považován za tvůrce systematického výzkumu výkonové motivace. Důkazem o tom, že byl ovlivněn svým předchůdcem, je způsob vysvětlení motivu. Ten je „*reprodukováným afektem ... charakterizovaný cílovou reakcí založenou na minulé asociaci s radostí nebo bolestí.*“ (HOMOLA, 1972, s. 116) Z toho mohu vyvodit, že McClelland považuje teorii za čistě hédonistickou. „*...získat maximum slasti (pozitivní varianta) a vyhnout se strastem (negativní varianta)*“ (JANKOVSKÝ, 2003, s. 25).

Tato teorie je původní teorií výkonové motivace. Vznikla na základě experimentálních výzkumů lidské motivace podmíněné kulturou. (MADSEN, 1972). Na základě toho vyplývá, že motivace je založena na emocích a motiv „*je afektivní asociace, která se projevuje účelovým chováním a determinovanou dřívější asociací mezi signály s libostí nebo bolestí*“ (MADSEN, 1972, s. 231).

V McClellandově pojetí výkonové motivace se setkávám s propojením klíčových potřeb úspěšného výkonu, afiliace a moci. Každá z nich zaujímá v komplexu osobnosti svoje vlastní místo s tím rozdílem, že jedna dominuje.

Na dítě působí mnoho různých faktorů ovlivňujících dosažení úspěšného výkonu. Sem mohu zařadit především výchovu, jež byla v zájmu McClellandova zkoumání, dále prostředí, škola, mimoškolní aktivity, socio-ekonomická situace celé společnosti, kultura aj.

Z McClellandovy teorie vyplývá, že je možné ovlivňovat výkonové chování dítěte. Tento koncept dokonce rozpracovává a přichází k závěrům, že povzbuzování od rodičů při plnění úkolu nebo podporování ve výdrži při jednotlivých činnostech, dále názory rodičů na úspěchy a výkonově zaměřená literatura, může významně přispět při formování motivace dítěte.

2.2.1 Výkonový motiv

McClelland poukazuje na dva druhy motivů. Prvním z nich je přibližovací, kdy se očekává uspokojení, později známý jako potřeba dosažení úspěšného výkonu. Druhým je opačný motiv vyhýbací projevující se bolestí či nelibostí. Ten je známý jako strach z neúspěchu. Protože McClelland považuje všechny motivy za získané, nebere v potaz členění motivů na biogenní a psychogenní. Usuzuje z toho, že biologické potřeby určují chování směřující k uspokojení. V případě, že nemám žádnou potřebu úspěšného dosažení výkonu, potom ani nemohu mít daný motiv.

2.2.2 Výzkumy potřeby úspěšného výkonu

Za zmínku v této práci stojí McClellandův experiment známý jako házení s kroužky. Při tomto pokusu dostala skupina probandů za úkol postupně házet kroužky na kolík před sebou. Toto byla jediná instrukce. Bylo tedy na úvažení každého účastníka, jak daleko se od kolíku postaví. Tím si každý mohl zvolit obtížnost svého úkolu podle vlastní vůle. Větší skupina lidí si tuto vzdálenost vybírala nahodile. Někteří lidé, McClellandem označení za výkonově orientované, si ale vybrali takovou vzdálenost, která nebyla úplně snadná, zároveň se ale dala zvládnout. Šance na úspěch byla tak asi 50%. Tento zajímavý poznatek autor připodobnil k biologické zátěži. To znamená, že pokud chci rozvinout svalovou hmotu, musím si zvolit přiměřenou zátěž svému tělu, abych se tak příliš nepoškodil a zároveň, aby cvičení pro mě mělo význam.

Tito lidé si ale vybírají podle svých vlastních kompetencí. Není tomu tak, že jsou stabilní v rozhodování. Svoje úkoly si volí podle toho, zda je možno jich dosáhnout. Pokud je šance dospět ke zdárnému cíli, teprve potom se do nich pustí. Sám úkol je pro ně odměnou a případná peněžitá odměna je vnímaná jako zpětná

vazba. Nejsou tudíž tak soustředění na svoje okolí, což může způsobit i menší citlivost v sociálních kontaktech.

2.3 Teorie Johna W. Atkinsona

Po Davidu McClellandovi přichází John W. Atkinson s rozšířením teorie o aspirační úroveň a úzkostnost. Stejně jako McClelland se zabývá výkonovou motivací z hlediska zaměření na úspěch a vyhnutí se neúspěchu, obohacuje ji však o další složky jako je přitažlivost výkonové aktivity a subjektivní pravděpodobnost očekávaného výsledku.

Domnívám se, že na tom, aby se u člověka vytvořil motiv podat nějaký výkon, se podílí nejen osobnost jedince, ale také situační proměnné. Důležitým mezníkem v této teorii je popření dosud přijímané představy o tom, že motivace vyhnout se neúspěchu může excitovat výkonově orientované chování. Orientace na výkon a vyhnutí se neúspěchu je v takovém vztahu vůči situačním proměnným, že čím je vyšší pravděpodobnost dosáhnout úspěchu, tím je nižší motivační hodnota úspěchu a obráceně.

Autor se snažil svoji teorii rozpracovat především teoreticky. To, co se zde objevuje jako nové zjištění je, že toto rozpracování se dá použít nejen na motivaci výkonovou, ale plošně na jakoukoli jinou motivaci (MADSEN, 1972). Jeho teorie také popisuje aspirační úroveň rozpracovanou v samostatné kapitole této práce.

2.3.1 Proměnné

Pokud pracuji s touto teorií, je nutné znát pojmy jako tendence, motiv, očekávání a pobídka. Jejich vzájemnost těchto proměnných názorně ukazuje tento vzorec $T_s = M_s \times P_s \times I_s$, kdy písmeno T označuje tendenci, M motiv, P

pravděpodobnost – někde se užívá termínu očekávání. Konečně písmeno I znamená pobídku. Malé písmeno s znamená z přeloženého anglického slova „success“ tendenci dosahovat úspěšného výkonu.

Motiv, pohnutka je proměnná označující stálou charakteristiku jednotlivce a vždy se dá pozorovat skrze jeho chování. Pravděpodobnost spolu s pobídkou jsou zcela odvislé na změně situace (MADSEN, 1972). Atkinson popisuje tento vztah následujícím vzorcem $I_s = 1 - P_s$.

Ze vzorce mohu vyvodit, že pokud se zajímám o tendenci dosažení úspěšného výkonu, stačí znát pravděpodobnost, se kterou mohu dosáhnout uspokojení potřeby (MADSEN, 1972).

2.4 Tendence

Pojmu tendence se chci věnovat z větší části a to z toho důvodu, že je klíčové pro tuto bakalářskou práci. Tendence může být v takovém pojetí dvojí, první je dosažení úspěchu. Měřit se dá Tematicko apercepčním testem Heckhausena. Druhou tendencí je vyhnout se selhání či neúspěchu. Tu měří test úzkostnosti autorů Mandlera a Sarasona.

2.4.1 Tendence dosáhnout úspěchu

To, s jakou tendencí člověk řeší úkoly, je ovlivněno také rodinným prostředím. Pokud rodiče podporují své dítě v jeho běžných aktivitách, v případě, že ho stále oceňují za to, co se mu povedlo, je velice pravděpodobné, že se jeho vlastní Já utváří tendencí potřeby úspěchu. Pokud sami jeho rodiče budou nastaveni na výkon, znamená to, že se neobávají selhání dítěte a naopak jej stále povzbuzují v samostatné činnosti. Pokud se ze svých nezdarů dokáže jednatlivec poučit, potom

má nejlepší předpoklady být motivováno tendencí na úspěch a tím si i snižuje množství obran svého Já.

Dalším důležitým faktorem pro vývoj tendenčního chování je nástup do školy. Dětem v jedné třídě se najednou předloží stejný úkol. To, jak se s ním kdo vypořádá, je otázkou nejen této plošné motivace, ale určující je zde i vzájemný vztah motivu, incentive a očekávání. Pro očekávání je stěžejní, do jaké míry je úloha pro žáka obtížná. Z výše uvedeného lze vyvodit hypotézu, že tendence dosáhnout úspěchu vypadá asi takto $T_s = f(M_s \times E_s \times I_s)$. Písmeno f označuje slovo „failure“ překládané jako selhání. Ostatní písmena jsou vysvětlena výše, pouze doplňuji, že E znamená „expectation“ čili očekávání.

Slabší děti orientované na výkon si dokážou připustit vlastní selhání při neúspěchu a dá se předpokládat, že pokud si zvolí sami střední školu, bude asi odpovídat jejich tendenci, tudíž pro ně E školních povinností bude asi 50%.

Z uvedeného lze vyvodit, že pokud se u dítěte s tendencí vyhnout se neúspěchu opakovaně objevují právě neúspěchy, jeho potřeba dosáhnout úspěchu je čím dál menší a stává se tak méně motivované.

Pokud je jedinec orientovaný na dosažení úspěchu, potom se zcela liší jeho přemýšlení při plnění jednotlivých úkolů od ostatních. Takový člověk má představu o obtížnosti, například 1/10 (0,1) šance, že se dá tento úkol zvládnout. To je velice obtížný úkol, do kterého se s největší pravděpodobností takto vyhraněný jedinec nepustí. Pokud by ale šance na splnění úkolu byla něco kolem 4/10 (0,4) dalo by se již říci, že obtížnost tohoto úkolu je motivující. V případě, že by jedinec tuto úlohu vyřešil, poměr se najednou dostává do rovnovážné polohy a tím zároveň klesá míra atraktivity. Tímto stylem postupují veškeré úlohy, takže přecházejí dle subjektivního přesvědčení o tom, jestli jsou těžké nebo ne, do atraktivity k řešení nebo k odsunutí s tím, že jsou příliš lehké či těžké. Pokud se vybraná úloha povede vyřešit, přesouvá se do rovnovážného stavu a naopak, pokud je úloha považovaná za snadnější a přesto se nezdaří, spadá do úlohy atraktivnější k vyřešení atd. Je-li

jedinec orientovaný výkonově, potom se díky dosaženému úspěchu zvyšuje i subjektivní čekání na vlastní úspěšnost při řešení a zároveň s tím se proměňuje i motivace.

2.4.2 Tendence vyhnout se selhání

Pro rodiče může být neúspěch jejich dítěte něco tak nepřijatelného, že se tomu jedinec chce za každých okolností vyhnout. Rodiče dítě neocceňují za to, co se mu povedlo nebo jen zřídkakdy, ale naopak velký důraz kladou na to, v čem má dítě nedostatky. Je přirozené nosit domů dobré známky, opačně je to ovšem chápáno jako selhání. Tomu se jednatlivec přirozeně vyhýbá, a proto se zároveň snaží i vybírat takové úkoly, aby se vyhnul selhání. Zajímavé v tomto případě je zjištění, že v porovnání s jedinci s tendencí dosáhnout úspěchu, si ti s tendencí vyhnout se selhání vybírají buď příliš jednoduché úkoly, kde se očekává, že mohou uspět, anebo naopak příliš těžké úkoly, kde na druhou stranu nedokáže uspět téměř nikdo. Ztráta z toho, že v obtížném úkolu neuspěly, není tak vysoká právě díky tomu, že úkol byl tak obtížný, že ho zvládl málokdo. Podle Vágnerové a Klégrové (2008) je školní výkon prostředkem vlastní hodnoty. V případě, že jedinec začne selhávat ve školních úlohách, obrany jeho vlastního já se aktivují a nezdár může racionalizovat jako něco, co jak uvádím výše je společné pro většinu třídy.

Pokud si jednatlivec vybere velmi těžký úkol a podaří se mu ho úspěšně dokončit, okamžitě se spolu očekáváním dalšího úspěchu zvětší i paradoxně motivace k vyhnutí se podobně náročnému úkolu. Zde můžeme vidět rozdíl mezi první tendencí, kdy jedinci se zaměřením na úspěch by tento velice obtížný úkol zřejmě posunuli do kategorie méně obtížného úkolu. Na druhou stranu se ale může stát, že stejná osoba v úkolu neuspěje a tudíž se zmenšuje další očekávání spolu s motivací vyhnout se neúspěchu, stoupá zde však očekávání dalšího selhání.

V opačném případě, kdy je na jedince kladen příliš lehký úkol a on v něm uspěje, pak se jeho očekávání dalšího úspěchu zvyšuje a zároveň převádí i na ostatní úkoly. Paradoxem v této tendenci je fakt, že pokud jedinec má za sebou neúspěch v takto jednoduchém úkolu, snadno si vybere rázem ten nejobtížnější a to proto, že je pro něj nejméně ohrožující (ATKINSON, 2000).

2.4.3 Vztah dvou tendencí

V důsledku má člověk s převažující tendencí vyhnout se selhání menší perzistenci a výkonovou zaměřenost, vybírá si sice úlohy i velice obtížné, na druhou stranu si ale volí i ty nejsnadnější. Člověk zaměřený spíše na úspěch si volí středně obtížné úlohy a aspiruje tak na lepší výsledky, protože obtížné úlohy po jejich zvládnutí se dostávají do subjektivního pojetí méně náročných. Jeho aspirace se tak s přibývajícím úspěchy zvyšuje a naopak při neúspěchu se znovu sníží. U osoby s převahou vyhnout se selhání tomu je obráceně. V momentě, kdy v úkolu obstojí, jejich očekávání dalšího úspěchu klesá. Když neuspějí, tak aspirují více na dosažení.

To se může projevit i v oblastech jako je životní úroveň, pracovní příležitosti, anebo například ve škole. Ta je pro tuto práci klíčová. Školní děti mají svá očekávání od úkolů, a také mají vlastní představu o pravděpodobnosti, jestli úkol zvládnou. Vztah těchto dvou proměnných jsem již uvedla výše. Děti orientované na výkon budou zřejmě nadšené z přiměřeně těžkého úkolu, kde je šance na selhání a na úspěch relativně stejná. To ale může přinášet úzkost dětem s tendencí vyhnout se neúspěchu. Ty se naopak před anxiétou chrání právě výběrem buď příliš lehkých, nebo naopak příliš těžkých úkolů.

Při porovnávání dvou tendencí se může zdát, že děti s tendencí vyhnout se neúspěchu jsou ve škole slabší než ti s tendencí dosáhnout úspěchu, ale takové tvrzení by nebylo správné. Děti mohou mít stejné prospěchy, rozdíl nastává v tom,

že pro úspěšné děti s tendencí vyhnout se neúspěchu je škola obrovským problémem a úzkostí, protože mají strach z neúspěchu.

2.5 Teorie Heinze Heckhausena

Tento model zohledňuje do výkonového chování také časovou perspektivu osobnosti a zajímá se o očekávání následku chování výkonově zaměřené. Odmítá tvrzení, že by školní motivace byla pouze součtem motivů.

To, jaké úsilí vynaložím ke splnění požadovaného úkolu je různorodé. Podle Heckhausena to závisí na 2 bazálních kamenech. Prvním z nich je míra očekávání dobrého výsledku a druhým míra očekávání následku. Když tuto teorii aplikuji do školního prostředí, mohu dát naprosto běžný příklad žáka, který se snaží ve škole dostat dobrou známku za účelem odměny, ať už je to pochvala od učitelky či uznání rodičů. Toto chování zvyšuje míru výkonnosti u žáků jakkoli motivovaných. Na druhou stranu v tomto případě vím, že se jedná o motivaci přicházející zvenku a nikoli zevnitř, a proto stejný druh odměny nevydrží žáka motivovat dlouhodobě.

Očekávání bezprostředního či oddáleného následku v sobě nese i jisté potřeby jedince, o kterých se podrobněji zmíním v další kapitole. Patří sem potřeba poznávání a sociální potřeby.

To, co pozoruji v této teorii jako nové, je pojem „standard of excellence“ překládaný také jako standard dokonalosti. Autor tento pojem charakterizuje jako něco, co dělá jedinec lépe než ostatní nebo lépe než v minulém pokusu či se obecně snaží úkol dělat co možná nejlépe (HECKHAUSEN, 1991).

Heinz Heckhausen významnou měrou přispěl k rozvoji výkonové motivace také svým Testem tematické apercepce. Ten byl mimo jiné i validizován na dětech ve školách.

2.6 Test tematické apercepce

Výkonová motivace se dá měřit mnoha testy. Vybrala jsem si ale právě tento, protože je velmi rozšířený a používaný dodnes. Původními autory tohoto testu je Morganová a Murray. Existují i verze pro děti, kde se stejně jako u dospělých verzí, pokouší proband o čistě subjektivní interpretaci předložené situace na obrázku. Ve 40. letech McClelland se svými spolupracovníky vytvořili verzi pro měření výkonové motivace. Na základě analýzy 4000 příběhů Heckhausen tento test rozšířil o dvě tendence výkonové motivace, o nichž tvrdí, že jsou protikladné (HECKHAUSEN, 1991). První je naděje na úspěch a druhou strach z neúspěchu.

U naděje na úspěch se ještě dají rozlišit následující proměnné: potřeba výkonu, potřeba úspěchu, instrumentální aktivitu vedoucí k cíli, očekávání úspěchu, pochvalu po dobrém výkonu, pozitivní afektivní stav a téma úspěchu.

Ve strachu z neúspěchu se objevuje potřeba vyhnout se neúspěchu, instrumentální aktivita vedoucí k vyhnutí se neúspěchu, očekávání neúspěchu nebo nejistota úspěchu, kritika a pokárání, negativní afektivní stav, neúspěch a téma neúspěchu. (HECKHAUSEN, 1991).

2.7 Čtyřfázový model Rubikon

Tento model slouží jako výklad pro fáze jednání. Mohu ho přirovnat k velmi obdobnému modelu GOLLWITZERA (1996). U tohoto autora však dochází navíc k rozlišení intencí na cílové a realizační, s čímž Heckhausen nepracuje. Na druhou stranu je i Heckhausenův model velmi dobře rozpracovaný, jsou v něm zřetelně vymezené jednotlivé fáze motivační a volní.

Důvodem, proč je pojmenovaný jako Rubikon, vychází z jeho členění na čtyři fáze, kdy v první z nich se stane onen „Rubikon“, totiž dojde k subjektivnímu zformování intencí. Taková fáze se nazývá předrozhodovací. V té si jedinec vybírá cíl s ohledem na svoje obavy a přání, poté vzniká již zmiňovaný „Rubikon“. Podle autora má jedinec v této fázi také „bottom-line tendency“ překládanou jako tendenci k výsledku. To znamená, že každý v sobě má kontrolu na formování intence.

V následující, předakční fázi, se vyčkává na vhodnou příležitost k tomu, aby mohlo být započato samotné vykonávání intence a plně se tak rozvinula akční fáze. Zde čeká mnoho intencí na svoji dobu, kdy budou moci jít do akce. Síle určující, která intence má právě teď přednost před ostatními autor říká „fiat tendence“ překládanou jako rozkazovací tendence. Ta má za úkol nejen vybírat tu nejvhodnější, ale v případě, že dojde k tomu, že se v jeden okamžik uvolní jiná intence, musí se s tím vypořádat tak, že původní intenci pozastaví atd.

Samotná akční fáze je vědomou, ale i nevědomou mentální reprezentací cíle. Díky síle vůle, buď jedinec vydrží u dané aktivity déle či brzy skončí.

V Postakční fázi dochází k ukončení intence a k závěrečnému vyhodnocování, jak se cíl naplnil. V případě, že nedojde k úplně deaktivaci intence a to z důvodu nenaplnění cíle, jedinec začne zjišťovat možné příčiny, proč tomu stále tak je a co by mohl udělat pro to, aby uspokojil potřebu, aby dotáhl intenci až ke zdárnému konci.

3 ŠKOLNÍ VÝKONOVÉ CHOVÁNÍ

Když dítě nastoupí do školy, většina pozornosti jeho okolí se přesune právě k tomuto tématu. Dítě najednou začne být posuzované podle školních prospěchů, veškerý zájem od jeho okolí se upíná na otázky týkající se školy. Toto prostředí je ale do značné míry výkonové. Požadavky na dítě mohou mít i obtížný charakter a je dobré dávat pozor na to, aby se u žáků dbalo na posilování jejich nabytých schopností a podpořila se tak tendence dosažení úspěšného výkonu.

Již jsem se zmínila o tom, jak mohou být děti motivované a že se tato motivace může v průběhu školní docházky pozměnit. Zajímavé je si ale všimnout, jakým způsobem se děti projevují ve třídě vzhledem k jejich motivačním tendencím.

Hermans už v r. 1970 upozorňuje, že - pokud jsou děti orientované na dosažení úspěchu – lze pozorovat, že při výběru úkolu si volí středně těžké úkoly a to spíše ty, kde se předpokládá nejméně proměnných. Ty by totiž mohly změnit obtížnost úkolu na těžký či příliš lehký. Dále se dokáží opakovaně vrátit k nedokončeným aktivitám ve snaze je dopracovat ke konci. Při kolektivních úkolech si vybírají své spolupracovníky spíše podle toho, jak by mohli přispět ke splnění úkolu než podle toho, jestli spolu kamarádí. Svoji činnost vykonávají

systematicky a dobře. Po dokončené práci takové děti požadují dostatečné ocenění. (cit. dle HRABALA aj., 1984).

Děti s tendencí dosažení úspěšného výkonu jsou vytrvalejší při plnění úkolu a lépe zdolávají překážky. Na rozdíl od dětí s tendencí vyhnout se neúspěchu si volí ve většině obtížnější úkoly a porovnávají se s dětmi, jež dosahují podobných výsledků. Úspěch i neúspěch není vnímán jako frustrace, ale jako zkušenost.

Druhá skupina dětí s tendencí vyhnout se neúspěchu, to má dle mého názoru ve škole obtížnější, protože se zde neustále srovnávají jednotlivé výsledky a to je pro ně velmi ohrožující. Tyto situace jsou ve škole běžné, a proto se děti s touto tendencí na ně učí reagovat hned několika způsoby. Učitel takové děti pozná podle toho, že se například hlásí, pokud je jasná odpověď či pokud se nikdo jiný nehlásí, i přes skutečnost, že ani hlásící se neví správnou odpověď. To může vypadat jako paradox, ale vysvětlení je takové, že pokud se nikdo nehlásí, tak to znamená, že to nikdo neví a tudíž při špatné odpovědi nevzniká u dítěte úzkost z toho, že selhalo, protože neúspěch v tomto případě neexistuje. Na druhou stranu ale takové děti mají větší sklon k nejrůznějším lžím a podvodům. Je to často jediný způsob, jak se vyhnout neúspěchu.

I přes to, že děti s tendencí vyhnout se neúspěchu se zdají jako úzkostně se vyhýbající všem úkolům, jsou i tyto děti motivované právě na to, aby uspěly, resp. neselhaly.

3.1 Školní incentivy

Tento pojem zahrnuje v sobě vnější vlivy působící na směřování výkonové motivace jedince. Patří sem to, co přichází z okolí a co dítě podněcuje k úkolu. „*Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit*

a většinou uspokojit potřeby člověka.“ (HRABAL aj., 1984, s. 17) a souvisejí s vnější motivací.

Incentivy ve škole mohou nabývat dvou podob. Buď jsou pozitivní, to znamená, že se dítě snaží takové incentivy dosáhnout. Ta může mít podobu dobré známky nebo jiné odměny. Pokud se objeví forma negativní, tak se jí žák naopak snaží vyhnout. Takovým příkladem může být, když dítěti hrozí špatná známka na vysvědčení. Snaží se vyhnout špatnému ohodnocení a vyvine velké úsilí, aby se mu to podařilo.

3.2 Vnější motivace

Vnější motivace s tímto souvisí právě proto, že je ovlivněna vnějšími podněty. Takový druh motivace popisuje i FONTANA (1997). Ten uvádí termín extrinsická motivace, což je synonymum motivace vnější, kam se dají zařadit pochvaly, známky z písemek atd.

Vnější motivaci je možné rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou. Typickým příkladem pro krátkodobou je vidina dobré známky za písemku a pro dlouhodobou to může být vidina získání vysokoškolského titulu.

Další rozdělení vzniká na základě regulací. Pokud učitel nabízí žákovi dobrou známku ve škole, dá se říci, že jde o externí regulaci. Ta je vyvolaná vnější osobou. Opačným příkladem pro takový typ mohou být i naštvání rodiče, pokud žákovi hrozí špatné známky.

V intorjektované regulaci žák přebírá povrchně to, co mu učitel zadal a při identifikované regulaci dojde ke ztotožnění se s těmito požadavky. To je důležité především pro žáka samého, protože již dokáže uznat význam svých povinností.

Příliš silné působení vnější motivace může vést k obavám z neúspěchu. Žáci si mohou snadno zvyknout na to, že prestiž ve třídě jim zajišťují pochvaly učitele za jejich výkony. Vynikání v určité činnosti mezi vrstevníky je pro dítě motivující pouze do té míry, do které je schopno opravdu v této činnosti vynikat. Hrozí-li neúspěch a tudíž ztráta prestiže, mohou takoví jedinci mít problémy se záškoláctvím a začnou se bát neúspěchu.

3.3 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace vychází ze samotného zájmu člověka. Jedinec tuto činnost dělá ze svých vnitřních motivů. Taková činnost odpovídá dovednostem a kompetencím jedince a proto se o ni zajímá, zároveň slouží jako vlastní autoregulace.

Vnitřní motivace roste spolu se zájmem o školní povinnosti, pokud mají žáci možnost sami si volit typy úkolů a pokud mohou sami převzít zodpovědnost za své učení. (SANTROCK, 2006).

Je patrné, že vnitřní motivace má pro žáky trvalejší hodnotu v porovnání s vnější. Na druhou stranu právě vnější motivace má převažující vliv na výkon a to díky tomu, že na dítě působí od samého počátku vliv jeho okolí.

V této souvislosti se zmiňují o souvislosti s autodeterminací. Mareš upozorňuje na rozdíly mezi úkoly, kdy si žák může sám vybrat cíl a naopak tím, kdy mu je přidělen někým jiným, například učitelem. V tomto případě se zmiňují o autodeterminační teorii. Ta popisuje vliv sociálních vztahů na vnitřní motivaci jedince. Zajímavé ale je, že tato motivace vzniká z okolí dítěte, tudíž z vnější a postupně se stává vnitřní. Mareš také uvádí, že pokud má dítě příznivé podmínky pro svůj rozvoj, dokáže sledovat sám sebe, motivovat se a měnit své způsoby učení.

(ČÁP a MAREŠ, 2007). Psychické potřeby je nutné uspokojovat, aby mohl jednatlivec žít zdravým životem.

3.4 Aspirace

V souvislosti s výkonovým chováním je nutné se zmínit o aspiračním chování a to proto, že „*přiměřenost cílů schopnostem jedince, je přímo závislá na úrovni jeho výkonových potřeb*“ (HRABAL aj., 1984, s. 69). Velmi zjednodušeně je aspirační chování určeno mým subjektivním očekáváním dosažení cílů. To znamená, že jedinec s dominantní potřebou dosáhnout úspěchu aspiruje tak, že úkolem dokáže plně pokrýt své schopnosti.

Ti, co jsou motivovaní na dosažení úspěchu, vynaloží veškeré své úsilí k tomu, aby se jim úkol podařilo splnit. Vzhledem k tomu, že aspirují adekvátněji, se jim úspěch daří častěji a v případě, že tomu tak není, jsou ochotni přiznat si vlastní nedostatky.

Reálné aspirace jsou také důležité pro utváření sebeobrazu dítěte. V případě, že má dítě častěji úspěch, je více kompetentní a spokojenější a to bez ohledu na to, že nezdolalo ten nejobtížnější úkol. Takové děti si utvářejí svůj pozitivní sebeobraz a systematicky po malých krocích zažívají vlastní úspěch. Jsou také více vytrvalé a vyrovnat se s neúspěchem jim netrvá příliš dlouho, protože si vytváří mnohem méně obran chránících jejich integritu Já.

Děti s dominancí vyhnoutí se neúspěchu nejsou schopné převzít úspěch či neúspěch sami za sebe. Karstenová uvádí, že typickými reakcemi takových osob jsou přesouvání odpovědnosti za úkol na něco nebo někoho jiného (cit. dle

HRABALA aj., 1984). Tito lidé si vybírají častěji mnohem méně reálné úkoly, v porovnání s těmi, co jsou motivovaní na dosažení úspěchu. Při nesplnění obtížnějšího úkolu, často utíkají do vlastních vysvětlení, kdy například tvrdí, že byl špatně vysvětlený nebo při něm určitě ostatní podváděli, popřípadě byl zadávající nesympatický atd. Právě nereálnost úkolu je velice typická pro jedince s tendencí vyhnout se neúspěchu.

To je dle Heckhausena a jiných autorů způsobeno již v časném vývoji dítěte, kdy bývá přetěžováno nesplnitelnými nároky rodiny.(HECKHAUSEN, 1991). Čím vyšší jsou aspirace rodičů, tím je selhání pravděpodobnější. Tento jev je podle mého názoru velice ohrožující pro dítě a přitom je možné se mu vyvarovat menším počtem náročných úkolů, aby si mohlo zažít vlastní úspěch. Často se bohužel ale stane, že pokud dítě s nereálnými aspiracemi přeci jenom zažije úspěch, připisuje ho vnějším okolnostem, stejně jako již zmiňovaný neúspěch. (HRABAL aj., 1984).

O dítěti s nereálnými aspiracemi, orientované na vyhnutí se neúspěchu tak mohou říci, že nemůže prožít hodnotu vlastního úspěchu či neúspěchu, protože za oba výsledky mohou vnější faktory a nikoli ono samotné. Tento jev se dá připsat zkreslenému utváření sebeobrazu, kdy samotné Já je chráněné před narušením přímo pevností obran.

3.5 Typy žáků z hlediska výkonových potřeb

Jednotlivé typy žáků z hlediska výkonových potřeb jsou důležité zejména pro učitele při jejich lepší práci a pochopení žáků ve třídě. Pokud je kantor schopen porozumět jednotlivým výkonovým potřebám žáků, může je účinně motivovat a zkvalitnit tak výuku.

3.5.1 Žáci typu 1

Děti typu 1 mají vysokou potřebu dosažení úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu, to znamená, že si své úkoly volí adekvátně obtížné, jejich aspirační chování je přiměřené jejich schopnostem, to znamená, že lehké úkoly jsou pro takové žáky nezajímavé.

Při zadání úkolu jsou takové děti pohotové, nemají problém u činnosti vydržet, jsou schopné také rozpoznat, co je v úloze důležité a co ne. V kolektivu se porovnávají převážně s rovnocennými a hodnocení svého výsledku berou jako vyzvu pro další zlepšení a jsou především schopni uznat, že za svůj úspěch či neúspěch mohou oni sami, nepřipisují tak tyto vlastnosti vnějším okolnostem a zužitkují ho k dalšímu zlepšení. (HRABAL a PAVELKOVÁ, 2011).

Pokud žáci typu 1 nemají potřebu pozitivních vztahů, mohou být příliš asertivní a málo citliví ke svému okolí při dosahování lepších výsledků.

3.5.2 Žáci typu 2

Děti typu 2 mají nízkou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. To znamená, že jsou ve většině úkolů motivovány strachem. Průvodním jevem je úzkost. Ta provází takové žáky při plnění jakéhokoli úkolu, a proto se snaží se výkonovým situacím vyhnout. To se projevuje častými absencemi ve škole či opisováním nebo podváděním při písemkách. Je dobré zdůraznit, že takové chování se projevuje i u žáků s dobrým prospěchem. (HRABAL a PAVELKOVÁ, 2011).

Vzhledem k jejich nevhodné míře aspirace, se snaží vybírat si buď velmi lehké úkoly, nebo příliš obtížné a jsou schopné mnohem více riskovat, v porovnání

s dětmi ostatních typů. Svoje úspěchy a neúspěchy nejsou schopné přiznat sami sobě, ale vnějším okolnostem jako je náhoda nebo naopak špatný učitel.

3.5.3 Žáci typu 3

Tito žáci mají vysokou potřebu úspěšného výkonu a zároveň vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Dalo by se říci, že tento typ je plný extrémů. Na jedné straně jsou nasazení plnit zadané úkoly a na straně druhé prožívají silný strach. To, jestli u úkolu vydrží, je otázkou dalších osobnostních charakteristik.

Mají vysokou aspirační úroveň a zároveň ji stírá velmi nízká. Takže si vybírají buď extrémně náročné úkoly, anebo velmi jednoduché. To, že jsou motivované na úspěch, je pro ně velmi motivující a je tedy dobré snažit se těmto dětem pomoci snížit úzkost z případného selhání.

3.5.4 Žáci typu 4

Třídy s dětmi typu 4 mají nízkou potřebu úspěšného výkonu a nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. To se projevuje jako nezájmem o výkony ve školním prostředí. Na druhou stranu mohou takové děti být motivované buď kognitivním směrem, nebo sociálními vazbami ve škole a je možné je tak zaujmout takovými úkoly. Pravdou ale je, že u takových dětí je potencialita velmi pasivní, nedokážou svoje schopnosti příliš uplatnit a to hlavně proto, že sami nechtějí.

Pokud je učitel schopen pozitivně oceňovat takové děti a má čas na individuální práci s takovými dětmi, mohou u nich vzbudit zájem o školu. Vhodné je zejména dávat úkoly s optimální úrovní obtížnosti, aby dítě mohlo zažívat příjemné pocity úspěchu a vlastní kompetence. To ovšem klade velké nároky na schopnosti učitele. (HRABAL a PAVELKOVÁ, 2011).

3.5.5 Žáci typu 5

Poslední skupinou jsou děti nevyhraněné ve svoji výkonové motivaci. Ti jsou sice ve školních povinnostech motivováni, ale není to pro ně stěžejní složkou. Je tedy možné děti do výkonu podpořit a to právě proto, že stále nejsou nijak vyhraněné.

4 PRAKTICKÁ ČÁST. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Ve výzkumné části práce se zabývám rozdíly výkonové motivace podle typu základní školy v souvislosti s aspirací na volbu dosažení vzdělání. Vycházím z teoretických poznatků J. W. Atkinsona, stejně jako autoři dotazníku Školní výkonová motivace (HRABAL a PAVELKOVÁ, 2011).

4.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem výzkumu je zjistit, jestli se objevují rozdíly ve výkonové motivaci u dětí z běžných základních škol v porovnání s dětmi ze školy Waldorfské a jestli se tyto rozdíly promítají i v aspiracích na budoucí vzdělání. Na základě svých poznatků z této oblasti uvádím 3 hypotézy ke zkoumání:

1. Vybraný vzorek žáků z běžných základních škol má větší potřebu vyhnoutí se neúspěchu v porovnání s dětmi ze školy Waldorfské.

2. Vybraný vzorek žáků z běžných základních škol má větší potřebu dosažení úspěšného výkonu v porovnání s dětmi ze školy Waldorfské.
3. Žáci z běžných základních škol mají vyšší aspirace na dosažení vzdělání v porovnání s dětmi ze školy Waldorfské.

4.2 Charakteristika souboru

Pro tento výzkum byli vybráni žáci ze 6. a 9. tříd běžných základních škol Radlická a Grafická na Praze 5 a žáci 6. a 9. tříd školy Waldorfské. Důvodem k takovému výběru byl fakt, že Waldorfské školy jsou více uzavřené okolnímu světu a testy na motivaci dětí se u nich ještě neprováděly.

Domnívám se, že děti na Waldorfské škole jsou orientované jiným způsobem, než děti na škole běžné proto, že tato škola je specifická ve vzdělávacím systému. Děti se ve škole neznámkuje, jsou hodnocené slovně. Pokud se dopustí v písemkách nějaké chyby, dostane se jim individuální péče učitele a samotná chyba se bere jako příjemnou výzvou pro další nasměrování. Učitelé vedou děti k vlastnímu poznání, neučí se z učebnice, ale vytvářejí si vlastní. Děti mezi sebou nemají potřebu soutěžit, protože jsou vedené k týmové spolupráci. Důraz se neklade na znalosti, ale na akceptaci vývojových fází dítěte. K vědomostem se děti dostávají až v určité školní zralosti. Takový druh školy si také často vyberou rodiče svého dítěte záměrně a z toho vyvozují, že již oni sami formují motivační tendence dítěte určitým směrem. To vše může přispět k rozdílným výsledkům ve výkonové motivaci mezi dětmi ze školy Waldorfské a běžné základní.

Žáci byli v době svého vyučování seznámeni s dotazníkem Školní výkonové motivace (HRABAL a PAVELKOVÁ, 2011) a postupem jeho vyplňování. Za poslední otázku tohoto standardizovaného dotazníku jsem připojila vlastní otázku týkající se budoucího povolání. Jeden nevyplněný dotazník dávám na ukázkou do přílohy. Žáci obdrželi informaci o anonymitě při celém průběhu výzkumu a vyhodnocování. Údaje, jež mi poskytnou, jsem slíbila používat pouze pro své

výzkumné účely. Práce na dotazníku byla samostatná a trvala každému z respondentů asi 10 minut.

4.3 Metody

Pro ověření svých hypotéz jsem si zvolila standardizovaný dotazník z roku 2011 Školní výkonové motivace autorů Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové. Tento dotazník měří školní výkonovou motivaci na základě dvou tendencí, respektive potřeb. První je potřeba dosažení úspěchu a ta druhá je potřeba vyhnout se neúspěchu. Tyto dvě tendence ovlivňují způsob, jakým přistupuje žák k jednotlivým úlohám a jaké typy úloh si volí.

V dotazníku Školní výkonové motivace se objevují 2 škály po 6 položkách. Potřeba dosáhnout úspěšného výkonu (PUV) měří v otázkách číslo 1-6, potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN) se měří v otázkách 7-12. Poslední, 13. otázka má směřovat k tomu, jakého vzdělání chce žák vyplňující dotazník dosáhnout a nepatří ke standardizovanému dotazníku. Je tam přidána zvlášť jako doplněk k výzkumu.

Dotazník Školní výkonové motivace je určen pro žáky na druhém stupni základní školy a pro střední školy. Vybrala jsem si tedy žáky 6. tříd, protože v tomto věku jsou již schopni reflektovat sami sebe a odpovědět tak i na otázky. Skupinu dětí z 9. třídy jsem vybrala zejména proto, že na Waldorfské škole se snaží žáky v posledních ročnících přeměrovat na styl běžné základní školy a připravit je tak na přechod na střední školu a bude tedy zajímavé pozorovat, jestli se tento faktor objeví i ve výsledcích.

4.4 Techniky vyhodnocení

Dotazník Školní výkonové motivace jsem vyhodnotila popisnou statistikou. U každé položky v dotazníku jsou jednotlivé odpovědi rozdělené na 5 možností. Ke každé odpovědi žáka se připisují body podle manuálu a dále se sčítají na hrubé skóre. Hrubé skóre v rozpětí 7-30 převádím na standardní (SS) v rozmezí 1-5 a tento postup uplatňuji i na jednotlivé třídy podle tabulek uvedených níže.

Dále jsem ověřila reliabilitu dotazníku, jejíž hodnota je pro PUV Cronbachova $\alpha = 0,730$ a pro PVN je Cronbachova $\alpha = 0,715$.

Převod hrubého skóre třídy na skóre standardní

Normy pro žáky ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
1 - 17	1
18 - 20	2
21 - 24	3
25 - 27	4
28 - 30	5

Potřeba vyhnutí se neúspěchu	
hrubý skór	standardní skór
1 - 13	1
14 - 16	2
17 - 21	3
22 - 24	4
25 - 30	5

Převod hrubého skóre třídy na skóre standardní

Normy pro třídy ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
do 20,30	1
20,31 - 21,69	2
21,70 - 22,89	3
22,90 - 24,05	4
24,06 a více	5

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu	
hrubý skór	standardní skór
do 16,80	1
16,81 - 17,99	2
18,00 - 19,43	3
19,44 - 20,58	4
20,59 a více	5

4.5 Výsledky

Výsledky byly počítány podle manuálu evaluačního nástroje Školní výkonová motivace žáků a další zpracování a vyhodnocení probíhalo v programu SPSS.

4.5.1 Výsledky PUV a PVN

Normy pro žáky ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
hrubý skór	standardní skór
28 až 30	5 Velmi vysoká potřeba (6,5 % žáků)
25 až 27	4 Vysoká potřeba (22,7 % žáků)
21 až 24	3 Průměrná potřeba (40,6 % žáků)
18 až 20	2 Nízká potřeba (19,8 % žáků)
do 17	1 Velmi nízká potřeba (10,4 % žáků)

Potřeba vyhnutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
hrubý skór	standardní skór
25 až 30	5 Velmi vysoká obava (9,6 % žáků)
22 až 24	4 Vysoká obava (16,0 % žáků)
17 až 21	3 Průměrná obava (42,6 % žáků)
14 až 16	2 Nízká obava (20,2 % žáků)
do 13	1 Velmi nízká obava (11,6 % žáků)

Normy pro třídy ZŠ

Potřeba úspěšného výkonu	
průměr třídy	standardní skór třídy
24,06 a více	5 Velmi vysoká potřeba (10 % tříd)
22,90 - 24,05	4 Vysoká potřeba (20 % tříd)
21,70 - 22,89	3 Průměrná potřeba (40 % tříd)
20,31 - 21,69	2 Nízká potřeba (20 % tříd)
do 20,30	1 Velmi nízká potřeba (10 % tříd)

Potřeba vyhnutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
průměr třídy	standardní skór třídy
20,59 a více	5 Velmi vysoká obava (10 % tříd)
19,44 - 20,58	4 Vysoká obava (20 % tříd)
18,00 - 19,43	3 Průměrná obava (40 % tříd)
16,81 - 17,99	2 Nízká obava (20 % tříd)
do 16,80	1 Velmi nízká obava (10 % tříd)

Tabulka č.1 s výpočty standardních skóre a průměru

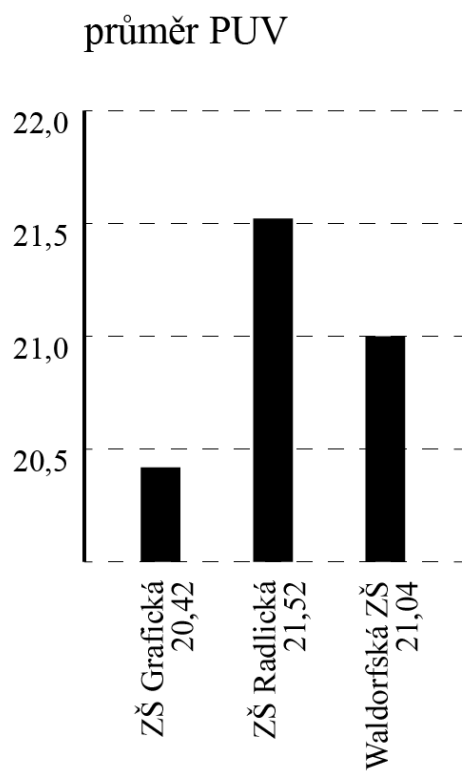
		Škola							
		ZŠ Grafická		ZŠ Radlická		Waldorfská ZŠ		celkem	
		počet	průměr	počet	průměr	počet	průměr	počet	průměr
pohlaví žáka	dívka	12		13		21		46	
	chlapec	14		12		24		50	
	celkem	26		25		45		96	
	PUV	26	20.42	25	21.52	45	21.04	96	21.00
	PVN	26	19.00	25	20.68	45	14.27	96	17.22
	PUV_SS	26	2.31	25	2.72	45	2.53	96	2.52
	PVN_SS	26	3.00	25	3.32	45	1.84	96	2.54
aspirace	základní	1		0		0		1	
	vyučení	5		0		3		8	
	středoškolské s maturitou	9		8		25		42	
	vysokoškolské	0		10		14		24	
	neví	11		7		2		20	
	celkem	26		25		44		95	

Analýza rozptylu č.1-ANOVA

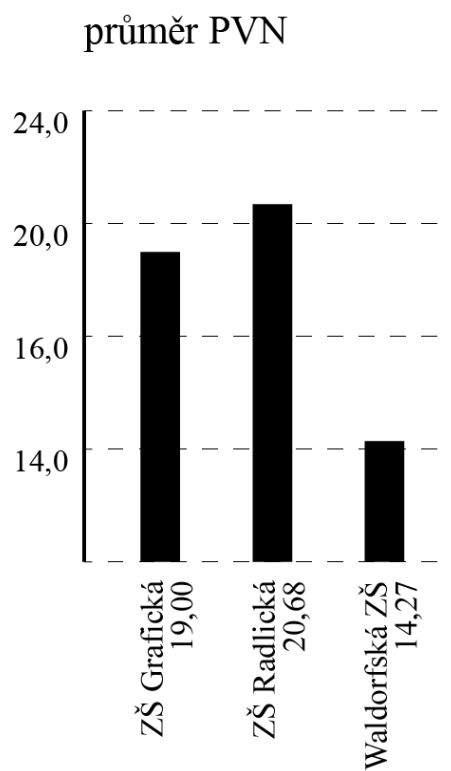
		Součet čtverců	df	průměr	F	Sig.
PUV	Mezi skupinami	15,503	2	7,751	,612	,545
	Uvnitř skupin	1178,497	93	12,672		
	Celkem	1194,000	95			
PVN	Mezi skupinami	774,166	2	387,083	22,218	,000
	Uvnitř skupin	1620,240	93	17,422		
	Celkem	2394,406	95			
PUV_SS	Mezi skupinami	2,180	2	1,090	1,104	,336
	Uvnitř skupin	91,778	93	,987		
	Celkem	93,958	95			
PVN_SS	Mezi skupinami	42,482	2	21,241	21,625	,000
	Uvnitř skupin	91,351	93	,982		
	Celkem	133,833	95			

V grafech na této straně jsou znázorněné hrubé skóry potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu v jednotlivých třídách. Na dalších straně uvádím převod hodnot na standardní skóry.

Graf č.2 s průměry tříd PUV

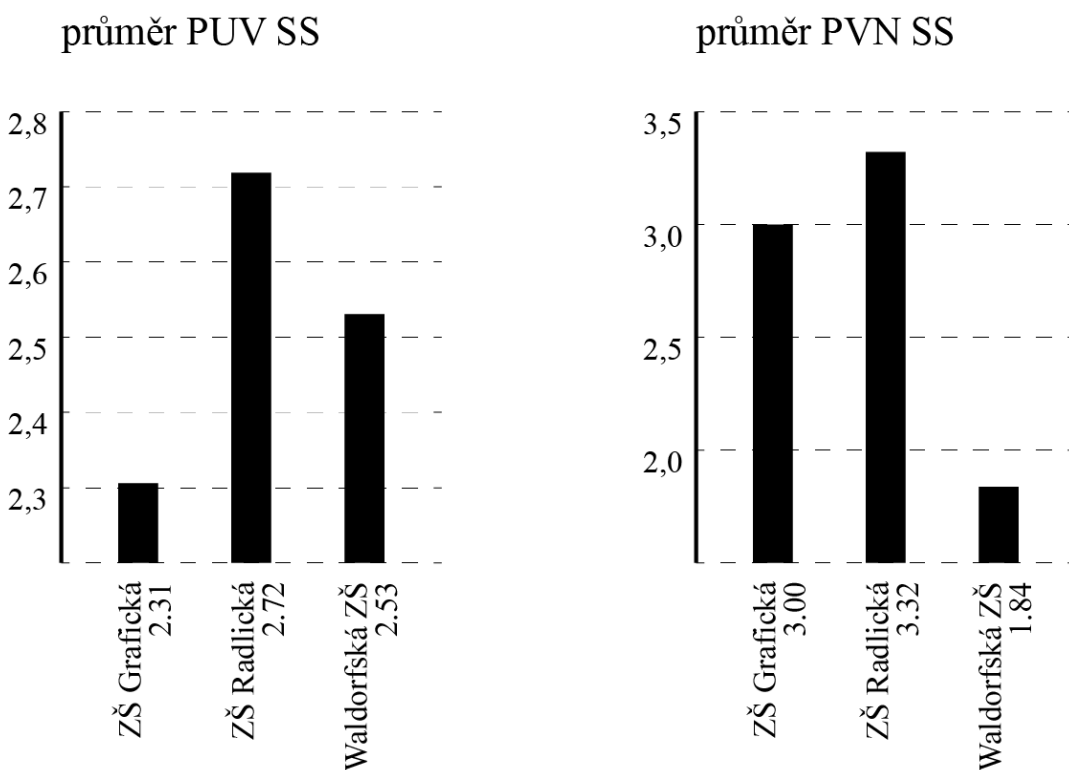


Graf č.3 s průměry tříd PVN



Graf č.4 se standardními skóry PUV

Graf č.5 se standardními skóry PVN



4.5.2 Výsledky aspirace

Tabulka č. 2 s výpočty aspirace

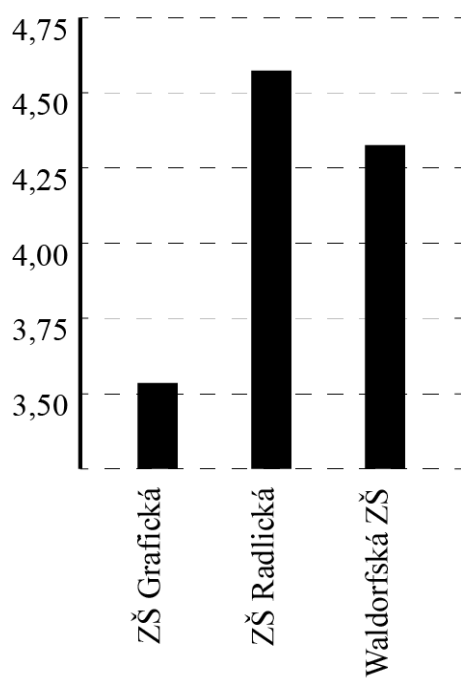
	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka	chybovost	95%		Minimum	Maximum
					Dolní mez	Horní mez		
ZŠ Grafická	26	5,85	2,796	0,548	4,72	6,98	2	9
ZŠ Radlická	25	5,80	2,082	0,416	4,94	6,66	4	9
Waldorfská ZŠ	44	4,48	1,151	0,174	4,13	4,83	3	9
Celkem	95	5,20	2,061	0,211	4,78	5,62	2	9

Analýza rozptylu č.2 pro aspiraci-ANOVA

	součet čtverců	df	průměr	F	Sig.
Mezi skupinami	42,838	2	21,419	5,530	0,005
Uvnitř skupin	356,362	92	3,873		
Celkem	399,200	94			

Graf č.6 pro rozdíly mezi průměrnými aspiracemi na jednotlivých školách

průměr aspirace



4.6 Diskuse

Ve výzkumu výkonové motivace v závislosti na typu základní školy se významně potvrdila první hypotéza. Potřeba vyhnoutí se neúspěchu je na Waldorfské škole na nejnižší možné měřitelné úrovni. Obě běžné základní školy dosahují v této oblasti průměrných hodnot, ale zároveň potřeba dosažení úspěšného výkonu je na všech školách obdobná. Z toho lze vyvodit, že děti ve Waldorfské škole se nebojí neuspět. Druhá ani třetí hypotéza se ve výzkumu nepotvrdila. Jediné, co mohu z výsledků vyvodit je závěr, že děti z Waldorfské školy na Praze 5 mají menší strach z neúspěchu v porovnání s běžnými základními školami v této části Prahy.

Dalo by se říci, že žáci z Waldorfských škol jsou více motivovaní na výkon. To se ale v tomto výzkumu neprokázalo a je tak na zamyšlení, jestli je takto nízká potřeba vyhnoutí se neúspěchu spolu se střední potřebou dosažení úspěchu příznivou kombinací. Zdá se, že takové děti se sice nebojí, že by neuspěli, ale zároveň se do nových úkolů aktivně nehrnou.

Ve výzkumu jsem se nezabývala faktory ovlivňující motivaci dětí, ale naopak mě zajímalo, jestli výkonová tendence má vliv na představu o dosažení vzdělání. Tyto aspirace se ukázaly odlišné mezi běžnými základními školami, ale významné rozdíly mezi školami výzkum nepotvrdil.

Ve výsledcích jsem se nezabývala grafickým znázorněním vzorku v porovnání s celorepublikovým průměrem, protože cílem výzkumu bylo srovnání základních škol odlišného zaměření na Praze 5.

Výsledky výzkumu by mohly pomoci kantorům lépe porozumět potřebám svých žáků. Žáci ve Waldorfské škole mají nízkou tendenci vyhnoutí se neúspěchu spolu se střední tendencí dosáhnoutí úspěchu. Z toho vyplývá, že takové děti je dobré lépe připravit na konkurenční prostředí dnešního světa. Naopak děti z běžných základních škol mají vyšší tendenci vyhnoutí se neúspěchu, což může mít dopady na jejich budoucí vývoj, jak popisují v teoretické části práce.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se zabývala výkonovou motivací a snažila se ji rozpracovat do smysluplného celku. V úvodních kapitolách jsem se věnovala obecně pojmu motivace, popsala historický vývoj a vlivy na výkonovou motivaci. Dále jsem rozpracovala teorie jednotlivých autorů. Ústřední myšlenkou této práce se staly tendence výkonové motivace. První tendencí je dosažení úspěšného výkonu. Takto motivovaní jedinci mají předpoklad volit si úkoly adekvátně obtížné, kde je pravděpodobnost, že u nich uspějí asi 50%. Pokud u takto obtížných úkolů obstojí, posouvají se v jejich vnímání na méně obtížné. Takovým způsobem je tedy možné se posouvat při řešení k úlohám obtížnějším.

Naopak druhou tendencí je vyhnoutí se neúspěchu, kdy si takto orientovaní lidé volí úkoly zcela jiným způsobem. Vzhledem k tomu, že jsou nastaveni se primárně neúspěchu vyhnout, volí si příliš lehké úkoly, kde je vysoká pravděpodobnost, že uspějí nebo naopak obtížné úkoly, kde se úspěch nepodaří většině. Z toho vyplývá, že takoví jedinci jsou ve školním prostředí formováni, ale i zúzkostňováni svými spolužáky. Úspěchy i neúspěchy nejsou schopni připsat sami sobě, ale vždy okolnostem. Celou tuto problematiku jsem aplikovala na školní prostředí.

S tématem výkonové motivace souvisí i aspirace. Lidé s tendencí dosáhnout úspěšného výkonu mají reálnější aspirace oproti druhé skupině. Tento aspekt se objevuje i v empirické části této bakalářské práce.

Ve výzkumné části se věnuji porovnání výkonové motivace na základní škole Waldorfské a běžné. Díky evaluačnímu nástroji a standardizovanému dotazníku Školní výkonové motivace žáků se potvrdila první hypotéza, kde uvádím že vzorek žáků z běžných základních škol má větší potřebu vyhnoutí se neúspěchu v

porovnání s dětmi ze školy Waldorfské. Ostatní dvě hypotézy takto významně nevyšly.

LITERATURA

ATKINSON, J. W., FEATHER, N. T. *A Theory of Achievement Motivation*. New York: J.Wiley, 1966. ISBN: 0882751662.

ATKINSONOVÁ, R. L. et al. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BEDRNOVÁ, E. a NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-79-4.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

EYSENCK, M. W. a KEANE, M. T. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia 2008. ISBN 978-80-800-15559-4.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GOLLWITZER, P. *Psychology of action*. New York: Guilford Press, 1996. ISBN 978-1-57230-032-3.

HECKHAUSEN, H. *Motivation and action*. Berlin: Springer, 1991. ISBN 80-244-1079-6.

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972.

HRABAL, V., MAN, F. a PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.

- HRABAL, V. a PAVELKOVÁ, I. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7.
- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton 2003. ISBN 80-7254-329-6.
- JÁNOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita, vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205.
- MADSEN, K., B. *Teorie motivace*. Praha: Academia, 1972. ISBN 80-7295-084-3
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 80-200-1499-3.
- ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie: 4., přepr. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SANTROCK, J. *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill Companies, 2006. ISBN 978-007-352582-2.
- VANĚK, M., HOŠEK, V. a MAN, F. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 80-246-1074-4.

PŘÍLOHY

Příloha č. I

Tabulka s daty dětí ze základních škol

ZŠ
Grafická

pohlaví žáka	PUV	PVN	PUV-SS	PVN-SS	aspirace
dívka	20	23	2	4	vyučení
dívka	18	19	2	3	neví
dívka	16	17	1	2	neví
dívka	22	18	3	3	neví
dívka	19	17	2	3	základní
dívka	16	17	1	3	neví
dívka	24	30	3	5	středoškolské s maturitou
dívka	24	11	3	1	neví
dívka	27	10	4	1	neví
dívka	15	22	1	4	neví
dívka	20	9	2	1	vyučení
dívka	20	21	2	3	středoškolské s maturitou
chlapec	25	17	4	3	neví
chlapec	23	14	3	2	neví
chlapec	19	19	2	3	vyučení
chlapec	22	14	3	2	vyučení
chlapec	23	20	3	3	středoškolské s maturitou
chlapec	20	21	2	3	středoškolské s maturitou
chlapec	20	22	2	4	středoškolské s maturitou
chlapec	25	20	4	3	středoškolské s maturitou
chlapec	22	20	3	3	středoškolské s maturitou
chlapec	19	25	2	5	vyučení
chlapec	16	20	1	3	neví
chlapec	16	23	1	4	neví
chlapec	20	21	2	3	středoškolské s

					maturitou
chlapec	20	24	2	4	středoškolské s maturitou
průměr třídy	20,42 31	19	2,307692	3	

ZŠ
Radlická

pohlaví žáka	PUV	PVN	PUV- standardizovaný skór	PVN- standardizovaný skór	aspirace na vzdělání
dívka	18	26	2	5	středoškolské s maturitou
dívka	16	24	1	4	Neví
dívka	24	24	3	4	Vysokoškolské
dívka	23	20	3	3	Neví
dívka	23	20	3	3	středoškolské s maturitou
dívka	19	22	2	4	středoškolské s maturitou
dívka	25	21	4	3	středoškolské s maturitou
dívka	27	17	4	3	Neví
dívka	24	15	3	2	Vysokoškolské
dívka	25	21	4	3	Neví
dívka	19	23	2	4	Vysokoškolské
dívka	16	24	1	4	Neví
dívka	25	20	4	3	Neví
chlapec	18	26	2	5	středoškolské s maturitou
chlapec	27	13	4	1	Neví
chlapec	22	20	3	3	Vysokoškolské
chlapec	18	20	2	3	Vysokoškolské
chlapec	17	24	1	4	Vysokoškolské
chlapec	19	23	2	4	Vysokoškolské
chlapec	28	14	5	2	středoškolské s maturitou
chlapec	26	11	4	1	středoškolské s maturitou
chlapec	22	22	3	4	středoškolské s maturitou
chlapec	21	21	3	3	Vysokoškolské
chlapec	19	22	2	4	Vysokoškolské
chlapec	17	24	1	4	Vysokoškolské

průměr třídy	21,52	20,68	2,807692	3,26923	
--------------	-------	-------	----------	---------	--

Waldorfská ZŠ

jméno žáka	PUV	PVN	PUV- standardizovaný skór	PVN- standardizovaný skór	aspirace na vzdělání
dívka	20	13	2	1	
chlapec	16	14	1	2	středoškolské s maturitou
dívka	23	13	3	1	Vyučení
dívka	22	14	3	2	středoškolské s maturitou
chlapec	21	11	3	1	vyučení
dívka	19	13	2	1	středoškolské s maturitou
chlapec	25	14	4	2	středoškolské s maturitou
chlapec	17	13	1	1	středoškolské s maturitou
chlapec	23	20	3	3	středoškolské s maturitou
dívka	23	13	3	1	středoškolské s maturitou
chlapec	24	14	3	2	středoškolské s maturitou
chlapec	24	14	3	2	středoškolské s maturitou
dívka	26	11	4	1	středoškolské s maturitou
dívka	26	9	4	1	vysokoškolské
dívka	24	10	3	1	středoškolské s maturitou
dívka	19	14	2	2	středoškolské s maturitou
dívka	23	10	3	1	středoškolské s maturitou
chlapec	21	18	3	3	vysokoškolské
chlapec	17	13	1	1	středoškolské s maturitou
chlapec	21	11	3	1	středoškolské s maturitou
chlapec	24	17	3	3	středoškolské s

					maturitou
dívka	23	17	3	3	středoškolské s maturitou
chlapec	18	12	1	1	vyučení
chlapec	24	15	3	2	středoškolské s maturitou
dívka	24	7	3	1	středoškolské s maturitou
dívka	24	15	3	2	vysokoškolské
dívka	22	15	3	2	vysokoškolské
dívka	16	20	1	3	vysokoškolské
dívka	18	20	2	3	vysokoškolské
dívka	23	15	3	2	vysokoškolské
dívka	19	24	2	4	vysokoškolské
dívka	21	24	3	4	vysokoškolské
chlapec	25	13	4	1	vysokoškolské
chlapec	11	6	1	1	neví
chlapec	16	7	1	1	neví
chlapec	20	13	2	1	středoškolské s maturitou
chlapec	27	12	4	1	středoškolské s maturitou
chlapec	17	16	1	2	středoškolské s maturitou
chlapec	24	18	3	3	vysokoškolské
chlapec	19	19	2	3	vysokoškolské
chlapec	21	18	3	3	středoškolské s maturitou
chlapec	11	18	1	3	vysokoškolské
chlapec	24	14	3	2	vysokoškolské
dívka	22	12	3	1	středoškolské s maturitou
dívka	20	13	2	1	středoškolské s maturitou
průměr třídy	21,04 44	14,26 67	3	1	

Příloha č. II

Dotazník školní výkonové motivace

Milé zákyně, milí žáci,

V tomto dotazníku najdete 12 otázek vztahujících se k různým postojům k učení a klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na Vás nejvíce hodí. Pracujte, prosím pokud možno rychleji, nejde o jednotlivé předměty, ale o váš celkový, převažující pocit. Děkuji.

POHLAVÍ:

TŘÍDA:

1. Abych byl(a) ve škole úspěšn/ý(á), o to stojím:

a) moc b) dost c) středně d) moc ne e) vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

a) téměř vždy b) často c) někdy d) většinou ne e) téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

a) vždy, kdy je to možné b) často c) někdy d) málokdy e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl(a) vybrat, chtěl(a) bych být známkován/ý(á):

a) ve všech předmětech b) ve většině předmětů c) jenom v některých předmětech
d) jenom v jednom nebo dvou předmětech e) v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám chuť ji dokončit:

a) téměř vždy b) často c) někdy d) většinou ne e) téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

a) téměř vždy b) často c) někdy d) většinou ne e) téměř nikdy

7. Když mám být zkoušen/ý (á), tak mám strach:

a) téměř vždy b) dost často c) někdy d) málokdy e) téměř nikdy

8. Mám-li být upřímn/ý (á), tak se školy:

a) hodně bojím b) dost bojím c) trochu bojím d) moc nebojím e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

a) mám téměř vždy chuť nejt do školy b) mám často chuť nejt do školy
c) mám někdy chuť nejt do školy d) moc mi to nevdí e) vůbec mi to nevdí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral(a) a odešel(a) b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral(a) a odešel(a) c) mám někdy takový pocit d) nemám většinou takový pocit e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

a) téměř vždy b) často c) někdy d) málokdy e) téměř nikdy

12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

a) téměř vždy b) často c) někdy d) většinou ne e) téměř nikdy

13. V budoucnu bych chtěl(a) dosáhnout vzdělání:

a) základního b) vyučení c) středoškolského s maturitou d) vysokoškolského e) ještě vůbec nevím

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Kristýna Wohlinová

Studijní program: Bc.

Studijní obor: Psychologie

Název práce: Výkonová motivace v závislosti na typu základní školy

Počet stran (bez příloh): 56

Počet titulů české literatury a pramenů: 18

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 4

Počet internetových odkazů: 0

Vedoucí práce: doc. PhDr. Karel Hnilica

Rok dokončení práce: 2013

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla využívána ke studijným účelům.

V Praze, dne:

Uživatelé potvrzují svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci využijí ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako každý jiný pramen:

Jméno, přímení	Adresa	Datum	Podpis

**Posudek vedoucího bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: **Kristýna Wohlinová**

Obor studia: psychologie

Název práce: *Výkonová motivace v závislosti na typu základní školy*

Vedoucí práce: doc. Karel Hnilica

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 56

Počet stránek příloh: VII

Počet titulů v seznamu literatury: 22

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

x				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		x		
--	--	---	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

		X		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

		X		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

K hlavním zjištěním šetření patří, že jsou žáci z Waldorfských škol možná méně orientováni na vyhnutí se neúspěchu než žáci ze státních škol. Myslíte si, že se to týká pouze tohoto případu soukromých škol, nebo jejich širšího spektra?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Práce by mohla být podle mého soudu solidním vstupem k rozsáhlejšímu a teoreticky propracovanějšímu šetření. Celkově práci, zejména její teoretickou část, hodnotím kladně. Výsledky empirické části by si zasloužily podrobnější popis a interpretaci.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: 1-2



Datum, podpis: 14. 5. 2013

**Posudek oponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Kristýna Wohlinová
 Obor studia: psychologie Bc.
 Název práce: Výkonová motivace v závislosti na typu základní školy
 Oponent práce: PhDr., Ing. Milan Hrdina, odb. asistent katedry pedagog. a psychologie TU v Liberci

Technické parametry práce:
 Počet stránek textu (bez příloh): 56
 Počet stránek příloh: 9
 Počet titulů v seznamu literatury: 22

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		2		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

			3	
--	--	--	---	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		2		
--	--	---	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

		2		
--	--	---	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		3		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Autorka na str. 31 uvádí: „...děti s tendencí vyhnout se neúspěchu se zdají jako úzkostně se vyhýbající všem úkolům, jsou i tyto děti motivované právě na to, aby uspěly, resp. neselhaly“.

Otázka: Jak by měl být učitel z hlediska psychologie těmto dětem nápomocen a jaké by měly být rysy jeho osobnosti ?

2. V kapitole 1.4 popisuje autorka faktory ovlivňující výkonovou motivaci.

Otázka: Jak může ovlivnit výkonovou motivaci žáka příklad rodičů a učitele-učitelů?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Předložená bakalářská práce je v rozsahu 56 stran textu, následuje soupis použité literatury. Klíčové téma práce je zaměřeno na problematiku výkonové motivace u žáků vybraných typů škol. Teoretické části práce je věnováno asi 25 stran textu a je zpracována s přehledem, především kapitoly týkající se výkonové motivaci a motivačním teoriím. V této části práce postrádám alespoň stručné vysvětlení pojmů – významných determinátorů výkonové motivace: škola, výchova, vzdělávání, učitel a jeho role, rodiče a jejich role atd. Autorka hned přechází k části školní výkonové motivace. I když je tato část práce solidně pokryta literárně, postrádám zde aktuální publikace z oblasti pedagogiky, resp. pedagogické psychologie – např. autorů Mareše, Průchy, Gavory aj.

V praktické části práce autorka formulovala 3 pracovní hypotézy, jejichž platnost následně ověřuje na vybraných vzorcích žáků běžných základních škol a školy Waldorfské. Chybí opět vysvětlení, co je tzv. běžná škola a co škola Waldorfská. Jako metoda práce byl zvolen standardizovaný dotazník Školní a výkonové motivace (Hrabal, Pavelková). Chybí podrobnější popis o tom, jak proběhla vlastní expozice dotazníků (výběr respondentů atd.). Výsledky šetření jsou prezentovány převážně tabulkově, vhodná by byla samostatná kapitola o splnění cílů práce + souhrnné výsledky, o což se autorka snaží až v kapitole: Závěr.

Doporučení k obhajobě: **doporučuji k obhajobě**

Navrhovaná klasifikace: **velmi dobře**

Datum, podpis: 12.5.2013

PhDr., Ing. Milan Hrdina