

*Univerzita Karlova v Praze*  
*Pedagogická fakulta*  
*Katedra psychologie*

*Vztahové normy učitelů a výkonová motivace  
žáků*

*Teachers reference norms orientation and stu-  
dents' achievement motivation*

*Dizertační práce*  
*PhD. Thesis*

*Autor: Mgr. Kateřina Kubíková*

*Školitel: doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.*

*Studijní program: Psychologie, obor: Pedagogická psychologie*

*Praha 2012*

***Prohlášení:***

***Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků“ vypracovala pod vedením doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.***

***Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.***

***V Plzni dne 22. 12. 2012***

.....  
***Mgr. Kateřina Kubíková***

***Poděkování:***

***Ráda bych zde poděkovala doc. Pavelkové za její laskavý a obětavý přístup a cenné rady při vedení mé disertační práce. Velký dík patří také všem žákům a učitelům, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu. Děkuji své rodině za pochopení a toleranci a zejména mé matce za směr, který mi ukázala v profesním životě.***

***Dále děkuji Mgr. Aleně Škaloudové, Ph.D. za pomoc se statistickým zpracováním výzkumu a Mgr. Michaele Peškové, Ph.D. za korekturu textu.***

.....  
***Mgr. Kateřina Kubíková***

**NÁZEV:**

*Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků*

**AUTOR:**

*Mgr. Kateřina Kubíková*

**KATEDRA (ÚSTAV):**

*katedra Psychologie*

**ŠKOLITEL:**

*doc. PhDr. Isabella PAVELKOVÁ, CSc.*

**ANOTACE:**

V předložené dizertační práci jsme zkoumali rozvoj výkonové motivace u žáků a možné vzájemné souvislosti s vnějším hodnocením dle vztahových norem.

V teoretické části se zabýváme vědeckými východisky pojmů výkonová motivace a vztahová norma. Hlavní důraz je kladen na rozbor tzv. procesuálního modelu výkonové motivace a na analýzu druhů vztahových norem. Podrobněji jsme se též zabývali problematikou vzniku strachu a úzkosti jedince při výkonových činnostech. Dále jsme se hlouběji věnovali problematice kauzálních atribucí a rozdílnosti pohledů na okruh pojmů vnitřní a vnější motivace. Teoretická východiska jsme následně dávali do souvislostí se školním výkonem. V této části se odkazujeme zejména na práce Heckhausena a Rheinberga.

V praktické části představujeme výzkum, který je zaměřen na hledání souvislostí mezi využíváním jednotlivých vztahových norem v pedagogických situacích vyučovací hodiny a rozvojem výkonové motivace u žáků. Ve výzkumu jsme využívali výhod kombinace kvantitativního a kvalitativního zkoumání. Triangulace těchto metod nám pomohla lépe postihnout současnou školní realitu a získat tak poměrně jasný a objektivní obraz zkoumané problematiky.

**Klíčová slova:** výkonová motivace, hodnocení, vztahová norma, kauzální atribuce.

***TITLE:***

*Teachers' reference norms orientation and students' achievement motivation*

***AUTHOR:***

*Mgr. Kateřina Kubíková*

***DEPARTMENT:***

*Department of Psychology*

***SUPERVISOR:***

*doc. PhDr. Isabella PAVELKOVÁ, CSc.*

***ABSTRACT:***

In the following thesis we studied the development of performance motivation of pupils and its possible mutual connection with external evaluation according to reference norms.

In the theoretical part we deal with scientific solutions of terms as performance motivation and reference norm. Mainly we concentrate on the analysis of the so called process model of performance motivation and on the analysis of types of reference norms. We also investigate in detail the issues of genesis of fear and anxiety of individuals during performance activities. We also occupy ourselves with the issues of causal attributions and different perspectives of term range of internal and external motivation. Subsequently, we made causal links between theoretical solutions and school performance. In this part we refer in particular to works of Heckhausen and Rheinberg.

In the practical part we present a research, which is focused on the search for links between the use of individual relation norms in pedagogical situations of a teaching lesson and the development of performance motivation of pupils. In the research we took advantage of combination of quantitative and qualitative investigation. Triangulation of these methods helped us to understand better the contemporary school reality and to obtain relatively clear and objective reflection of examined issues.

**Key words:** motivation, evaluation, reference norm, causal attribution

# Obsah

<b>OBSAH</b> .....	<b>7</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 MOTIVACE – HISTORICKÉ POZADÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 Typy přístupů k motivaci .....	12
<b>2 PŘEHLED VYBRANÝCH TEORIÍ MOTIVACE</b> .....	<b>14</b>
2.1 Teorie motivace dle McDougalla .....	14
2.1.1 Obsah teorie .....	14
2.2 Murrayho teorie .....	16
2.2.1 Obsah teorie .....	16
2.2.2 Tematický apercepční test (TAT) .....	17
2.3 Teorie Atkinsonova .....	18
2.3.1 Kritické shrnutí Atkinsonovy teorie .....	20
2.4 Teorie McClellanda .....	21
2.4.1 Obsah teorie .....	22
<b>3 VÝKONOVÁ MOTIVACE – ÚVOD DO PROBLEMATIKY</b> .....	<b>24</b>
3.1 Přístupy k výkonové motivaci .....	25
3.2 Vývoj názorů na výkonovou motivaci .....	26
3.2.1 Heckhausenův rozšířený model výkonové motivace .....	26
3.3 Výkonová motivace - vnitřní versus vnější .....	30
3.3.1 Vnitřní a vnější motivace z pohledu Deci a Ryana .....	31
3.3.2 Vnitřní motivace a prožitek typu „flow“ .....	33
3.4 Role emocí ve výkonové motivaci .....	35
3.4.1 Vliv strachu a úzkosti na výkon .....	36
3.4.2 Vliv metakognitivních myšlenek na míru vnímané úzkosti .....	39
3.4.3 Aktivní a pasivní prožívání strachu .....	40

3.4.4	Vztah motivace a úzkosti.....	41
3.4.5	Úzkost a její vztah k prožívání neúspěchu .....	42
3.4.6	Možnosti ovlivnění úzkosti prožívané ve školním prostředí .....	45
<b>3.5</b>	<b>Motivy ve výkonově orientovaném chování.....</b>	<b>47</b>
3.5.1	Problematika výkonové motivace ve školním prostředí.....	47
3.5.2	Teorie valence očekávání dle Ecclese a Wigfielda .....	47
3.5.3	Výkonové chování motivované úspěchem .....	49
3.5.4	Výkonové chování motivované neúspěchem.....	50
<b>3.6</b>	<b>Příčinné přepisování ve výkonové motivaci.....</b>	<b>51</b>
3.6.1	Weinerova teorie příčinného přepisování .....	52
3.6.2	Vliv zkušenosti na budoucí výkonové chování.....	53
<b>4</b>	<b>VZTAHOVÉ NORMY A JEJICH ROLE VE VÝKONOVÉ MOTIVACI .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>Problematika vztahových norem.....</b>	<b>56</b>
4.1.1	Role individuální vztahové normy ve výkonové motivaci .....	57
4.1.2	Vliv vztahových norem na motivaci k úspěchu .....	58
4.1.3	Vztahové normy a rodina .....	58
4.1.4	Výkonová motivace a vztahové normy .....	59
4.1.5	Elliotův hierarchický model motivace .....	60
<b>5</b>	<b>METODY MĚŘENÍ VÝKONOVÉ MOTIVACE .....</b>	<b>62</b>
<b>5.1</b>	<b>Explicitní měření .....</b>	<b>62</b>
<b>5.2</b>	<b>Implicitní měření.....</b>	<b>63</b>
5.2.1	Metody implicitního měření .....	64
<b>5.3</b>	<b>Objektivní testovací metody.....</b>	<b>66</b>
<b>5.4</b>	<b>Hodnocení jednotlivých způsobů měření výkonové motivace .....</b>	<b>67</b>
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>69</b>
<b>6</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROJEKT .....</b>	<b>69</b>
<b>6.1</b>	<b>Výchozí předpoklady .....</b>	<b>69</b>
<b>6.2</b>	<b>Popis výzkumného vzorku .....</b>	<b>75</b>
<b>6.3</b>	<b>Výzkumné metody kvantitativního šetření .....</b>	<b>76</b>

<b>6.4</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>80</b>
6.4.1	Kvantitativní část .....	80
<b>6.5</b>	<b>Analýza dat nástroje LMG.....</b>	<b>86</b>
6.5.2	Zhodnocení hypotéz .....	90
6.5.3	Kvalitativní část .....	91
6.5.4	Výzkumná zjištění a analýza dat.....	94
<b>6.6</b>	<b>Analýza jednotlivých učitelů .....</b>	<b>95</b>
<b>6.7</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>158</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>168</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>171</b>



## Úvod

Výkonová motivace a problematika jejího rozvoje u dětí školního věku je v současné době hojně diskutovaným problémem. Odborná i laická veřejnost si všímá krize ve vzdělávání a poukazuje mimo jiné na to, že klesají výkony žáků ve srovnávacích výkonových testech v porovnání s ostatními státy i mimo Evropskou unii. Učitelé si naopak stěžují, že je žáky v poslední době velmi těžké motivovat k činnosti a zvýšenému úsilí.

Jednou z diskutovaných oblastí vzdělávání je efektivita rozvoje výkonové motivace u dětí a jeho možná souvislost se způsobem vnějšího hodnocení. Touto problematikou se budeme zabývat v předkládané dizertační práci.

Naším hlavním cílem bude zjistit, jak učitelé pracují se vztahovými normami v praxi, a zda souvisí jejich způsob hodnocení s rozvojem výkonové motivace u dětí. Předpokládáme, že naše práce pomůže odhalit některé podněty související s problematikou rozvoje výkonové motivace ve školním prostředí.

Výzkum jsme se rozhodli provádět na prvním stupni ZŠ, protože zde jsou děti systematicky a dlouhodobě hodnoceny jedním učitelem. Díky této skutečnosti bude pro nás rozbor školní reality přesnější a více vypovídající.

V teoretické části práce se budeme věnovat popisu jednotlivých vědeckých východisek pojmů *výkonová motivace* a *vztahová norma*. Hlavní důraz budeme klást na rozbor teorií motivace zejména H. Heckhausena a F. Rheinberga. Podrobněji se budeme zabývat problematikou vzniku strachu a úzkosti jedince při výkonových činnostech. Dále chceme hlouběji analyzovat problematiku kauzálních atribucí a rozdílnost pohledů na okruh pojmů vnitřní a vnější motivace. Teoretická část bude koncipována tak, aby co nejlépe uváděla následující výzkum.

Stěžejním úkolem výzkumné části práce bude prověřit souvislost mezi prací se vztahovými normami a výkonovou motivací žáků v reálné situaci na školách. Výzkum budeme provádět kombinací metod kvantitativního a kvalitativního zkoumání. Spojením těchto metod získáme přesnější obraz práce učitele se vztahovými normami a lépe odkryjeme vztah mezi vnějším hodnocením a rozvojem motivace u žáků.

Celkový vývoj současného vzdělávacího systému spěje k tomu, aby pedagogická práce učitele pružně reagovala na změny a reformy ve vzdělávání a navíc efektivně rozvíjela žákovu osobnost. Vzhledem k tomu, že základy pro rozvoj výkonové motivace se for-

muje také ve škole, je důležité vytvářet pro děti takové prostředí, které ji bude co nejlépe podporovat.

Nejdůležitějším tvůrcem pracovního klimatu ve třídě je učitel, a to vyžaduje od něj značné úsilí a jistou míru sebereflexe. Jedním z našich dílčích cílů bude popsat jednotlivé podněty, které by mu mohly pomoci nalézt vztah mezi prací učitele v hodnotících oblastech a výkonovou motivací žáků.

# **Teoretická část**

## **1 Motivace – historické pozadí**

Na počátku 20. století byla otázka motivace chápána spíše jako faktor související s problematikou vůle (rozhodování, výběrové chování) a volního chování (záměrné chování). Potřeby a motivy byly hodnoceny jako důvody pro volní rozhodování (James, 1890, Pfänder 191, in Heckhausen, 2008, s. 1070).

Jistým přelomem bylo vydání publikace „Motivation and behavior“ P.T. Younga (1936), kdy se slovo motivace objevilo poprvé v názvu knihy. Motivace v této publikaci již nebyla chápána jako kontrola přístupu k činnosti a k jejímu vlastnímu vykonávání, ale jako potřeba či tendence, která je nutná k ovlivňování chování v souladu zejména s jeho upevňováním (Madsen, 1972, s. 101).

V roce 1953 se uskutečnil nultý ročník „Nebraského symposia o motivaci“, kde se do popředí zájmu dostaly výzkumy Kocho, Hulla, Lewina, Atkinsona, McClellanda či Madsena. V tomto směru je také nutno zmínit práce, které v podstatě daly základ výzkumům v oblasti ovlivňování lidského chování, a to zejména poznatky z psychologie osobnosti (Freud, Lewin) či výzkumy k problematice učení (Thorndike, Pavlov). V první polovině 20. století byly první teorie motivace konstruovány na základě poznatků z konce století 19. a zahrnovaly pojmy jako je „instinkt, pud, potřeba“. S těmito pojmy se budeme setkávat i v analýzách jednotlivých teorií motivace.

V teoretické části naší práce se budeme věnovat nejznámějším výzkumům v oblasti motivace obecně, ale stěžejním bodem, na který se hodláme v dizertační práci zaměřit, bude motivace výkonová.

### **1.1 Typy přístupů k motivaci**

Problematika přístupů k motivaci je v psychologii značně rozsáhlá a doposud málo probádaná (jak ostatně zjistíme později). Můžeme konstatovat, že existují různé přístupy, které uplatňují jiné způsoby ve výkladu motivace.

Madsen (1972) uplatňuje čtyři základní druhy principů, které jsou založené na následujících pravidlech (dle Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 15):

1. Homeostatický princip – spočívá na přirozeném stavu organismu, kterým je rovnováha vnitřního prostředí. Jestliže dojde k narušení rovnováhy (změně), je aktivizováno chování, které má za úkol rovnováhu obnovit.
2. Hedonistický přístup – vysvětluje lidské chování tak, že je ovlivněno zejména pocity libosti či nelibosti, kdy člověk směřuje ke stavu maximální libosti. S tím souvisí tzv. pobídkový princip, který počítá jak s hédonistickým principem jako s „první pobídkou“, tak s tzv. „druhotnou pobídkou“, která má základ v principu učení. Zde se neutrálně chápaný podnět může stát motivujícím, pokud je spojován s dosažením libosti.
3. Poznávací princip – souvisí s kognitivistickým přístupem, kdy je motivace chápána jako výsledek funkce poznávacích procesů. Člověk se díky tomu, že zpracovává informace, dokáže rozhodnout.
4. Humanistický přístup – motivace je chápána jako specifická činnost vyplývající z vlastní existence. Člověk se realizuje tak, že rozvíjí své individuální vývojové předpoklady.

V následujících kapitolách se pokusíme shrnout nejvýznamnější teorie motivace. Výběr jsme přizpůsobili tak, aby zvolené teorie motivace tvořily základ pro specifický teoretický rámec námi zkoumané problematiky, kterou je motivace k výkonu.

## 2 Přehled vybraných teorií motivace

### 2.1 Teorie motivace dle McDougalla

McDougall (1871-1938) byl ovlivněn tzv. evropskou školou, tedy jejím introspektivním přístupem k analýze vůle a Darwinovou teorií o dědičnosti prvků chování jedince. Jeho výzkumy daly základ anglo-americkým výzkumům motivace ve 20. století.

Mezi jeho stěžejní dílo patří „The Energies of Men“ (1932), kde dal základy své teorii instinktu a podrobil kritické analýze evropský přístup k motivaci jako součásti volního rozhodování. McDougall tvrdil, že lidé nejsou jen oběťmi hédonismu, jak prohlašoval např. Darwin, ale spíše prožívají konflikty motivů. Vůli chápal jako povzbuzující nebo utlumující touhu.

#### 2.1.1 Obsah teorie

*„Všechny životní procesy, též „duševní“ život a chování jsou účelné, neboť vyjadřují základní snahu o zachování existence druhu a individua. U člověka a vyšších živočichů je toto základní snažení rozlišeno do řady vrozených, avšak modifikovatelných primárních motivačních proměnných, zvaných „instinkty“, anebo později sklony. Tyto primární motivační proměnné determinují a organizují všechny duševní procesy a všechno chování ve směru zvláštních cílů: kognitivní procesy jsou činěny účelnými, je prožívána primární emoce, specifická u každého instinktu, je zahájeno účelné chování. Emoce a impuls k činnosti jsou nejprimárnějšími a nejméně modifikovatelné spojovací články tohoto procesu“ (Madsen, 1972, s. 62).*

McDougall dále tvrdil, že zděděné či vrozené fyziologické a duševní dispozice, které ovlivňují jedince ve vnímání, udržování pozornosti daným směrem a prožívání afektivního vzrušení k vnímanému objektu, mají vliv na aktivizaci k činnosti.

Primární motivační proměnné, které McDougall nazýval instinkty, jsou v jeho teorii spíše hypotetickými konstrukty a determinují k řadě funkčních proměnných, tedy ke kognitivním, afektivním a ke konativním procesům. Pro McDougalla je instinkt něco modifikovatelného (možno jej měnit) než něco stabilního (není možné během života změnit). Právě díky tomuto faktu byla teorie často kritizována jako příliš obecná a extenzivní.

McDougall uvedl následující seznam „základních instinktů a primárních emocí člověka“ (dle Madsen, 1972, s. 75):

Instinkt → emoce provázející instinktivní činnost

1. Útěk → strach
2. Bojovnost → vztek
3. Averze → ošklivost
4. Rodičovský instinkt → něžnost
5. Instinkt volání o pomoc → tíseň
6. Rozmnožovací instinkt → rozkoš
7. Zvědavost → zvědavost, údiv
8. Submise → pocit podřízenosti
9. Sebeuplatnění → povznesenost
10. Instinkt sociální → osamělost, izolace, nostalgie
11. Instinkt potravinový → hlad, chuť
12. Přivlastňovací instinkt → vlastnictví, držby
13. Konstruktivní instinkt → tvořivost, činorodost, produktivita
14. Instinkt smíchu → pobavenost

Během podrobnější analýzy této teorie můžeme konstatovat (Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s. 1276):

1. Instinkty jsou vrozené.
2. Instinkty mají energetizující a pilotní funkci v jednání.
3. Instinkty se skládají z predispozičních procesů a kognitivního zpracování.
4. Instinkty se skládají z afektivního vzrušení.
5. Instinkty mají složku konativní.

McDougallova teorie položila základ k výzkumům teorie osobnosti. Seznamy instinktů a jejich doprovázejících emocí hrály klíčovou roli v pohledu na motivy jako na dispoziční variabilitu osobnosti. Tyto předpoklady položily základy dalším teoriím motivace zejména Murrayho (1938, viz níže), jehož formulace byly jasně ovlivněny právě vývojem výzkumů založených na teoriích osobnosti. McDougallova práce dala přímý směr výzkumům zaměřeným na analýzu instinktivního chování člověka.

## 2.2 Murrayho teorie

Americký psycholog Henry A. Murray (1893 – 1988) vypracoval na svoji dobu ucelenou a velmi zajímavou teorii motivace v rozsáhlé publikaci „Exploration in Personality“ (1938). Klíčovým zaměřením knihy bylo sice zkoumání v oblasti teorie osobnosti, ale její část týkající se rozborů teorií motivace vzbudila u psychologů značný ohlas. Nás bude zajímat zejména jeho pohled na výkonovou motivaci.

### 2.2.1 Obsah teorie

Murray zkoumal z tehdejšího pohledu spíše přehlíženou motivaci k výkonu. Byl v podstatě prvním, kdo zavedl pojem „potřeba“ (need) do psychologické terminologie. V jeho pojetí je „potřeba“ synonymem pro pojem „pud“ a výlučně hypotetickou veličinou. Jak tedy Murray pracoval s termínem „potřeba“ v oblasti výkonové motivace?

Plháková (2007, s. 366) uvádí, že:

*„Potřebu Murray definuje jako konstrukt označující sílu (jejíž fyzikálně chemická povaha je neznámá) v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.“*

Murray třídil potřeby dle různých kritérií a hledisek, ale obecně je lze rozdělit na potřeby primární (viscerogenní) a sekundární (psychogenní). Zjednodušeně řečeno, mezi primární potřeby patří ty pudy, které slouží k fyziologickému přežití jedince. Sekundární potřeby zahrnují potřeby spojené s kognitivními a afektivními složkami psychiky člověka. Murray (1938, s. 79, in Madsen, 1972, s. 166) dále rozlišuje potřeby kladné, neboli adientní, které: *„nutí organismus kladným způsobem směrem k jiným objektům“*, a záporné, neboli abientní potřeby, které *„nutí organismus vzdálit se od objektu.“*

Zde pozorujeme typický charakter termínu „potřeba“, tj. něco získat nebo se něčemu vyhnout.

Dalším termínem, který Murray popisuje, je „tlak“ a „katexe“.

„Tlak“ je pojem označující účinek podnětové situace. Jde o „seskupení stimulů, které se obvykle objevují v podobě hrozby poškozením nebo příslibu úspěšného výkonu“. Termín „katexe“ byl převzat od Freuda, je v jistém smyslu podobný „tlaku“ a je definován jako „síla objektu vyvolat reakci určitého druhu u subjektu“. Tyto dva termíny jsou dle Murrayho v úzkém vztahu a mají vliv na celkový vývoj osobnosti v tom, jak jsou vzájemně kombinovány. Tyto kombinace lze najít v každé epizodě vývoje osobnosti.

## Afekty a city

Murray chápe afekt jako hypotetickou proměnou, která charakterizuje proces excite v mozku (za nejpravděpodobnější část považuje mezimozek), a která se může projevit, jak subjektivně tak objektivně nebo obojím způsobem. Afekt se může objevit i bez toho, aniž by si ho subjekt uvědomoval. Afekt je prožíván individuálně, jeho subjektivním projevem je kvalita zážitku a objektivním účelné a organizované chování. Na základě analýzy Murryho tvrzení je možno popsat „afekty“ jako „doprovázející stavy“ potřeb (Madsen, 1972, s. 170).

City jsou stejně jako afekty lokalizovány v mezimozku, ale mají odlišné subjektivní projevy.

*„Jelikož každá potřeba vzniká z nerovnovážného stavu, který je vnímán jako nelibý, jsou veškeré potřeby doprovázeny city, které se projevují jako city libosti nebo nelibosti. Ačkoliv mohou být potřeby kratšího i delšího časového charakteru, mohou být trvalé i se objevovat okamžitě, obvykle přetrvávají a zapřičiňují vznik určitého chování nebo fantazie.“* (Murray, 1938, in Madsen, 1972, s. 157). Toto manifestní chování nebo fantazie, jak uvádí sám Murray (1938, in Madsen, 1972, s. 157), „... v případě, že organismus je způsobilý a vnější odpor překonatelný – mění počáteční okolnosti takovým způsobem, že vytváří konečnou situaci, která ukojí (uklidní nebo uspokojí) organismus.“

Pro další vývoj výzkumů výkonové motivace se ukázala jako klíčová popsána potřeba úspěšného výkonu (nAch), která, jak je z výše zmíněných definic patrné, je v citové rovině uspokojována prostřednictvím pocitu libosti nad prováděným výkonem. A uspokojení konkrétní potřeby vede právě k této libosti.

### 2.2.2 Tematický apercepční test (TAT)

Murray se také zabýval tím, jakým nástrojem by bylo možné změřit veličiny motivace, které popsal definici své teorie. Vytvořil „**Tematický Apercepční Test**“ (dále TAT), který hodnotil potřeby „tokem“ myšlenek a fantazií odrážejících se v odpovědích na obrazové podněty předkládané obvykle jednomu či více lidem. Vyšetřované osobě předložil obrázky s nejednoznačným obsahem a nutil je k vlastním interpretaci vytvářením příběhu. Diagnostická hodnota testu dle Murryho vychází z tendence člověka interpretovat různé situace ve shodě s vlastními zkušenostmi a potřebami. Zejména ve vypravování a v písemném projevu se zkoumané osoby opírají o vlastní zkušenosti vědomě či nevědomě a znázorňují svoje vlastní city a potřeby prostřednictvím hrdinů svých příběhů (Svoboda, 1999).



Murray rozlišoval mezi percepcí a apercepcí. Percepci popisuje jako rozeznávání založené na smyslovém vjemu (identifikace podnětů na obrázku). Apercepce je pak proces, kdy je rozpoznávanému obsahu přidán dodatečný význam pod vlivem vlastních osobnostních charakteristik a zkušeností. Apercepci objevující se v TAT považuje Murray za výsledek projekce a nazývá ji tzv. **apercepční projekcí** (Hersen a kol., 2004).

Podle Murrayho výsledný materiál symbolicky znázorňuje to, co jedinec udělal, chtěl udělat nebo byl v pokušení udělat, tedy jeho nevědomé hnací síly, pocity a touhy, předjímané chování. Dále také současnou či vysněnou situaci, okolnosti, kterých se děsí nebo kterým se chystá v budoucnosti čelit, a nakonec i momentální situaci vyšetření (Hersen a kol., 2004).

TAT je tedy součástí souborů testů s „obrázkovými příběhy“, které známe pod souhrnným názvem projektivní techniky. V projektivních technikách respondenti popisují činnosti, myšlenky a pocity jiných lidí na obrázcích. Výsledná projekce má význam pro identifikaci specifických osobnostních zkušeností jedince. Koncepce „projekce“ má v psychologii hluboké kořeny, již např. Freud tento termín používal k popisu obranných mechanismů, které umožňují jedincům (zejména paranoidním) připisovat pocity a impulzy, které nemohou přijmout za své vlastní, jiným lidem.

TAT se stal ve světě velmi rozšířenou metodou psychologického zkoumání a dočkal se i mnoha modifikací a úprav. Jeho rozvojem se zabývali zejména Atkinson, McClelland, Heckhausen, kterým se budeme věnovat v následujících kapitolách. V České republice není TAT tak populární jako v zahraničí, dle statistických údajů jej využívá k diagnostice 4,5% klinických psychologů (Svoboda, 2004).

### **2.3 Teorie Atkinsonova**

Atkinsonova („Risk-taking“) teorie je postavena na teorii pole Kurta Lewina. Atkinson, ale model rozšířil o osobnostní komponenty, jmenovitě o sílu individuálních potřeb a situační komponenty ocenění a očekávání. Atkinsonův model pro lepší přehlednost můžeme rozdělit dle následujících kritérií (Atkinson, 1957, in Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s. 5911- 5978).

1. **Rozdělení očekávání.** Atkinson klade důraz na hodnotu úspěchu a neúspěchu (success and failure). Tyto hodnoty působí na sílu potřeb jednotlivce. Hodnota úspěchu má vliv na potřebu úspěšného výkonu, naopak hodnota neúspěchu ovlivňuje potřebu vyhnout se neúspěchu.

2. **Valence úspěchu a neúspěchu.** S ohledem na Lewinovy teorie Atkinson vysvětluje pojem motiv (incentive) jako cenu úspěchu a cenu neúspěchu. Hodnota úspěchu nebo neúspěchu ve speciálních úlohách závisí jen na vnímání obtížnosti a není funkcí motivace a motivačních sil. Dále je též závislá na osobnosti jedince (jak se cítí být schopen zvládnout úlohu).
3. **Subjektivně vnímaná pravděpodobnost úspěchu a neúspěchu.** Atkinson tuto pravděpodobnost vyjádřil pomocí matematické funkce, kterou znázornil následovně.

$$P_s + P_f = 1,00 \quad (P_f = 1 - P_s)$$

$P_s$  – pravděpodobnost úspěchu

$P_f$  – pravděpodobnost neúspěchu (vždy dosahuje 1.00)

4. **Hodnota a očekávání úspěchu či neúspěchu se mění nezávisle na sobě.** Vztah mezi vnější a vnitřní motivací je inverzní lineární funkcí, která odráží každodenní zkušenost. Empirická data dokazovala, že pokud vnímání úspěšného výkonu stoupá, tak vnímaná pravděpodobnost neúspěšnosti klesá, zatímco vnímání neúspěchu stoupá a vnímaná obtížnost úlohy klesá. Toto tvrzení můžeme zapsat jako lineární funkci, kde motivy úspěchu ( $I_s$ ) a strach z neúspěchu ( $I_f$ ) stoupají v závislosti na poklesu subjektivní pravděpodobnosti úspěchu ( $P_s$ ) nebo neúspěchu ( $P_f$ ).

$$I_s = 1 - P_s ; I_f = 1 - P_f = -P_s \quad (P_f = 1 - P_s)$$

5. **Atkinsonova zásadní modifikace** Lewinovy teorie proměnné valence ( $V_a(G) = f(T; G)$  (Lewin, 1938) tkvěla v přidání tzv. situačních komponent incentivních (I, dříve G), funkcí obtížnosti úlohy a osobnostních motivačních proměnných (M, dříve t). Atkinson zahrnul tyto komponenty do vlastních valenčních teorií – valence úspěchu ( $V_s$ ) a valence neúspěchu ( $V_f$ ), které vyjádřil následující rovnicí:

$$V_f = M_f \times I_f V_s = M_s \times I_s$$

Dle těchto předpokladů by měl mít úspěch pro dvě osoby při stejném stupni obtížnosti úlohy větší hodnotu pro tu osobu, která má vyšší potřebu úspěchu než pro osobu s nižší potřebou úspěchu. Podobný vztah platí v případě se-

lhání u osob s nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu. Z jiného úhlu pohledu by tedy platilo, že se zvyšující se obtížností úlohy může jak strmě stoupat a zesilovat se potřeba úspěchu ( $M_s$ ), tak i prudce klesat a stoupat potřeba vyhnout se neúspěchu ( $M_f$ ).

6. V další fázi rozvoje valenční teorie přidává Atkinson další komponentu. **Pravděpodobnost úspěchu ( $P_s$ ) a pravděpodobnost neúspěchu ( $P_f$ ).** Pravděpodobnost chápal jako tzv. kalkulaci úspěchu či neúspěchu v dané úloze. Tuto kalkulaci nazval „přístupovou“ tendencí k dosažení úspěchu ( $T_s$ ) nebo neúspěchu ( $T_f$ ) a vyjádřil ji následovně:

$$T_s = M_s \times I_s \times P_s ; T_f = M_f \times I_f \times P_f$$

Tendenci k úspěchu nebo neúspěchu vyjádřil jako výslednou tendenci pro danou úlohu ( $T_r$ ) takto:

$$T_r = (M_s \times I_s \times P_s) + (M_f \times I_f \times P_f)$$

Atkinson popisoval potřebu vyhnout se neúspěchu jako sílu inhibující činnost člověka. Předpokládal, že když je potřeba neúspěchu silnější než potřeba úspěchu, výsledné valenční tendence jsou negativní ve všech stupních obtížnosti úlohy. Neúspěchem motivovaní lidé mohou vykazovat větší tendence vyhnout se úloze než lidé s vyšší potřebou úspěchu (Atkinson, 1957, in Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s. 1550 - 1612).

### 2.3.1 Kritické shrnutí Atkinsonovy teorie

1. Teorie je dle kritiků, zejména Heckhausena a Rheinberga (2008), vytvořena pouze pro příklady čistě výkonových úloh, tedy pro situace, kde nejsou podněcovány jiné motivy, a výběr úlohy nemá budoucí následky na aktéra. A to na rozdíl od přímého hodnocení reakcí na úspěch či neúspěch, které se po připojení vnějších podnětů odchylují od „čistých“ motivačních podmínek ke specifickým, jež již není možné považovat za čistě výkonové.
2. Motivace výkonového chování, výsledný úspěch či neúspěch spočívají převážně v subjektivním hodnocení následovaném po úspěchu či neúspěchu (prožívání emocí jako je např. pýcha, stud). Mimo tyto přímé důsledky hodnocení se v teorii opomíjí všechny budoucí následky výkonových cílů, které jedinci napomáhají k tomu, aby si byl schopen vytvořit nástroje pro výběr pro něj přiměřeně dosažitelné úlohy

v budoucnosti. Stejně tak teorie opomíjí funkci vnější motivace pro výkonové chování.

3. Pravděpodobnost hodnoty úspěchu a neúspěchu závisí pouze na subjektivně vnímané pravděpodobnosti úspěchu v úloze. Atkinson zvažuje pouze subjektivně vnímanou pravděpodobnost úspěchu k dosažení pozitivní motivace v situační variabilitě (očekávání, hodnocení).
4. Atkinsonův model se věnuje pouze úlohám v rámci jedné kvality, tj. úkolům, které jsou rozlišovány pouze na bázi objektivní pravděpodobnosti úspěchu (stupeň obtížnosti). Nepředpokládá, že úlohy mohou být stanoveny výběrem mezi rozmanitými typy se stejně nebo odlišně vnímanou pravděpodobností úspěchu. To by vyžadovalo zahrnout do teorie další, co by souvisely s typem úlohy (rozdílnost v zájmech mezi jedinci).
5. Neúspěch je chápán jako inhibitor motivace k výkonu, zahrnuje v sobě tendence k neúspěchu a může vést k vyhýbavému chování. Tento fakt, jak se později dozvíme, byl vyvrácen.
6. Model tří proměnných, kdy motiv, pohnutka a pravděpodobnost jsou vzájemně propojené tak, že mezičlánek  $P_s$  (středně těžká úloha) produkuje silnou touhu „poprat“ se s úkolem, pokud potřeba úspěchu je silnější než obava z neúspěchu, vede k interpretaci, že když neúspěch převažuje nad úspěchem, středně těžká úloha je s minimální pravděpodobností motivující, zatímco velmi těžké či velmi snadné úlohy mohou vést k relativně silné motivaci.
7. Ačkoli tato teorie byla prvně aplikována jen na výběr typů úloh, Atkinson se ji snažil rozšířit o další výkonové proměnné, které se objevují po výběru úlohy (úsilí, vytrvalost, výsledky), jež ovšem nebyly dostatečně empiricky prokázány. Atkinson pouze konstatoval, že tendence k úspěchu a neúspěchu nejsou determinovány pouze výběrem obtížnosti úlohy, ale také jejím provedením (splněním).

(Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s. 6000 - 6027)

## 2.4 Teorie McClellanda

David McClelland, žák Hulla, byl jeden z nejznámějších amerických psychologů, který se proslavil změnou skórovacího systému v TAT a vývojem teorie výkonové motivace.

McClelland definoval motiv jako

*„silnou emoční asociaci, která je charakteristická silnou očekávanou reakcí, která je založena na předchozí zkušenosti spojenou s libostí nebo nelibostí“* (McClelland, 1951, s. 466, in Madsen, 1972, s. 238).

#### 2.4.1 Obsah teorie

Základní ideu teorie tvoří předem dané (nenaucené, fyziologicky vrozené) stupně adaptace na různé druhy motivů nebo podmínek (stupně, kdy jsou podněty vnímané jako normální nebo neutrální; nad touto úrovní se stávají pro subjekt nepříjemnými). Situační podněty, které jsou spojovány s afektivními stavy a emočními změnami prožívanými během prožívaných situací, se mění v průběhu ontogenetického vývoje a posléze se stanou způsobilými k vyvolání určitých emočních stavů. Jinými slovy, motiv je afektivní asociací, která se projevuje účelovým jednáním a determinovanou dřívější zkušeností a spojením se signály libosti či nelibosti. Pro McClellanda je motivace „obnovení“ stimulujících podnětů ke změnám v afektivních situacích pod vlivem zkušeností.

Motivace je tedy založena na emocích a na očekávání změny v afektivním stavu. Takto v podstatě vznikají dva základní druhy motivů („approach - avoidance“): **kladný** čili přibližovací (need-potřeba), který je spojován s očekáváním libosti, a **záporný** čili - vyhýbací (fear-strach), který je spojován s očekáváním nelibosti nebo bolesti.

McClelland se dále snažil odpovědět na otázky vyskytující se kolem vzniku a původu motivu. Hledal odpovědi na to, jak motiv vzniká, zda je možné jej chápat jako získanou individuální dispozici subjektu a čím je vyvolán impuls k motivaci. Zjištěná fakta lze formulovat následujícím způsobem (volně dle Madsen, 1972, s. 242):

1. Motiv je aktivován jakoukoli změnou.
2. Pojem „obnova“ v sobě zahrnuje i předchozí učení.
3. Všechny motivy jsou naučené.
4. Určitý stimul nebo situace v sobě zahrnuje rozdílnost mezi očekáváním (stupeň adaptace) a aktuálním vnímáním. Tato rozdílnost je příčinou vzniku primárních emocí, které jsou prožívány buď pozitivně, nebo negativně.
5. Podněty, které jsou vnímány v těchto emočních stádiích a podmínkách se stávají způsobilými k obnově stavu, ale nemusí být přesně identifikovány.

Tato definice byla poněkud těžkopádná, takže ve své době neměla podstatný vliv na výzkumy motivace, vedené zejména Atkinsonem.

McClelland byl na rozdíl od Atkinsona spíše než motivačními jevy v aktuální situaci, více zainteresován individuálními rozdíly v síle motivů, jejich vývojem a důsledky na jedince.

Velkým přínosem jeho práce jsou studie analyzující historické změny v motivačních tendencích národů a hledající schéma vztahu mezi motivační změnou a ekonomickým a politickým vývojem (1961, 1967, 1965). McClelland určil národní a historické indikátory motivace tak, že podrobně obsahově analyzoval literární dokumenty (McClelland, 1965, McClelland & Winter, 1969).

### 3 Výkonová motivace – úvod do problematiky

V této kapitole se budeme podrobněji věnovat pojmům, jež úzce souvisí s výkonovou motivací. Hlouběji rozebereme jednotlivá fakta, která se objevila v jednotlivých výše zmíněných vybraných teoriích motivace, a též si rozebereme důležité teorie výkonové motivace zejména H. Heckhausena či F. Rheinberga. Tuto kapitolu budeme podrobněji strukturovat tak, aby všechny poznatky co nejlépe uvozovaly výzkum, ten bude součástí praktické části dizertační práce.

Výkon je nejméně studovanou potřebou lidské motivace. Můžeme konstatovat, že je v této oblasti stále mnoho neobjasněného a neprobádaného. V naší práci se pokusíme shrnout a klasifikovat minulé i současné poznatky, které se problematiky výkonové motivace týkají.

O první identifikaci výkonových potřeb se pokusil Murray, který, jak už bylo zmíněno výše, vytvořil seznam potřeb a výkonové potřeby nazval nAch (n-need Achievement). Výkonové potřeby popisoval jako „touhu dosáhnout něčeho důležitého“, či jako nutnost zvládat, manipulovat nebo organizovat objekty, lidské bytí nebo ideje a udělat to pokud možno rychle a nezávisle na okolnostech. K překonání překážek a dosažením vyšších cílů soupeříme s ostatními i sami se sebou, což ovlivňuje naše sebepojetí a vede k rozvoji vlastních dovedností (Madsen, 1972, s. 160).

Sám Murray je považován za průkopníka výzkumů výkonové motivace a za tvůrce respektovaného Tematicko apercepčního testu „TAT“.

Atkison, McClelland, Clark a Lowell (1953) tento nástroj dále rozvíjeli a vytvořili jeden z nejnámějších a nejpoužívanějších nástrojů pro měření skrytých lidských motivů. V přelomové monografii *The Achievement Motive* (McClelland a kol., 1953, in Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s. 6444) byla výkonová motivace definována jako:

*„ Chování může být výkonově motivováno jen tehdy, když zahrnuje soupeření s kritériem úspěchu. “*

Přesná definice výkonu se může lišit i v kulturním a sociálních kontextu. Fyans a kol. (1983) podali sémanticky rozdílný nástroj 15-18 letým respondentům ze třiceti různých jazykových komunit a hodnotili jejich chápání výkonu. Navzdory mnoha kulturním odlišnostem a rozdílným sémantickým vzorům zjistili, že existuje společné „jádro“ pro všechny zkoumané skupiny. Toto jádro pokrývá život v práci, učení a znalosti a je totožné s otevřeným sociálním systémem charakterizovaným osobní svobodou, kdy dobře uvážený

podnět tvoří předpoklad pro úspěch. Hodnota úspěchu a tradice je nadřazena interpersonálním vztahům, protože sociální uznání je primárně závislé na vlastní vůli k výkonu.

### **3.1 Přístupy k výkonové motivaci**

#### **1. Evoluční a ontogenetický přístup**

Výkonová motivace je fyziologickým předpokladem vlastním pouze člověku a vyžaduje pouze kognitivní schopnosti. Je vázána měřítkem úspěchu a nutná k hodnocení výkonových výsledků.

#### **2. Fyziologický přístup**

Badatelé se zabývají bio-fyziologickými aspekty motivace. Zkoumají, jaký hormon je vylučován, když je subjekt aktivizován a jeho potřeba je uspokojována. Hledají hormon, který souvisí s motivačním chováním. Dodnes ovšem nebylo v tomto směru dosaženo uspokojivých empirických výsledků, i když některé dílčí úspěchy můžeme zmínit. Zejména účinky vasopresinu, který má krátkodobý vliv na zlepšování výkonu v krátkodobé paměti (podrobněji in Thompson a kol., 2004)

Nás však budou zajímat studie, které se týkají vlivu emočních reakcí na výkonově orientované chování zejména u dětí, a které nám více osvětlí na subjektivní zvláštnosti výkonové orientace.

Dříve, než se budeme věnovat problematice vlivu emocí na výkon, pokusíme se podrobně analyzovat základní pojmy výkonové motivace, metody jejího měření a seznámíme se s nejrespektovanějším modelem výkonové motivace H. Heckhausena.



## 3.2 Vývoj názorů na výkonovou motivaci

### 3.2.1 Heckhausenův rozšířený model výkonové motivace

Heckhausen tvrdil, že lidská touha dosáhnout cíle je ovlivněna jak faktory osobnostními, tak situačními, které v sobě zahrnují očekávaný výsledek činnosti a její důsledky. Tyto aspekty pak můžeme rozdělit do následujících sekcí, kde je podrobně rozebereme (Rheinberg, in Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s 14771).

1. **Osobnostní faktory** – sem patří všechny skryté i zjevné potřeby.
  - Obecné chování a potřeby
  - Motivační dispozice (skryté) – odlišují osoby od sebe.
  - Cíle (zjevné) – osoba usiluje o jejich naplnění.
2. **Situační faktory** – vnitřní a vnější motivy.
  - Všechny pozitivní nebo negativní výsledky činností nebo signály, které jsou vysílány k jednotlivci. Tyto motivy mohou být spojovány se samostatnou činností či s jejími výsledky a následky.

Situačním faktorům se budeme věnovat podrobněji.

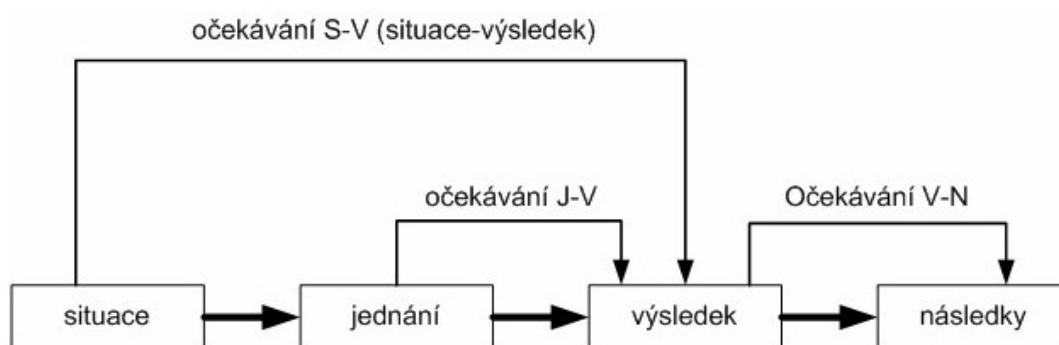
Heckhausen rozlišovat typy situací dle následujících schémat očekávání na čtyři typy:

1. **Situace - výsledek.** Jde o subjektivní víru v to, jaká je pravděpodobnost, že výsledku dosáhneme bez vlastní aktivity. (Předpokládám, že na semaforu skočí zelená (výsledek) bez ohledu na to, jak dlouho budu troubit (činnost). Student, který rozumí problematice v nadcházející zkoušce, si je jistý (výsledek), že se nemusí připravovat (akce).) Z toho vyplývá, že člověk, který si je jistý výsledkem bez vlastního přičinění, nebude cítit potřebu vyvíjet žádnou aktivitu. Vysoké očekávání situace – výsledek tedy vede ke snížení tendence jednat.
2. **Činnost – následek.** Subjektivní přesvědčení jedince o tom, jak je pravděpodobné, že činnost bude mít vliv na možný výsledek. (Student A věří, že zkouška je pouze o štěstí a její výsledek bude mít jen velmi málo společného s přípravou. Pokud dostane tu správnou otázku, zkoušku udělá, pokud ne, tak zkoušku neudělá. Student B věří, že jeho výkon závisí zcela na tom, jak dobře se připraví. Student A má nízké očekávání činnost - výsledek. Student B má vysoké očekávání činnost – výsledek.)
3. **Výsledek – následek.** Jistota, že výsledek bude mít určité důsledky. Tento vztah nazýváme „instrumentalita“.

4. **Motivační hodnota předpokládaných důsledků.** Tato proměnná se vyskytne pouze tehdy, když prostředek a motivační hodnota důsledků jsou dostatečně vysoké a mají proto vliv na jejich atraktivitu. Tuto proměnnou zahrnul do teorie Heckhausen spolu s Rheinbergem (1980).

Všechna zmíněná očekávání se pokusíme shrnout.

Když je vysoké očekávání typu činnost – následek (např. když osoba předpokládá, že situace vede k výsledku bez aktivní intervence), je málo motivována. Ovšem pokud je nízké očekávání situace – výsledek a očekávání činnost – následek je vysoké, tak je zájem na plnění úkolu vysoký, zejména když je příznivé očekávání výsledek – následek (viz obr. 1).



**Obrázek 1 – Rozšířený model výkonové motivace (zdroj: Heckhausen/Heckhausen, 2008, s. 14631)**

Každá z komponent činnosti má své specifické motivy. Některé jsou skryté, tedy tkví v aktivizaci osoby samotné nebo ve výsledcích činnosti. Jiné motivy jsou zjevné, pramení z výsledků činnosti a jejich následků (např. postup v plnění dlouhodobého cíle, sebehodnocení a hodnocení od druhých) či z materiálních výhod.

Heckhausen předpokládal, že skrytá motivace se objevuje zejména tehdy, když jsou během činnosti její zamýšlené výsledky a předpokládané důsledky tematicky shodné<sup>1</sup> (obr. 1). V této koncepci vnitřní motivace se odráží, zda je či není vybraný cíl v mezích stejných motivačních schémat. V některých případech může být tematická shoda mezi výsledkem činnosti a jejími následky předem jasná, takže usilování o výsledek je nezadatelnou částí činnosti (např. přestavba do lepšího stavu očekávání – výsledek je napravení aktivity činností).

<sup>1</sup> Tuto situaci můžeme popsat takto. Student čte pečlivě (činnost), protože chce pochopit hlavní témata textu (výsledek). A chce je pochopit, protože věří, že mu to pomůže k řešení složitého problému (následek).

Ovšem vztah mezi výsledkem činnosti a jejími očekávanými následky je více variabilní. Důvod této variability je v přijatých následcích. Tuto variabilitu si můžeme opět ukázat na příkladu. Student si vyrobí poličku, aby měl kam dát knihy a sešity. V této situaci tedy rozvíjí své „kutilské dovednosti“. Pokud vyrobí jinou poličku pro jiného kamaráda, tak si chce vydělat, nebo si chce upevnit sociální vztahy nebo tak činí z mnoha jiných důvodů.

Při hodnocení této teorie můžeme konstatovat, že příklad se studentem připravujícím se na zkoušku je také ukázkou skryté motivace, která je ukrytá v samotné činnosti, protože stejné motivační schéma – přemýšlení o úspěchu – probíhá veškerými lidskými činnostmi. Aktivita je motivující, pokud je dobře prováděna (čtení), obsahuje chuť dosáhnout cíle, zvyšuje kompetence (lépe pochopím téma), následky jsou dobře nacházeny (řešení náročného problému), a zejména pokud přijaté následky mají vztah k jinému motivačnímu schématu (např. altruismus, student chce porozumět textu, aby mohl pomoci jinému v přípravě na zkoušku), který se pak jeví jako vnější motivace.

Heckhausenův model je využíván zejména pro předpovídání jevů v pedagogické praxi. Můžeme si ho aplikovat na vzorových příkladech (Rheinberg in Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s. 14800):

1. Student, který se pečlivě připravuje na zkoušku, si je jistý, že:
  - Nedostane chtěnou zámku bez přípravy.
  - Může ovlivnit přípravou výslednou známku.
  - Zámka má jisté důsledky pro studium.
  - Tyto důsledky jsou důležité.
2. Student se nepřipravuje na zkoušku, pokud:
  - Zdá se mu, že není nutné se připravovat.
  - Je nesmyslné studovat, protože příprava nemá vliv na známku.
  - Zámka nebude mít žádné důsledky pro studium.
  - Možné následky jsou nedůležité.

Heckhausen a Rheinberg (1980) provedli výzkum, kde zjistili, že 70-90 % studentů věnuje přípravě jen tolik času, kolik je nezbytně nutné.

Ovšem Heckhausenův rozšířený model motivace sledoval opět ve výzkumech pouze jednu motivační situaci, přípravu na zkoušku, či přípravu za stanovených podmínek. Proč model platí pouze pro 70-90% studentů? Explorativní analýzy motivace ukázaly, že

rozšířený motivační model nebere v úvahu další významné zdroje motivů a to zejména ty, které se podílejí na činnosti jako takové (Rheinberg, 1980) např. čtení, zpívání, turistika, řízení auta. Rheinberg (1980) motivy, které tkví v čistě v provádění výkonové aktivity, nazývá jako „činnost ovlivňující“.

Tyto specifické modely výkonových motivů však Heckhausen do svého motivačního modelu nezahrnul, počítal pouze s tím, že atraktivita činnosti spočívá v motivační hodnotě očekávaných následků. Ale co v případech, kdy zaujetí aktivitou nenásleduje po dokončení činnosti, ale v jejím průběhu? V některých případech se zvyšuje pozitivní aktivita, kdy lidé nechtějí činnost skončit. Zde se právě ukazuje paradox v rozšířeném modelu motivace. Tato teorie je čistě racionální, jasně ukazuje, že každá činnost musí mít další zdroj motivace. Heckhausen si byl zřejmě vědom existence „bezúčelných aktivit“, které jsou prováděny čistě pro činnost samotnou. Zejména ve spolupráci s Rheinbergem (1980) se zaměřil na tento problém. Došli k závěru, že „bezúčelné aktivity“ se shodují ve třech hlavních složkách – činnost, výsledek, následek (Rheinberg, in Heckhausen/ Heckhausen, 2008, s. 14850).

### **Podrobná analýza modelu**

Dalším rozvojem Heckhausenova modelu se zabýval zejména Falco Rheinberg, který teorii podrobil hluboké analýze a rozpracoval některá sporná místa, která jsme již zmínili (zejména právě motivy související s výkonovou činností).

Rheinberg (1997) zahrnul do rovnice výkonové motivace pojmy „**osobní sklon soustředit se na radost z aktuálního výkonu**“ a „**cenu potenciálních následků**“ (aktivita vs. objektivě zaměření v motivační křivce).

Heckhausenův model nám poskytuje detailní analýzu motivace ve specifických výkonových situacích a dovoluje nám diagnostikovat deficity v motivaci. Jeho předpoklady můžeme uplatnit v takových výkonových situacích, které se objevují zejména v pedagogických podmínkách, kdy právě očekávání situace - výsledek je často vyskytující se proměnou. Právě výkonové deficity mohou být připisovány k jednomu nebo více očekávání nebo motivům nedostatečným či nevhodným.

Další zajímavou proměnou, kterou je nutné v této souvislosti zmínit, je „**cílově orientovaný motiv**“. Právě cílově zaměřené motivy ovlivňují činnost až tehdy, pokud jsou pozitivně přijímána všechna tři očekávání a následky činnosti jsou chápány jako dostatečně důležité [činnost je důležitá (1), možná (2), a pravděpodobně dosažitelná (3) a důsledky

činnosti „stojí za to“(4) ]. Pokud jedna ze čtyř těchto podmínek není splněna, tak nejsou „cílově orientované“ motivy chápány jako motivující. Proto je tato motivační proměnná velmi náchylná k narušení a vysoce citlivá na změny v situačních podmínkách.

Ovšem fungování činnostně zaměřené motivace je poměrně přímočaré. Situace nutné pro vznik této motivace musí prostě nabízet nabídku činnosti bez přílišných negativních následků a aktivita pak bude velmi pravděpodobně vykonána. Motivační základ má taková činnost relativně pevný. Tento fakt nám později pomůže osvětlit, proč se koncept vnitřní motivace se ukazuje jako velice prospěšný v kontextu učení a vyučování.

*„Aktivitu ovlivňující motivy výkonu pocházejí ze zkušeností fungování na vrcholu vlastních schopností během plnění náročných cílů, nevědomého ponoření se do úlohy a ztrátou pojmu o čase.“* (Rheinberg, 2002a, s. 180)

Výkonově motivované chování je strukturálně a účelově ovlivňováno a jeho účelem je zvládnout nějakou výzvu.

Pocit jistoty, který individuum provází během vykonávání činnosti, je v kompletním ponoření se do činnosti (flow – podrobněji v následující kapitole).

### **3.3 Výkonová motivace - vnitřní versus vnější**

Na úvod kapitoly bychom rádi rozebrali definici F. Rheinberga, která nám pomůže objasnit celkový pohled na výkonovou motivaci a její jednotlivé složky.

*„Motivaci definujeme jako aktivní snahu o dosažení pozitivně hodnoceného cíle.“* (Rheinberg, 2004, s. 17)

Pozitivně hodnocený cílovým stavem může být, dle Rheinberga, vyhnutí se cíli či předejití nechtěné nebo nežádoucí události.

Pokud se definice motivace soustředí pouze na hodnocení výsledků činnosti, objevuje se riziko předčasných závěrů v identifikaci potřeb. Je snadné konstatovat, že cílový stav má vnější hodnotu a že jde jen o snahu najít účelný nástroj pro jeho dosažení (činnost je motivována pouze plánovaným výsledkem). Je nepochybné, že lidé často konají činnost jen proto, aby dosáhli konkrétního cíle.<sup>2</sup> Je-li motivace předpokládaných důsledků vysoká, lidé se zapojují do aktivit, které vnímají averzivně.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> S příchodem zimy majitelé domů sejdou do sklepa a zapnou kotel, aby měli doma teplo. Když nemůžou najít klíče od sklepa, tak investují všechnu energii do toho, aby je našli. Nikoho by ani nenapadlo říct, že hledá klíče jen tak pro zábavu. Motivační aktivita zde tedy výhradně spočívá v jejím zamýšleném cíli.

Výkonová motivace může mít tedy jak pozitivní, tak negativní stimuly. Když je stimul pozitivní, lidé se zapojují do činnosti i pro to, aby si ji „užili“, měli z ní radost. I když je činnost jasně cílově orientovaná, její motivace může spočívat nejen v očekávaných výsledcích a jejich důsledcích, ale stejně tak i v jejím samotném vykonávání. Motivy činností mohou mít stejnou hodnotu, tj. když atraktivní činnost vede k očekávaným výsledkům nebo odlišnou, tj. když aversivní činnost produkuje nechtěné výsledky. Pokud jsou jednotlivé valence vnímány jako rozporné, motivy spjaté s činností jsou snadno přehlédnutelné. Lidé se mohou mylně domnívat, že jejich činnost je řízena pouze předpokládanými důsledky. Tento paradox ve výkonové motivaci je možné vysvětlit tím, že není přesně stanoven rozdíl mezi vnitřní a vnější výkonovou motivací.

Nejdříve se vědcům zdál tento problém zcela jasný, vnitřní motivace byla vysvětlována tak, že pochází „zevnitř“, je přirozená a vnější motivace pochází z „provozu“, je zásadní a všudypřítomná. Autoři se však dost rozcházejí v tom, co chápat ještě za motivaci vnitřní a co považovat už za motivy vnější. Někteří charakterizují vnitřní motivaci pouze z hlediska základních potřeb a za hlavní motivační faktor nějaké činnosti považovali výkon jako takový než očekávaný výsledek (Buhler, 1922). V současné době se zájem badatelů (Kohler, 2001, Rheinberg, 1993, u nás Stuchlíková, Hošek, Man, Pavelková 1983, 2000, 2005) soustředí na souvislosti mezi motivací k činnosti a jejím účelem. Předpokládají, že vnitřní motivace vyplývající z činnosti samotné může být primárně řízena zájmem nebo specifickými motivy v závislosti na tom, jaký je hlavní podnět k činnosti a k jejímu vykonávání.

Jiný pohled na problematiku vnitřní a vnější motivace mají Deci a Ryan (1980, 1985).

### **3.3.1 Vnitřní a vnější motivace z pohledu Deci a Ryana**

Deci a Ryan (1985) vyvinuli tzv. kognitivní evaluační teorii (CET- Cognitive Evaluation Theory). Teorie rozlišuje mezi vnitřní a vnější motivací v tom, zda lidé vnímají své chování jako sebedeterminující (dělám, protože chci) nebo jako závislé na odměnách. Z toho vyplývá, že rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací se nevztahuje přímo k činnosti, ale

---

<sup>3</sup> Plachá dívka sebere odvahu a jde si stěžovat na hlučné sousedy, protože se potřebuje před zkouškou vyspat. Mladík si uklidí pokoj, když si chce pozvat dámskou návštěvu.

k vnímanému těžišti kauzality. Pokud je činnost zajímavá sama o sobě, lidé jsou pravděpodobně více zaujati aktivitami pramenícími z vlastní iniciativy bez vnějšího tlaku.

Deci a Ryan definovali vnitřní motivaci jako formu motivace, která vzniká z vrozených potřeb úspěšného výkonu a seberealizace.

V další fázi přibyla potřeba sociálních vztahů v tzv. teorii sebeurčení (Self-Determination Theory). Tato potřeba vyjadřuje motivaci člověka přijmout sociálně nutné standardy chování. Potřebu sebeurčení můžeme vysvětlit pomocí sociálních norem přijatých jedincem. Proto lidé dodržují pravidla společnosti, očekávání a přání jiných. Sebeurčení probíhá kontinuálně, kdy při iniciační fázi „vnější regulace“ jsou standardy převzaty a přijímány za vlastní. Dále v procesu integrace, které zahrnuje stádium „introjektivní“ regulace a identifikace dojde k regulaci „integrační“. Ve fázi integrace však už není podnět zcela jasně identifikovatelný, zda byl původně vnější nebo vnitřní. Můžeme konstatovat že, přes poněkud těžkopádný výklad, přijetí vnějších norem chování za vlastní usnadňuje aktivizaci vnitřní motivace.

Tento poznatek může mít značný vliv na hodnocení speciálních výkonových situací, ke kterým dochází např. při učení. Učení je „vnitřně motivováno“, pokud se žák identifikuje s objektem studia, a v té chvíli je učení vnímáno jako nedeterminující činnost. Pro splnění této podmínky je docela dobře možné, aby byly zadávány úkoly zvenčí a to z toho důvodu, aby se žák naučil pracovat se specifickými učebními cíli. Rozhodujícím faktorem není stanovený učební cíl, ale to, jak žák vnímá činnost – zda je smysluplná, sebeurčující, stojí za námahu.

Deci a Ryan (1980, 1985) stanovili dva systémy (potřeba sebeurčení a potřeba kompetence), pomocí kterých pak definovaly výkonovou motivaci. Ve finální fázi své teorie navrhli tzv. vývojovou kontinuitu vnější motivace, kdy „vyšší“ formy vnější motivace je těžké odlišit od motivace vnitřní. Tato kontinuita je často kritizována (Schiefele, 1996), ovšem teorie si našla značnou oblibu mezi pedagogy (lze najít např. Pavelková, 2000) zejména proto, že v kontextu vzdělávání jsou pozitivně hodnoceny cíle, které jsou stanoveny z potřeby „sebeurčení“ jedince a ve schopnosti člověka asimilovat společensky zprostředkované společenské normy.

### 3.3.2 Vnitřní motivace a prožitek typu „flow“

„Prožitkem typu *flow* se nejčastěji označuje prožitek, nad kterým člověk nepřemýšlí (je to prožitek nereflexivní), vzniká při snadno a hladce uskutečňované činnosti.“ (Man, Mareš, 2005, s. 151)

Csikszentmihalyi (1975, 1997) vypožoroval paradox ve výkonových činnostech, kdy zjistil, že někteří umělci byli zcela pohlceni prací na projektu. Horečně pracovali, aby ho dokončili a zdálo se, že nemají zájem na ničem jiném, než dosáhnout cíle, který si v projektu vytyčili. Ovšem jakmile projekt dokončili, přestali o něj mít zájem, odložili ho k dalším svým předchozím projektům a zapomněli na něj snad ještě dříve, než začali pracovat na novém. To Csikszentmihalyiho velmi zaujalo a tomuto jevu se věnoval ve svých výzkumech. V dlouhodobém zkoumání se pokusil najít to, co dělá činnost tak atraktivní, že se k ní lidé vrací i opakovaně. Nespokojil se teoriemi motivů Aktinsona či McClellanda, protože byl přesvědčen, že v různých činnostech se objevuje stejný vzorec motivace.

Speciální motivační vzorec, který se vyskytoval ve specifických výkonových činnostech, popsal jako neuvědomované a plné ponoření se do činnosti, která nevyžaduje vysokou úroveň schopností, dovedností a koncentrace, je však namáhavá a vyžaduje kontrolu. Tento stav nazval „flow“ (tok).

Csikszentmihalyi zkoumal *flow* zejména kvalitativním způsobem, kdy se snažil popsat všechny jeho podmínky a charakteristiky. (Kvantitativní způsob získávání dat pro empirické zkoumání *flow* se ukázal jako velmi problematický, protože jde o prožitky velice individuální a subjektivně prožívané, jistý způsob ale viděl v „on-line“ měření během činnosti.<sup>4</sup>)

Následující přehled Csikszentmihalyiho přehled podmínek *flow* prožitku modifikoval Rheinberg (2006):

1. **Optimální výzva.** *Možnost kontroly činnosti navzdory vysokým nárokům – nároky a dovednosti jsou v rovnováze. Člověk v průběhu činnosti má pocit, že na požadavky situace stačí, že má aktivitu pod kontrolou.*

---

<sup>4</sup> Pro tyto potřeby vyvinul Csikszentmihalyi test EMS (Experience Sampling Method), kde probandi byli v průběhu výzkumu vybaveni pagerem, který vysílal signály. Respondenti každý signál zaznamenávali do bloků a popisovali, co dělají a jak se cítí. Metoda se stala spíše doplňkovým nástrojem pro kvalitativní výzkum *flow*, pomocí které se hledaly klíče pro popis optimálních rozměrů zkušeností ve *flow* prožitku. (V ČR se kvantitativním způsobem měření *flow* zabývali zejména Man, Stuchlíková, Řepka 2002).



2. **Nároky a zpětná vazba.** Nároky na činnost a zpětná vazba jsou vnímány jasně a jednoznačně. Lidé v toku činnosti intuitivně vědí, co a jak dělat.
3. **Hladký průběh.** Činnost či snaha o ni má hladký průběh. Jeden krok plynule navazuje na druhý, vše je řízeno vnitřní logikou (odtud zřejmě název „flow“).
4. **Koncentrace.** Není třeba plného nasazení a volní kontroly, soustředění spíše vyplývá z vlastního podnětu (stejně jako dýchání), činnost je oproštěna od všech ostatních informací, které s ní nesouvisí.
5. **Vnímání času.** Lidé během flow činnosti často ztrácejí pojem o čase, hodiny letí jako minuty.
6. **Sebedeterminace.** Lidé ve flow se často přímo „absorbují“ v činnosti. Ztrácí potřebu sebeuvědomování a nepřemýšlí o prováděné činnosti (sloučení podvědomí a činnosti).

(Rheinberg, 2008, s. 15033).

*Flow* není limitován aktivitami souvisejícími s výkonem, objevuje se i v činnostech, které nemají hmatatelné výsledky, a které nemusíme srovnávat standardními měřítky úspěchu (např. zpěv, tanec, čtení atp.). Proto typické charakteristiky výkonových činností jakými jsou např. radost při dosažení cíle na vrcholu vlastních dovedností a schopností nejsou nutné pro prožitky typu *flow*.

### **Flow, učení a výkon**

*Flow* má pozitivní efekt na výkon. Možné výjimky jsou pravděpodobně ve vysoce riskantních aktivitách, které nejsou zcela pod jedincovou kontrolou a plné „ponoření“ může být pro existenci nebezpečné (např. motorkáři, adrenalinoví sportovci apod.).

Souvislostí mezi *flow* prožitkem a školním výkonem se zabýval Nakamura (1991). Zjistil, že matematicky nadané děti s nízkou výkonností prožívají *flow* minimálně, oproti průměrně nadaným dětem s vysokou tendencí k výkonu. Problém viděl v tom, že nelze srovnat nebo určit směr kauzálního vztahu, tudíž není možné identifikovat, zda častější prožitek *flow* má vliv na zvyšování výkonu. Nakamura (1991) dále zjistil, že vysoce výkonní studenti však daleko snáze vstupují do *flow*, protože jsou „zdatnější“. Jejich méně výkonní vrstevníci pravděpodobně více narážejí na překážky a chybí jim důležité dovednosti k tomu, aby je překonávali a navzdory nim pokračovali. *Flow* tedy v této situaci výkon nezvyšuje, spíše ho zbrzdňuje, ale naopak s vyšší úrovní schopností se *flow* prožitek upevňuje. *Flow* není jen příčinou, ale i důsledkem zvýšeného učení.

Flow prožitek má však některá slabá místa, která jsou jasně identifikovatelná zejména ve školní praxi. Ve vzdělávacím procesu si můžou žáci jen těžko vybírat pouze činnosti, které je baví, ale musejí se podřít i povinnostem. Proto je třeba, aby se pedagog snažil zvyšovat angažovanost žáků při učení a vybíral takové aktivity, které budou podporovat jejich autonomii a budou přímou výzvou pro zvyšování dovedností (Mareš, Man, 2005, s. 151-171).

### **3.4 Role emocí ve výkonové motivaci**

Heckhausen (1974) zjišťoval, jak se projevují emoce ve výkonové motivaci. Stěžejním bodem výzkumu se stalo vývojové hledisko, tj. ve kterém věku si dítě začíná uvědomovat svůj úspěšný a neúspěšný výkon a jaké emoce přitom prožívá. Emoce provázející pocity úspěchu a neúspěchu nazýval „**sebehodnotící reakce**“.

Heckhausen a jeho spolupracovníci zjistili, že děti začínají projevovat sebehodnotící reakce na úspěch a neúspěch v aktivitách jako je např. stavění kostek v období kolem 2,5 – 3,5 let. První signály doprovázející výkon nacházel ve výrazu obličeje, kdy úsměv signalizoval úspěch a svěšené koutky úst neúspěch. Při hodnocení těchto dvou výrazů projevu úspěchu a neúspěchu se ukázalo, že úspěch je prožíván dříve (kolem 30 měsíců) a neúspěch déle (kolem 36 měsíců). Tato vývojová fáze chrání děti před tím, aby je neúspěch odrazil od rozvinutí schopností, které jsou nutné pro úspěšné učení. Emoce radosti oproti emoci smutku signalizuje, že dítě je koncentrované na úspěšné dosažení výsledku činnosti a začíná měřit vlastní pokroky a úspěchy v rozvíjení dovedností. Není však zcela jasné, zda si dítě v takto raném stádiu vývoje vůbec uvědomuje vztah mezi výsledkem činnosti a rozvíjením dovednosti.

Nicméně o pár měsíců později, kolem 3 – 3,5 roku věku, se začínají projevovat emoce nejen ve výrazu obličeje, ale také v tzv. posturologii (držení těla). Emoce vyjadřující se v držení těla popsal Heckhausen jako pýchu a stud. Pýcha se v držení těla odráží tak, že horní část těla je prohnutá, hlava zvrácená nazad ve znamení triumfu. Stud je charakterizován svěšenou hlavou, „schlíplým“ tělem. Tato vyjádření jasně ukazují, že stud a pýcha patří mezi tzv. sebehodnotící emoce. Děti se v tomto vývojovém stádiu považují plně zodpovědné za výsledky činnosti, tudíž jsou již vytvořeny všechny základní podmínky pro vznik výkonově motivovaného chování. Výrazy studu a pýchy chápeme jako sebehodnotící emoce, protože ukazují, že děti hodnotí nejen výsledek činnosti, ale také vlastní schopnosti poměřují s měřítkem úspěchu (navazují oční kontakt s rodičem, autoritou).

Výzkumy prováděné Heckhausenem (1974) a Geppertem (1990) můžeme shrnout do následujících bodů:

1. Získání a ztráta chtěného objektu má vztah k emocím radosti a smutku.
2. Dominance a submise mají vztah k pýše a studu a souvisí s gestikou nadřazenosti a ustupování.

Tyto dvě kombinace vytvářejí dostatečný afektivní základ pro výkonovou motivaci. Motivy pro výkon nejsou pouze biologicky zakotveny (jak se zprvu domnívali teoretikové motivace), ale jsou primárně sociokulturně modifikovány. Motiv pro výkon tedy může být různě hodnocen a mít různé formy a je v zásadě zainteresován na jasném kritériu úspěchu. Afektivní základ pro výkonový motiv ovšem vychází z biologického vývoje a je možné ho sledovat v raných fázích vývoje. Výkonově motivované chování v lidské ontogenezi je možné sledovat ve výrazovém chování dětí, které si hrají nebo soutěží.

Ve výkonově motivovaném chování je úspěch součástí hodnocení jednání a výsledky činnosti souvisí s hodnocení vlastní způsobilosti (dovednosti) nutné k úspěšnému zvládnutí činností.

### **3.4.1 Vliv strachu a úzkosti na výkon**

Již Atkinson (1964) a McClelland (1955) popsali pár rozdílných aspektů motivace, které ovlivňují aktuální tendenci k činnosti. Jedná se o již několikrát zmiňovaný strach z neúspěchu. Rozborem strachových komponent se později zabývali Stephen, Sarason, Schwarz a Jerusalem (1985, 1989, 1992, 2002). Považujeme za velmi zajímavé, že aspekt touhy po úspěchu jako součást a příčina vzniku pocitů strachu či úzkostnosti byl velice dlouho opomíjen.

Pro lepší orientaci v problematice emocí a jejich vlivu na výkon si vymezíme pojmy strach a úzkost.

Bohužel není zcela možné určit přesnou hranici mezi těmito dvěma pojmy, protože jejich užívání zejména mezi laickou veřejností, je do značné míry ovlivněno zvykem a také tradicí. Po odborné stránce rozlišujeme definice obou pojmů takto:

#### **Strach**

*„Strach se definuje jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení. Je tedy reakcí na poznané nebezpečí a má signální a obrannou funkci.“* (Vymětal, 2004, s. 12)

Strach v sobě zahrnuje různou škálu pocitů od sevřenosti, přes pocit napětí až k ochromení. Fyziologicky se strach projevuje spíše nespecificky a zasahuje téměř všechny vnitřní orgány (bušení srdce, sevřený žaludek, změny v rytmu dýchání apod.).

Strach má tedy reálný podklad a člověk si je většinou vědom toho, čeho se bojí či co vyvolává negativně prožívané emoce. Někdy rozlišujeme strach reálný, tedy pochopitelný, a nereálný, který považujeme za iracionální, nepřiměřený či nepochopitelný. Pro lepší pochopení si uvedeme následující příklad. Reálný strach má dítě z diktátu nebo z písemky z matematiky, pokud se třeba pořádně doma nepřipravovalo a má realistické obavy ze špatného výkonu. Nereálný strach bývá tréma, kdy se dítě na diktát nebo test dokonale připraví, ale přesto se obává, že selže, či že zapomene vše, co se naučilo (Vymětal, 2004, s. 13).

### **Úzkost**

Na rozdíl od strachu je pro úzkost typické, že si jedinec není vědom, co nebo kdo ji vyvolává, a proto bývá provázena pocitem napětí, bezradnosti a paniky. Považujeme ji za reakci na neznámé nebezpečí a je prožívána mnohem více než strach, protože očekávání nemilé události je horší než událost sama. Lidé snášejí úzkost hůře než strach, protože se nemohou orientovat v situaci, kterou chápou jako ohrožující (Vymětal, 2004, s. 13).

Wine (1980) ve výzkumech úzkosti ve výkonových situacích došla k zajímavým zjištěním. Konstatovala, že úzkostní lidé jsou vysoce citliví na sociální hodnocení. Úzkostní studenti považují za objekt evaluace své osoby a svých schopností a ne vynaloženého úsilí. Toto zjištění se jí naopak nepotvrdilo u osob s nízkým skóre úzkosti, jež braly hodnocení jako reakci na svůj výkon v úloze a připisovali úspěch či neúspěch úsilí a schopnostem nebo dovednostem.

Úzkost definujeme jako „nepříjemné“ emoční stavy nebo podmínky, které jsou charakterizovány jako subjektivní pocity tenze, obavy a strachu, a aktivizují autonomní nervový systém (Spielberger, 1972).

Bandura definuje úzkost takto:

*„Úzkost je stav předpokládané obavy z možných škodlivých událostí ... Emoce strachu, která je indikována fyziologickým vzrušením nebo pocitu ohrožení.“* (Bandura, 1988, s. 77-78)

Úzkost prožívanou ve výkonových situacích můžeme rozdělit na dva druhy (Spielberger, 1972 in Schwarzer, 1985, s. 3):

1. **Zkoušková úzkost** – základní emoce vztahující se na všechny druhy výkonových situací, kdy subjekt počítá s tím, že bude hodnocen (objevuje se zejména ve škole).
2. **Sociální úzkost** je variabilnější a pro lepší pochopení ji rozdělíme:
  - **Plachost** – jedinec se necítí dobře v sociálních situacích, je neobratný v sebeprezentaci, nemá potřebné sociální chování.
  - **Rozpaky** – extrémní případ plachosti. Úzkost se projevuje navenek fyziologicky např. červenání, nejistotou v sebeprezentaci apod.
  - **Stud** – jedinec se cítí zodpovědný za vlastní výsledky a nedostatky ve schopnostech.
  - **Tréma** – úzkost z publika. Jedinec cítí vysokou úzkost při mluvení před publikem, dochází až k neschopnosti prezentace před publikem. Analogicky tím způsobem můžeme hodnotit žákovu úzkost z ústního zkoušení. Tento fakt lze jednoduše vysvětlit tak, že jedinec nechce být pod dohledem ostatních a dostávat od nich zpětnou vazbu.

Oba druhy úzkosti se podílí na prožívání strachu ve školním prostředí. Lze konstatovat, že sociální úzkost je spíše obecná a týká se různých druhů výkonových činností, zatímco testovou úzkost považujeme za specifičtější, právě z toho důvodů, že se týká pouze jednoho druhu výkonové činnosti – písemného zkoušení. Tento fakt bývá ve specifickém výkonovém prostředí, jakým je škola, často opomíjen.

Oproti tomu Sarason (1984) rozlišil 4 faktory úzkosti a sociální úzkosti.

1. Strach
2. Irelevantní myšlení
3. Tenze

#### 4. Vnímání fyzické reakce

Tato úvaha ukazuje na nutnost širšího pojetí úzkosti, které bude zahrnovat jak různé aspekty výkonové orientace, tak sociální kontext doprovázející činnost.

Heckhausen (1980), Schwarzer, Jerusalem a Lange (1981) úzkost chápali jako důsledek řetězce S (situace) – A (činnost) – V (výsledek) – N (následek). Během těchto očekávaných postupů jsou pro jedince pravděpodobnost úspěchu a neúspěchu zakotveny stejně jako síla výzvy pro splnění úlohy nebo obava z neúspěchu (Schwarzer, Quast, 1985, s. 3 – 14).

#### 3.4.2 Vliv metakognitivních myšlenek na míru vnímané úzkosti

V současné době se setkáváme s tendencí měřit úzkost jako izolovaný problém, a to v návaznosti na teorie metakognitivních schopností (Flavell, 1972). Je proto zajímavé sledovat, jak metakognitivní myšlenky ovlivňují či zvyšují rizika vzniku úzkosti, strachu z neúspěchu a naučené bezmocnosti.

Metakognice je relativně stabilní a obecná tendence subjektu kontrolovat své myšlení, proto se jeví potřeba vzít v úvahu tyto myšlenky u obou popsaných druhů úzkosti, protože obě emoce zahrnují v sobě jisté sebehodnotící aspekty.

Faktor metakognice můžeme nalézt v Laux, Spielbergově (1982) zkoumání, kdy vzorek 1841 studentů podrobili testování úzkostnosti (pomocí nástroje TAI-G), kde pomocí 10-ti bodové škály měli studenti hodnotit situace, ve kterých se cítí dobře a ve kterých se naopak bojí. Posléze charakterizovali myšlenky vysoce a méně úzkostných studentů.

V následujícím přehledu sumarizujeme, jaký vliv mají emoce a metakognitivní myšlenky na míru úzkostnosti u studentů (Wine, 1980, in Schwarzer a kol., 1985, s. 8).

##### 1. Myšlenky vznikající ze strachu ze sociálního hodnocení.

- Přítomnost obav – z případného negativního hodnocení od ostatních studentů
- Soustředění se na sebe a sociálně hodnotící signály.

##### 2. Emoce prožívané během výkonu.

- Distres

- Vyhýbání se úkolu a únikové reakce k tlumení prožitku negativních emocí (hledání jiných aktivit, které odkloní pozornost o úkolu a tím snižují míru vnímané úzkosti – vyrušování, vymáhání si pozornosti...)

### 3. Metakognitivní myšlenky.

- Statické a stereotypní myšlenky – nerozvíjí se, stále se týkající jednoho a toho samého.
- Nízká míra sebehodnocení.
- Malé sebevědomí – představa negativního hodnocení

### Shrnutí

Pokud se stresující situace objeví v sociálním potažmo školním prostředí, lidé budou přenášet pozornost na sebe a na očekávání výsledků činnosti spolu s hodnocením vlastních schopností. Když toto očekávání bude jedincem v určité situaci hodnoceno jako nedostačující, bude se cítit situací ohrožen. Čím nižší je víra ve vlastní schopnosti a čím více se snižuje sebevědomí, tím vyšší může být prožívaná úzkost. Čím více jsou naopak lidé sebevědomější a mají větší víru ve své schopnosti, tím méně jsou potenciálně ohroženi nežádoucím vlivům prožívání úzkosti ve výkonových situacích.

Čím více bude pocíťována ztráta kontroly nad průběhem činnosti a očekávaným výsledkem, tím méně bude subjekt investovat úsilí do splnění úkolu, čímž zvýší možnost reálného selhání a se stoupající pravděpodobností bude očekávat selhání v podobných situacích i v budoucnosti. Pokud se takto bude hodnotit osoba, která přičítá své neúspěchy zejména svým schopnostem a úspěchy náhodě, tak tyto negativní myšlenky budou posilovat její budoucí nízké očekávání a sebehodnocení (tzv. smyčka zpětné vazby). Konečným motivačním důsledkem tohoto očekávání je dezorganizované jednání, malomyslnost a „stažení“ se z výkonových činností, kde je očekáváno hodnocení (tzv. naučená bezmocnost) (Schwarzer, Quast, 1985, s. 3 - 15).

#### 3.4.3 Aktivní a pasivní prožívání strachu

K vysvětlení fenoménu aktivního a pasivního prožívání strachu nám poslouží Greyova (1988) teorie BAS (Behavioral Activate System) a BIS (Behavioral Inhibition System).

Dle teorie BAS jedinec v aktivním motivačním systému začne reagovat k dosažení pozitivního stavu homeostázy, chce podat dobrý výkon a očekává odměnu.

Kromě pozitivních stimulů ovlivňující jeho výkon existují také negativní, které ukazují na možnost očekávání trestu a inhibují některé druhy výkonového chování právě díky hrozbě negativních následků (BIS).

Právě reakce na negativní stimuly očekávání trestu lze rozdělit:

1. **Aktivní prožívání strachu.** Člověk se zkouší vyhnout negativním aspektům očekávaných výsledků (trestům) aktivně. Zde vycházíme z předpokladu, že studenti, kteří se vyhýbají úzkosti (trestu) aktivně, zvyšují svůj výkon a vykazují známky perfekcionistického chování. Když tomu tak není, tak zlobí či využívají celostní studijní strategie a stupeň vnímané úzkosti stoupá. Stres se projevuje jako obsesivní komunikační porucha.
2. **Pasivní prožívání strachu.** Lidé se snaží vyhnout hodnocení, jak to jen jde. Pasivní vyhýbání se strachu se projevuje ve školním prostředí tak, že žáci provádějí takové činnosti, které jsou hlavně neslučitelné s výkonem, se studiem nebo děláním zkoušek (např. bdělé snění, soustředění se na irelevantní materiál, rušení ostatních, šaškování, upozorňování na sebe apod.) (Depreeuw, 1992, s. 35).

Grey (1988) uvádí, že očekávání trestu nebo averzivně vnímané stimuly vždy vedou do jedné z kategorií chování. Předpokládáme tedy, že nejen zaujetí úlohou je efektivní cesta k minimalizaci úzkosti, ale i přesná analýza vnitřní motivace a prožívaných emocí je způsobem k redukování negativních emocí u školních dětí (Depreeuw, 1992, s. 37).

Hlubším studiem teorií BIS a BAS pro nás vyvstala zajímavá výzkumná otázka. Jaký vliv mají požadavky na výkon žáka spolu s prožívanou mírou úzkosti na zjevné či skryté vyhýbání se úkolu a hodnocení očekávaných výsledků a důsledků činnosti?

#### 3.4.4 Vztah motivace a úzkosti

Různorodost faktorů, které mají vliv na vykonávání činnosti, může být pokládána na jednu stranu za determinanty úzkosti a na druhou stranu za aspekty motivace a to z těchto důvodů (dle Jerusalem, Liepman, 1985, s. 137):

- Charakteristická sociální situace, ve které se provádí výkonová činnost, ovlivňuje míru prožívané úzkosti. Osobní obavy nebo očekávání negativní emoční zkušenosti



závisí na mnoha sociálních faktorech: hodnocení od ostatních, zveřejňování hodnocení úspěchu či neúspěchu před ostatními, jak je jedinec hodnocen ve skupině.

- Motivační tendence orientované úspěchem mohou být zakotveny v dlouhodobých cílech, které jsou relativně méně sociálně determinovány. Zejména pokud je úspěch spojen s pozitivními emočními zážitky, stane se důležitým podkladem pro úspěch v budoucnosti (řidičský průkaz na druhý pokus, promoce).
- Determinantou k úspěchu je subjektivně vnímaná pravděpodobnost úspěchu.

*„Čím více jedinec pochybuje o šanci na úspěch, tím větší bude prožívat úzkost. Když se po prvních neúspěšných pokusech vzdá, prožívá pocity beznaděje a bezmocnosti. Tyto prožitky pak ze zkušenosti vedou k vyhýbání se činnosti, ve které předpokládá neúspěch. Toto vyhýbání pak může vést ke snižování subjektivního prožívání úzkostnosti.“* (Jerusalem, 1985, s. 137)

K problematice vývoje a vzniku úzkosti ve výkonových činnostech se vyjádřil Wilson (1973), který dokázal, že existují jisté genetické faktory a faktory prostředí, které vedou k subjektivně prožívanému pocitu nejistoty a k nízkému sebehodnocení. Jedinci s nízkým sebehodnocením podle něj chápou prostředí, ve kterém se nacházejí, jako komplexní, měnitelný a zrádný faktor, a reagují na veškeré změny bázlivě a nejistě, protože jim chybí vědomí vlastní schopnosti ovlivňovat události kolem sebe, či konat autonomní rozhodnutí v souladu se svým přesvědčením (Schwarzer, 1985, s. 138).

Víra v úspěch není v současnosti chápána jako protiklad ke strachu z neúspěchu. Úzkost a víru v úspěch chápeme jako dvě rozdílné komponenty, ovšem úzkost a strach z neúspěchu se zřejmě překrývají, jak se ostatně dozvíme později.

### **3.4.5 Úzkost a její vztah k prožívání neúspěchu**

Úzkost z pohledu motivace můžeme chápat jako faktor „osobní zranitelnosti“. Tendence k vnímání úzkosti se individuálně odlišuje, závisí na mnoha faktorech hereditálních i sociálních (podrobnější pohled na vznik a průběh úzkosti můžeme nalézt např. Vymětal, Balcar, ze zahraničních autorů zejména Schmalt a Sarason).

Pochopit chování individuí s vysokou motivací vyhnout se neúspěchu můžeme pomocí následující zjištění:

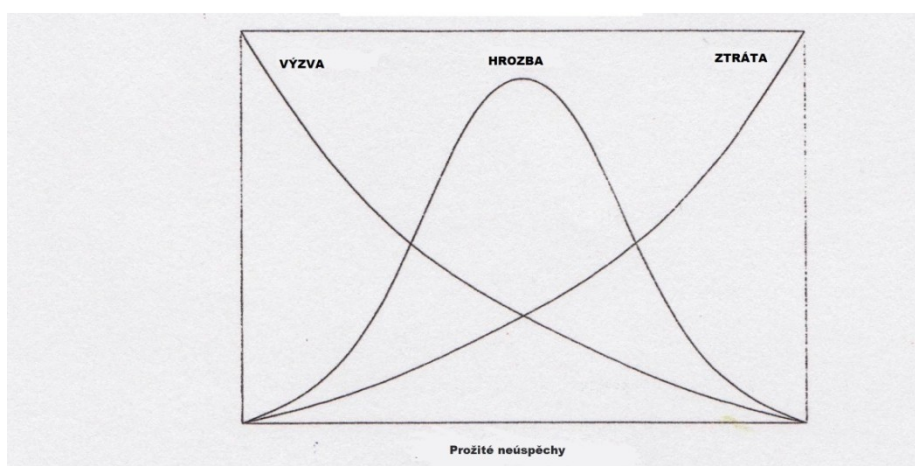
*„Osoba s vysokou tendencí k prožívání úzkosti je náchylná k obranným strategiím, jakými jsou např. vyhýbání se situacím, kde může být konfrontována s kritickými názory nebo takovým činnostem, kde je možné očekávat jakékoli hodnocení (vnímá ho jako hrozbu). Vy-*

*soce úzkostní lidé mají tendenci se neustále strachovat, mají chabá očekávání, interpretují jakékoli známky fyziologického vzrušení jako indikátory úzkosti. Zpětnou vazbu ke svému výkonu chápou jako hodnocení své osobnosti jako celku a hodnocení neúspěchu reflektují více než hodnocení úspěchu.*“(Schwarzer, Jerusalem, 1992, s. 4)

Schwarzer a Jerusalem (1992) vytvořili model kognitivního odhadování důsledků činnosti v souvislosti s empirickou aplikací Heckhausenova modelu výkonové motivace (viz výše).

Schwarzer a Jerusalem (1992) byli přesvědčeni, že pocit bezmocnosti je důsledkem dlouhotrvajícího a soustavného prožívání pocitů neschopnosti. Z tohoto důvodu popsali potenciální vývoj ztráty kontroly nad danou situací a vznik pocitu osobní bezmocnosti. Tyto situace jsou běžné zejména ve školním prostředí, kde je jedinec velmi často vystavován prožitkům, kdy je jak úspěšný, tak neúspěšný.

Výzkum ukázal, že můžeme klasifikovat 4 idealizovaná motivační stádia, která si nejlépe vysvětlíme pomocí následujícího obrázku (obr. 2).



Obrázek 2 - vývoj hodnocení primárních stresových situací (Schwarzer, Jerusalem, 1992, s. 4)

1. **Stádium výzvy.** Výzva v tomto stádiu může být chápána jako podnět k činnosti či lépe řečeno stav, kdy se jedinec nachází ve stádiu reakce. V situaci, kdy osoba čelí jednomu či několika selháním, si přesto uchovává vědomí svých schopností zvládnout zátěž (neúspěch chápe jako indikátor ke změně výkonu – neprožívá úzkost, protože nebere hodnocení jako zpětnou vazbu na osobnost jako celek, ale na vlastní výkon).
2. **První stádium ohrožení.** Pokud se neúspěchy začnou hromadit a hrozba neúspěchu začíná být vnímaná silněji než samotná výzva, tak jedinec začíná pociťovat první známky ohrožení. Kombinace vnímání hrozby (můžu být neúspěšný, ne-

zvládnou to) spolu s výzvou (vzrušení z nové činnosti) je nazývána jako tzv. „**úzkost mobilizující**“ (facilitating anxiety) čili **zvyšující výkon**. V tomto stádiu je totiž osoba stále motivována a odolává tlaku i hrozbě neúspěchu. Hrozba neúspěchu ještě není natolik silně vnímána, aby převážila touhu zvládnout výzvu (úkol). Osoba je stále sebevědomá a věří ve vlastní potenciál.

3. **Druhé stádium ohrožení.** Jedinec je v tomto stádiu již značně nejistý v tom, zda dosáhne výsledku. Kombinace hrozby neúspěchu spolu s velikostí výzvy je již velmi málo konfrontována s možnostmi kontrolovat průběh činnosti. Toto stádium nazýváme „**vysilující úzkostí** (debilitating anxiety)“ čili **snižující výkon**. Jedinec v tomto stádiu trpí „vtíravým“ strachem z neúspěchu, nehodnotí své možnosti reálně, trpí obavou ze zpětné vazby po dokončení činnosti, neustále se zabývá vlastní osobou a introspekci. Právě vtíravý strach odtrhuje člověka od plnění úlohy, protože podceňuje své schopnosti a stále se zaobírá možnostmi budoucího selhání, čímž se snižuje i touha dosáhnout cíle.
4. **Stádium ztráty kontroly.** V jedinci dominuje pocit ztráty kontroly nad činností, strach z jakéhokoliv hodnocení, cítí se bezmocný, odmítá se činností zabývat a předpokládá neúspěch (Schwarzer, Jerusalem, 1992, s. 6 - 12).

Z jednotlivých motivačních stádií vyplývá, že jedinec hodnotí při výkonové činnosti tři faktory, které ovlivňují očekávání výsledku a průběh činnosti. Těmito faktory jsou **výzva, hrozba a ztráta**.

Téměř vždy se všechny hodnotící faktory objevují společně, ale většinou spíše v různých stupních intenzity. Z obr. 2 můžeme vyčíst, že když se s deštruktivním prožíváním neúspěchu a ubýváním výzev, ztráta zvyšuje, tak vnímání hrozby nejdříve stoupá a pak klesne. Neočekávaný úspěch je pak interpretován jako výzva, zatímco hrozba, nebo dokonce ztráta je irelevantní a jedinec bude pokračovat v úkolu (stádium 1, 2). Pokud se tato situace stane opakovaně, tak se osoba začne cítit více ohrožována než krátkodobě handicapována (stádium 3). Nejvyšší stupeň hrozby je v bodě, kdy si člověk není jistý, zda zvládne úkol dokončit (o výsledku). Neúspěch je očekáván s větší jistotou, že člověk má již zkušenost ze ztráty kontroly a subjektivně se cítí méně ohrožen, protože ztrátu mohl čekat (stádium 4).

Dále se ukazuje, že specifickým faktorem ovlivňující vnímání úzkosti je **zkušenost**, která navazuje na subjektivní vnímání individuálních možností. Např. úzkostní lidé nebo

lidé s nepříznivým sebehodnocením často mají zkušenosti ze školy, kde často selhávali, často očekávali tresty a také byli trestáni. Proto vysoce úzkostní lidé nebo lidé s nízkým sebehodnocením jsou citliví na požadavky nebo situace, které by mohly ohrozit jejich sebehodnocení.

V této souvislosti můžeme vyčíst z obr. 2 další zajímavá fakta.

1. **Nízký stupeň prožívané úzkosti a vysoké sebehodnocení** (nachází-li se osoba vlevo na křivce) chápeme jako faktory vyhovující stádiu 1.
2. **Vyšší tendence k prožívání úzkostných stavů**, ale osoba však očekává pozitivní výsledky. Neúspěch sice stoupá, úlohy se jeví obtížnější, zvyšuje se hrozba, která bere místo výzvě, ovšem jedinec odolává, úzkost chápe jako mobilizaci k činnosti a plní úkol. Tato kritéria vyhovují stádiu 2.
3. **Očekávání neúspěchu je silnější než možnost úspěchu**. V tomto bodě převažuje zkušenost nad výzvou. Osoba se pod vlivem zkušenosti z prožívaných neúspěchů bojí výkonu, není si jistá svými schopnostmi. (stádium 3).
4. **Lidem s vysokým stupněm úzkostného prožívání a tendencí k naučené bezmocnosti** (nemám vliv na události, které se kolem mě dějí) stačí i malý neúspěch k tomu, aby se vzdali budoucího úsilí, protože další neúspěch je nasnadě (4. stupeň) (Schwarzer, Jerusalem, 1992, s. 6 - 12).

Na závěr můžeme jednotlivé pojmy shrnout a konstatovat, že očekávání a sebehodnocení jsou kognitivními konstrukty, které mají vliv na pocity úzkosti. I v ohrožující situaci lidé s nízkým sebehodnocením přetrvávají v defenzivním jednání, v představách vlastního selhání a odchylojí pozornost od plnění úkolu a soustředí se na odhad nepříznivých důsledků výsledků činnosti. Naopak lidé s vyšším sebehodnocením nepochybuji o své osobnosti a víze úspěchu zesiluje efektivní využití jejich schopností k vyřešení úkoly či zvládnutí situace.

### **3.4.6 Možnosti ovlivnění úzkosti prožívané ve školním prostředí**

Nástrojem, jakým je možné ovlivňovat prožívání úzkosti u žáků ve školním prostředí, by mohlo být hodnocení dle vztahových norem (podrobně v samostatné kapitole). Jak již zjistil Heckhausen (viz výše), děti hodnotí výsledky činnosti s ohledem na své schopnosti, a na to, jak danou činnost zvládají. Pokud tedy žák pracuje tvrdě za účelem

splnění úkolu, pociťuje tlak na výkon. Tento tlak je v podstatě „anonymní“ a je ovlivněn sociálním prostředím (vrstevníci, autorita) a množstvím sociální podpory, která je mu k dispozici. Tlak můžeme charakterizovat jako vnímaný dostatek či nedostatek sociální vztahů ve třídě, který tvoří nedílnou součást tzv. třídního klimatu. Třídní klima bude žák vnímat jako méně ohrožující, pokud učitelé budou tvořit takové prostředí, které bude méně soutěživé a bude povzbuzovat ke kooperaci (Rheinberg, 2008, s. 17315).

## 3.5 Motivy ve výkonově orientovaném chování

### 3.5.1 Problematika výkonové motivace ve školním prostředí

Atkinson a Horner (1966) objevili, že úspěchem motivovaní studenti v homogenních třídách vykazují vyšší výkon než jejich spolužáci, kteří jsou motivováni neúspěchem. Srovnatelná data u vysokoškolských studentů podal Weiner (1967). Gjesme (1971) při studiu školní výkonnosti zjistil, že i když rozdělil studenty do stejných skupin dle naměřeného IQ, tak pouze ve skupině studentů s průměrnou inteligencí byli jedinci pozitivně motivováni úspěchem a negativně neúspěchem v situacích, kdy byly úlohy pro studenty přiměřené či mírně ztížené.

Tato data mohou být interpretována takto:

1. Pouze instrukce podaná individuálně zaručuje, že zadaná úloha není ani těžká ani lehká (tzv. „fit“ princip).
2. Pokud jsou aplikovány kooperativní učební metody, je odlišnost studentů překážkou k vytvoření reálných, soutěžních třídních klimát, což vede k přepětí či nevytíženosti studenta (Heckhausen/Heckhausen, 2008, s. 7611).

### 3.5.2 Teorie valence očekávání dle Ecclese a Wigfielda

Eccles a Wigfield (1998, 2000) předpokládali, že výkonově motivované chování (výběr úlohy, odolnost, výkon) je produktem očekávaných proměnných (studentova víra v úspěch nebo neúspěch) na jedné straně a variabilitou hodnot (osobní motiv „být dobrý ve škole“) na straně druhé.

Eccles a Wigfield tvrdí, že očekávání a valence hodnot mají zcela nezávislý vliv na výkonové chování. Výkonové chování popisují pouze přes tyto dvě základní charakteristiky.<sup>5</sup> Další charakteristiky, kterými jsou zejména zkušenost jedince s výkonovou situací, její přínos a v neposlední řadě také kulturní vlivy na osobnost, považují spíše za predikce prožívání.

Pro Ecclesa a Wigfielda vychází „hodnota“ z úlohy, která vede k očekávaným cílům a následkům (udělám těžkou zkoušku z matematiky, budu považován za talentovaného matematika), nebo tkví v aktivitě samotné „flow“ (baví mě řešit složité matematické pří-

---

<sup>5</sup> Tyto charakteristiky nazývali jako tzv. „specifika úlohy“. Kdy např. předpokládali, že student vysoce motivovaný v matematice, nemusí být nutně stejně entusiastický v učení se cizím jazykům.

klady). Samotné vnímání užitečnosti úlohy („k čemu mi to bude“) a její ceny (udělat úlohu místo hraní her) jsou dalšími faktory, které lze do „hodnoty“ úlohy zahrnout. V teorii „valence očekávání“ konstatovali, že komponenta očekávání je v užším vztahu s vírou ve schopnosti. Rozhodnutí, jaké jsou moje schopnosti v konkrétní oblasti, je ovlivněno předchozí zkušeností se stejnou úlohou. Takže komponenta rozhodnutí má vliv na budoucí očekávání úspěchu či neúspěchu v konkrétní úloze.

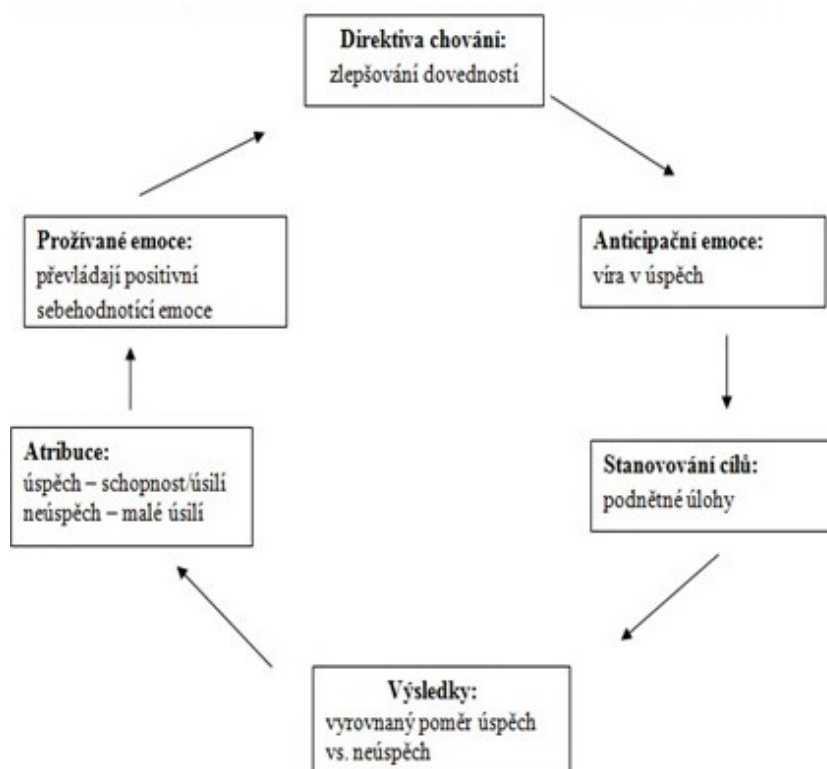
V dalším výzkumu Eccles a Wigfield spolu s Haroldem a Blemenfeldem (1993) konstatovali, že úroveň výkonové motivace se začne snižovat už na základní škole a tento negativní trend pokračuje po celou studijní kariéru. Tvrdí, že jasná a realistická zpětná vazba, která je na školách poskytována učitelem, a nevyhnutelné kompetitivní prostředí rozbije mnoha žákům víru v jejich vlastní schopnosti. Reliabilní předpovědi výkonového chování dítěte a adolescenta jsou proto možné pouze s ohledem specifika úlohy.

Tato teorie ukazuje, že při hodnocení výkonového chování dětí je třeba vzít v úvahu variability očekávání a hodnoty, než pouze jen obtížnost úkolu (jak tomu je např. v Atkinsonově modelu výkonové motivace).

Výzkumy týkající se výkonové motivace jsou často postaveny na Atkinsonově teorii výkonové motivace. Hlubší pohled do problematiky stupňů výkonnosti a učební trajektorie poukazuje na to, že jsou dosti limitované. Zatímco kvantita výkonu je závislá na síle motivace, tak kvalita výkonu podléhá velice specifickým podmínkám. Atkinson vytvořil model jakýchsi předpovědí motivační síly a efektivnosti výkonů v úloze v různých stupních obtížnosti úlohy a jeho vliv na úbytek výkonu. Zvyšující výkon chápe jako výsledek vztahu mezi schopnostmi a motivací, které ovlivňují kvalitu výkonu.

Ovšem tento předpoklad se nepotvrdil v efektu motivace při neúspěchu, zejména proto, že obava z neúspěchu není čistě výkonový motiv. Poznatky ve valencích úspěchu a neúspěchu (Eccles a Wigfield 1993, Heckhausen, Rheinberg 1980) ukazují, jak je výkonově motivované chování asymetrické.

Heckhausen (2008, s. 7948) viděl klíč k porozumění pozorovatelných odlišností ve výkonovém chování motivovaném úspěchem nebo neúspěchem v rozlišení direktiv, které řídí chování v rozlišování rámcových hodnot, které individuum používá při hodnocení výsledků činnosti. Tento vztah nejlépe pochopíme z obr. 3.



Obrázek 3 Vliv pozitivní motivace na posílení sebehodnocení (Heckhausen/Heckhausen, 2008, s. 7948)

### 3.5.3 Výkonové chování motivované úspěchem

Činnost úspěchem motivovaného jedince je vedena cestou zlepšováním kompetencí, získáváním nových dovedností, rozvíjením schopností v různých oblastech lidské činnosti. Tato snaha je řízena pozitivně emocemi (víra v úspěch) a je aktivována na začátku plnění úlohy a předjímá hrdost při dosažení cíle. Anticipační emoce sice stimulují, ale ne zcela naplňují potřebu seberozvoje. Osobnostní rysy, víra v úspěch mohou být interpretovány pouze na základě individuální učební historie.

Heckhausen (2008) předpokládal, že na počátku výkonu si úspěchem orientovaný jedinec vybírá úkol na základě toho, zda předpokládá, že v něm bude úspěšný, a stanoví si ambiciózní cíle. Preferuje náročnější úlohy než ty, které zvládl předtím. Vybírá takové typy úloh a cílů, jež jsou citlivější na investované úsilí a poskytují dobrou možnost pro prezentaci vlastních kompetencí.

Úspěchem motivovaní jedinci ale prožívají neúspěch stejně často jako úspěch. Proč je tento poměr vyrovnaný?

Na tuto otázku odpověděl Heckhausen (1957), když dokázal, že pýcha po zvládnutí úlohy u úspěchem motivovaného jedince mnohonásobně převyšuje emoce studu při neú-



spěchu. Přes vyrovnanost tohoto poměru je však afektivní poměr sebehodnocení po úspěchu a neúspěchu je pozitivní.

Weiner (1974) jako první konstatoval, že úspěchem motivovaní žáci mají sklon přisuzovat úspěch úsilí a vlohám, a neúspěch nedostatku úsilí. Prožitý neúspěch je spojován s očekáváním zlepšováním se v čase. Z toho vyplývá, že ačkoli poměr úspěch a neúspěch je vyrovnaný, tak sebehodnocení úspěchem motivovaného jedince usnadňuje výkonové chování a hodnocení škodící sebevědomí se objevuje zřídka.

Tento fakt se stal středem Heckhausenovi teorie:

*„...ačkoli směrnice upravující činnost příčin úspěchem motivovaného jedince vedou k prožívání jak úspěchu, tak neúspěchu, jeho vnímané emoce úspěchu (pýcha) převyšují vnímání pocitu neúspěchu (stud). ... Sebehodnotící emoce vede k posílení výkonově motivovaného chování.“* (Heckhausen/Heckhausen, 2008, s. 7043)

Chování úspěchem motivovaného jedince je řízeno tak, aby vedlo ke zlepšování schopností a zvyšování efektivity při vykonávání úkolu. Vzhledem k tomu, že jsou motivy pozitivně posilovány emocemi vztahujícími se k výkonu, jsou udržovány i v případě neúspěchu. Klíčovou roli hrají emoce očekávání a sebehodnocení v aktivaci výkonově orientovaného chování. Tyto emoce jsou nezastupitelné v posilování úspěchem motivovaného výkonového chování.

### **3.5.4 Výkonové chování motivované neúspěchem**

Neúspěchem motivované chování je chápáno jako narušující a zbrzdňující poměr mezi výkonem a motivací.

Představme si, že neúspěchem motivovaný žák preferuje tytéž středně těžké úlohy jako úspěchem motivovaný jedinec. Poměr úspěchů a neúspěchů by měl být dle předchozích zjištění stejný. Ovšem neúspěchem motivovaný žák nepracuje s prožitým úspěchem a neúspěchem stejně jako úspěchem motivovaný student. Rozdíl tkví v rozdílném přisuzování příčin úspěchu a neúspěchu. Neúspěchem motivovaný jedinec připisuje nezdar v úloze nedostatku schopností (viz. kapitola KA). Takto motivovaný žák si interpretuje neúspěch jako znamení vlastní neschopnosti a přepadají ho emoce studu a sklíčenosti. Emoce prožité při neúspěchu nejsou kompenzovány pocity při úspěchu, protože neúspěchem motivovaní jedinci vzácně připisují úspěch schopnostem a vynaloženému úsilí (pýcha). Tudíž, i když je poměr zkušenosti úspěchu a neúspěchu v rovnováze, tak nepoměr emoční má velký dopad na sebehodnocení jedince. V důsledku toho, i když neúspěchem motivovaní jedinci si

stejně často jako úspěchem motivovaní vrstevníci vybírají středně těžké úlohy, tak se sami často „trestají“ negativním sebehodnocením. Tyto adaptivní funkce neúspěchem motivovaného chování identifikoval Heckhausen (1975).

Neúspěchem motivovaní jedinci chtějí redukovat hrozby negativního sebehodnocení a tím pádem se vyhýbají všem situacím, kde by k němu mohlo docházet. Chování neúspěchem motivovaného jedince není cíleno na seberozvoj, ale spíše na ochranu sebe sama. Takto motivovaní lidé si asociují výkonové chování s negativním sebehodnocením a jediný možný faktor obrany vidí ve formě negativního posilování (redukce zkušenosti, která ohrožuje sebeocenění, výběr extrémně lehkých či těžkých úloh, vyhýbání se aktivitám, kde je pravděpodobná hrozba vystavení se negativnímu sebehodnocení).

### **3.6 Příčinné připisování ve výkonové motivaci**

Příčinné připisování (kauzální atribuce) si vysvětlujeme tak, že se jedná o objasnění si hlavních příčin výsledků činnosti. Pouze jasné porozumění těmto příčinám pomáhá jedinci opakovat žádoucí jednání vedoucí k chtěným výsledkům v budoucnosti a vyhnout se těm nežádoucím v minulosti.<sup>6</sup>

Připisování příčin událostem ovlivňuje naše chování. Atribuční teorie, kterým se bude hlouběji věnovat, se soustředí zejména na to, jak kauzální atribuce zkoumat, a snaží se hledat odpovědi na následující otázky (Heckhausen/Heckhausen, 2008, s. 15511):

1. Kdy se objevuje příčinné připisování?
2. Probíhá příčinné připisování vždy vědomě, či je založeno na skrytých předpokladech chování či na hodnocení výsledků činnosti?
3. Jaké druhy informací jsou využívány k tvorbě kauzálních atribucí?
4. Jak jsou tyto informace vyhledávány?

---

<sup>6</sup> Příkladem příčinného připisování mohou být následující situace. Student s průměrným prospěchem neočekávaně napíše test na plný počet bodů. Učitel si začne klást otázky. Neopisoval? Měl štěstí? Připravoval se pečlivě? Učitelovo chování se tedy liší v závislosti na případu (v našem případě na předchozí zkušenosti se studentem) a dle toho pak vyvozuje, jak překvapivý je výsledek činnosti. Na dalším případě si může ukázat příčinné připisování v jiné situaci. Když nastupujeme do autobusu a nějaká žena v nastalé tlačenici do nás strčí, naše reakce se opět bude odvíjet od toho, jak zhodnotíme příčinu události. Pokud usoudíme, že žena zakopla a strčila do nás, protože chtěla „ukořistit“ místo u okna, tak budeme v pokušení reagovat podrážděně či budeme mít averzivní pocity. Pokud si však její jednání vysvětlíme tak, že zakopla, budeme reagovat zcela jistě jinak.

## 5. Jaké mechanismy vedou k tvorbě příčinného připisování?

### 3.6.1 Weinerova teorie příčinného připisování

Weinerova atribuční teorie (1986) se věnuje procesům a mechanismům příčinného připisování a soustředí se zejména na popis efektů kauzální atribuce (dále KA) na specifické chování člověka a na vliv zkušenosti na příčinné připisování.

Weinerovy výzkumy byly dále rozvíjeny v teoriích učení a výkonnosti (Dweck/Dweck, 1999) či v teorii o výběru úlohy Ecclese, Wigfielda (1995).

Weiner (1986) ve své teorii potvrdil, že výsledky činnosti posuzujeme v závislosti na jejich hodnotě buď kladně, nebo záporně. Výsledky hodnocení vyvolávají v jedinci různé emoce. Pozitivní hodnocení zvyšuje obecné nespecifické pocity radosti či štěstí, zatímco negativní hodnocení vede k emoci smutku či k frustraci.

Weiner (1986) předpokládal, že přes hodnocení valence výsledků může vést výzkumy KA, a pokusil se identifikovat jejich příčiny. Na základě této premisy posléze konstatoval, že kauzální hodnocení výsledku se objeví tehdy, když:

- úspěch se objeví nečekaně,
- je důležitý pro jedince nebo
- je hodnocen negativně.

Atribuční teorie založená na tomto předpokladu identifikovala mnoho příčinných faktorů. Tyto faktory vyplynuly z hodnocení výkonových činností a zahrnovaly vysokou nebo nízkou schopnost činnost vykonávat, vyšší nebo nižší úsilí vynaložené ke splnění úkolu, obtížnost úlohy a štěstí. Příčinné faktory, které vysvětlují úspěch a neúspěch v emočním kontextu, zahrnují další specifické osobnostní rysy a fyziologické charakteristiky jedince.

Jednotlivé příčinné faktory můžeme rozdělit následujícím způsobem:

1. **Místa** – kauzální faktor odrážející podmínky osobní (vnitřní) nebo prostředí (vnější) a druhé lidi (vnější).
2. **Stability** – zda jsou faktory vnímány jako stabilní nebo variabilní v čase.
3. **Kontroly** (řiditelnosti) – zda jsou kauzální faktory subjektivně kontrolovatelné či nikoli a zda jsou záměrné (předem dané) či náhodné (intencionalita).

Z rozdělení vyplývá, že očekávání úspěchu nebo neúspěchu je závislé na tom, jak je subjektivně hodnocena stabilita s celkovou dimenzí kauzality. Příkladem může být následující situace: student výsledný úspěch (neúspěch) v úloze připisuje příčině, kterou považuje za stabilní a bude totéž očekávat i při plnění úloh v budoucnosti, navíc pokud připisuje výsledek celkové příčině. Toto očekávání bude generalizovat i do dalších úloh. Na druhou stranu pokud bude připisovat úspěch (neúspěch) faktorům, které vnímá jako nestabilní (variabilní), bude předpokládat, že jeho budoucí výsledky mohou být odlišné (úspěch i neúspěch).

Heckhausen (2008) kriticky přehodnotil Weinerovu teorii a tvrdil, že vztah mezi atribucí a očekáváním budoucích úspěchů je komplexnějším problémem, než se Weiner domníval. KA nejsou dle Heckhausena pouze otázkou stability a nestability příčin, kterými je úspěch nebo neúspěch hodnocen, ale tkví i v jejich vlivu na celkové chování jedince.

Stabilitu příčin a jejich vliv na chování považoval Heckhausen za dva různé fenomény. To vysvětloval tak, že za předpokladu, kdy základní funkcí kauzální atribuce je předvídání a kontrola podmínek, pak připisování úspěchu a neúspěchu pouze nestabilním příčinám musí být pro jedince neuspokojivé. Nestabilní faktory nepřinášejí reliabilní předpovědi pro budoucí události nebo možnosti kontroly budoucích situací. Ačkoli se Weiner pokusil tuto diskrepanci vyřešit faktorem očekávání, Heckhausen konstatoval, že právě toto očekávání je determinováno kontrolovatelností příčin úspěchu (Heckhausen, 2008, s. 16885).

### **3.6.2 Vliv zkušenosti na budoucí výkonové chování**

Z předchozího textu je patrné, že zkušenost ve výkonových činnostech má přímý vliv na připisování příčin úspěchu neb neúspěchu a je ve vztahu k tzv. dimenzím kauzality dle Weinerja. Vztah mezi kauzality a KA si můžeme detailněji popsat na následujícím obrázku (obr. 4):

Příčiny	Vnitřní		Vnější	
	stabilní	nestabilní	stabilní	nestabilní
<b>nekontrolovatelné</b>	schopnosti	nálada	obtížnost	náhoda
<b>kontrolovatelné</b>	typické úsilí	momentální úsilí	zaujatost učitele	neobvyklý zásah ostatních

Obrázek 4 - Typické příčiny atributované úspěchu a neúspěchu (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 121)

Jednotlivé dimenze a jejich vzájemné vztahy s příčinným připisováním si můžeme popsat následovně (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 121 - 126):

1. **Dimenze stability.** V této oblasti má stabilita vliv na změny v očekávání budoucích výkonů, a to jak v situaci úspěchu, tak v situaci neúspěchu. Základním kamenem připisování příčin v této dimenzi je, že člověk přikládá úspěch buď **náhodě**, vynaloženému **úsilí** nebo **schopnostem**. Pokud bude přesvědčen, že úspěch je dílem náhody, tak bude očekávat, že v budoucnu se může objevit i neúspěch. Analogicky se tomu pak děje i v situaci, kdy je neúspěch považován za dílo náhody, člověk tedy očekává, že se v budoucnu může objevit i úspěch. **Náhoda** je považována za příčinu nestabilní. Jestliže jedinec bude připisovat neúspěch nedostatku **úsilí**, může očekávat, že selepší, pokud zvýší svůj výkon. **Výkon** považujeme opět za příčinu nestabilní. Připisování úspěchu či neúspěchu **schopnostem** považujeme za příčinu stabilní, protože se člověk domnívá, že je není možné ovlivnit. Je-li tedy neúspěch připisován nedostatku schopností, je možné předpokládat, že očekávání budoucího úspěchu ve výkonové činnosti bude nízké.
2. **Afektivní reakce na KA.** Afektivní reakce na úspěch či neúspěch jsou v zásadě hodnoceny dle vlivu, jaký má prožívaný úspěch či neúspěch na motivační proces, na motivaci vnitřní a zda se dají jednotlivé motivační procesy v budoucnu předpokládat. Výsledná fakta si můžeme detailně shrnout na obr. 4, kde vidíme vztah afektů ke KA a vztah afektů k dimenzím kauzality.

3. **Osobnostní charakteristiky a jejich vztah k úrovni aktivace motivace po úspěchu a neúspěchu.** Za vnitřní faktory, které mají vliv na to, jak člověk hodnotí své úspěch nebo neúspěchy, jsou považovány tzv. výkonové potřeby, které dělíme na dvě velké skupiny.
- (a) **Potřeba úspěšného výkonu** – člověk s touto převažující potřebou vyhledává aktivity mající výkonový kontext, protože úspěch vidí jako důsledek svých schopností a je mu vnitřní odměnou. Setrvává u úkolu i při neúspěchu, připisuje mu nedostatek úsilí (nestabilní příčina); vybírá si středně těžké úlohy; věří, že zvyšování úsilí povede k úspěchu.
  - (b) **Potřeba vyhnout se neúspěchu** – člověk s touto převažující potřebou nevyhledává výkonové aktivity, protože úspěch připisuje vnějším, nikoli vnitřním příčinám a úsilí nebere jako faktor úspěchu. Vzdává se po prvních známkách neúspěchu, protože vidí jejich příčinu v nedostatku schopností (vnitřní stabilní příčina) a vybírá si snadné či velmi těžké úlohy, nevěří, že zvýšeným úsilím docílí úspěchu.

## 4 Vztahové normy a jejich role ve výkonové motivaci

### 4.1 Problematika vztahových norem

První zmínky o vztahových normách můžeme najít u McClellanda (1953), který definoval výkonovou motivaci jako „snahu korigovat činnost s kritérii úspěchu“. Kritéria, která člověk používá k hodnocení výsledků činnosti, však jasně nespecifikoval, protože jsou většinou podrobována evaluaci dle rozdílných vztahových norem (Rheinberg, 2008, s. 7090).

Jednotlivé vztahové normy si můžeme definovat na základě závěrů F. Rheinberga. Právě Rheinberg se zbýval vztahovými normami velice intenzivně (1980, 2002, 2003, 2005). V ČR se této problematice věnují zejména Man, Pavelková, Hrabal (1989, 2002) či Řepka (2000), Dweckovi a Elliot (1983) v anglicky mluvících zemích.

Vztahové normy rozdělujeme do tří skupin dle zvoleného kritéria hodnocení výsledků činnosti (Rheinberg, 2003, s. 41 - 45).

#### 1. Individuální vztahová norma.

Jedinec srovnává výsledky své činnosti s předchozími a sleduje, zda se jeho výkon zlepšuje, zhoršuje či se nemění. Srovnávací perspektivou je časová změna ve vývoji.

#### 2. Sociální vztahová norma.

Jedinec srovnává výsledky činnosti s ostatními. Srovnávací perspektivou je výkonová distribuce se sociální skupinou (pozice ve třídě) v časovém průřezu (současný výkon). Zjednodušeně řečeno člověk hodnotí svoji aktuální pozici na žebříčku ve skupině v relativně podobných úlohách s ostatními členy skupiny.

#### 3. Objektivní (kritériální) vztahová norma.

Výsledky činnosti jsou poměřovány s předem daným absolutním kritériem úspěchu v úkolu.

Jednotlivé typy vztahových norem se vzájemně vylučují, ovšem v různých fázích vývoje mají vliv na rozvoj dovedností. Pokud je pozornost v první fázi výkonové činnosti soustředěna na plnění úkolu, lidé registrují zlepšení výkonnosti a nejdříve hodnotí své pokroky (individuální vztahová norma), a teprve potom, co získají jistotu a dost praxe, při-

stoupí k sociálnímu srovnávání (zajímavá analogie s Heckhausenovou teorií vývoje emocí ve výkonové motivaci). Obrácené pořadí v hodnocení výkonu (člověk je ihned srovnáván s normami skupiny) může vést člověka k frustraci a rychlému opouštění úsilí učít se novým dovednostem (Brocham, 1976).

#### **4.1.1 Role individuální vztahové normy ve výkonové motivaci**

Individuální vztahová norma (dále **IVN**) má přední místo v psychologii motivace. Lidé často hodnotí svoje výkony na základě předchozích a na základě očekávaných výsledků pak zvyšují nebo snižují výkon, či vytrvávají v plnění úkolu. Během procesu hodnocení dle IVN tedy jedinec spíše soustředí pozornost na zlepšování osobního výkonu a koriguje úsilí potřebné k osobnímu zisku. Úsilí je faktor, který jedinec může volně kontrolovat a být za něj zodpovědný.

Během hodnocení dle sociálně vztahové normy (dále **SVN**) naopak člověk soustředí pozornost na pořadí v žebříčku výkonnosti mezi členy sociální skupiny (školní třídy), což vede často k relativní stabilitě hodnotících faktorů a stěží může korelovat s výkonem či vytrvalostí. Zejména, pokud je schopnost obecně hodnocena jako determinanta výkonu, a tudíž je velmi těžké ji ovlivnit v krátkém časovém intervalu.<sup>7</sup>

IVN je často spojována s relativně vyšším stupněm aspirace a výkonového očekávání. Převládají pozitivní emoce spojené s výkonem (radost, pýcha) nad negativními (stud, strach).

Ze zmíněných faktů vyplývá, že lidé hodnotící vlastní schopnosti spíše pozitivně, využívají ke kontrole svého úsilí IVN (učební zisky) častěji než SVN (pracuji lépe než ostatní). Žák, který hodnotí výsledek dle toho, že vyplynul z vlastního úsilí, se pak více zaujme v učební činnosti a získá více potěšení z učebního vývoje.

---

<sup>7</sup> Vzdělávací experimenty Rheinberg (1980) a Krug (2005) poskytly empirická data pro potvrzení předpokladu, že IVN v sebehodnocení studentů a hodnocení od učitelů zvyšovala motivaci k učení. Třídy, kde se využívala IVN vykazovaly vyšší stupeň víry v úspěšný výkon, odolnost a osobní zodpovědnost.



#### **4.1.2 Vliv vztahových norem na motivaci k úspěchu**

Rheinberg (1980) vyvinul test měřící výběr vztahových norem učiteli a vliv tohoto výběru na žáky. Šetření prokázala značnou korelaci mezi výběrem vztahové normy a orientací na úspěch u žáků ZŠ.

Bylo zjištěno, že učitelé s tendencí k hodnocení dle sociálně vztahové normy mají tendenci atribuovat úspěch a neúspěch stabilním vnitřním faktorům (např. schopnostem) a tím si pak tvoří pevná očekávání na studentův výkon. Student je chválen, i když by mohl podat lepší výkon, protože vynaložené úsilí je nad průměrem třídy.

Učitelé s tendencí k IVN připisovali úspěch nebo neúspěch v úloze vynaloženému úsilí. Chvála a kritika byla tedy závislá na vzdělávacím zisku, bez ohledu na absolutní úroveň výkonu. Pokrok byl trvale odměňován (pochvala) a podporován „informativní“ zpětnou vazbou. Učitel také přizpůsoboval obtížnost úlohy studentovým vlastnostem.

IVN se dále zabýval Brauchman (1976), který hledal vztah mezi orientací učitele na vztahovou normu a úspěšnou motivací výkonu u žáka.

Rheinberg, Schmalt a Wasser (1978) zjistili, že motivace ovlivněná neúspěchem je relativně výraznější u žáků, jejichž učitelé mají tendenci k hodnocení dle SVN.

Další zajímavý pohled na vztahové normy se ukazuje při studiu úzkostnosti žáků při zkouškách nebo jiných hodnocených úlohách. Studenti, kteří byli hodnoceni dle IVN, vykazovali růst důvěry ve vlastní schopnosti, a to bez ohledu na výši jejich IQ. Zcela minimálně se u nich projevovala snaha připisovat příčinu neúspěchu v úloze chybějícím schopnostem (Rheinberg, 1980).

IVN ve třídě též přispívají k rozvoji víry v úspěšný výkon a ke snižování strachu z neúspěchu. Tyto efekty nejsou limitovány pouze učebními činnostmi, ale rozšiřují se o míru vnímaných osobních dispozic, které se mohou více rozvíjet a stávají se pak více stabilní.

#### **4.1.3 Vztahové normy a rodina**

Husarek (1992) zkoumala vztah mezi rodinným pozadím a rozvojem motivace. Zjišťovala, jaký vliv má chování matky na vývoj úspěšné motivace, nebo naopak strachu z neúspěchu u dítěte.

Matky, které se obávaly selhání dítěte, reagovaly odlišně než matky, které věřily spíše v jeho úspěšný výkon v těchto ohledech.

1. Matky obávající se selhání používaly více SVN a měly tendenci očekávat až příliš mnoho od svých dětí. Zasažovaly do vypracovávání domácích úkolů, příliš kontrolovaly práci dětí a nerespektovaly přání a autonomii dítěte.
2. Matky více kritizovaly selhání a byly chladné či neutrální při úspěchu.
3. Přisuzovaly neúspěch nižším schopnostem a úspěch jednoduchosti úlohy.

Tato studie ukazuje, že strach z neúspěchu se může přenášet i z negativního modelu v rodině. Interakce změřená na neúspěch se promítá do „vnitřních dialogů“ dítěte, a tím ho negativně ovlivňuje v podobných výkonových situacích např. ve škole. Výsledkem je, že dítě prožívá strach ze selhání a bezmoc při konfrontaci se školními nároky, a to zejména tehdy, pokud jsou jeho výsledky hluboko pod průměrem třídy.

#### **4.1.4 Výkonová motivace a vztahové normy**

Z předchozích poznatků vyplynulo, že je možné předpokládat, že lidé vykazující vyšší skóre v úspěšné motivaci se instinktivně snaží používat IVN v hodnocení výsledků činnosti. Tento předpoklad potvrdily studie Schmalta (AMG, 1976), Brunstein, Hojer (2002).

Hojer (2002) zjišťoval, jaký vliv má zpětná vazba v hodnocení SVN na změnu výkonu. Změna výkonu po poskytnutí zpětné vazby byla brána jako nezávislá proměnná. Zde se ovšem vztah nenašel. Ovšem jedinci s motivací k úspěchu vykazovali vyšší vnímavost ke zpětné vazbě v individuálních změnách výkonu, jakmile jejich výkon klesl pod hranici očekávanou na základě předchozích výsledků. Probandi s vyšší motivací k úspěchu zvýšili i 2x své úsilí a vykazovali okamžité zlepšení.

Trash a Elliot (1997) zjišťovali, v jakém vztahu je motivace k úspěchu či neúspěchu (měřená v projektivních testech) k výkonovým cílům (hodnocených dotazníkem). Studie prokázala, že úspěchem motivovaní studenti více tíhnou k monitorování zvládnutí cílů oproti neúspěchem motivovaným studentům, kteří tíhnou jak k dosažení výukové cíle, tak k jeho vyhnutí. Později se prokázaly dvě stránky vyhýbání se neúspěchu – aktivní a pasivní zvládnutí strachu (viz. kapitola o emocích).

Poznatky ukazují, že úspěchem motivovaný jedinec má schopnost regulovat své chování autonomně. Usiluje o konstantní zlepšování znalostí a dovedností dle vlastních standardů bez ohledu na sociální normy. De Charms (1955) konstatoval, že snaha o nezávislost a nízká konformita úzce koreluje s výkonovou motivací. Oproti tomu jedinci moti-

vování neúspěchem jsou pronásledováni obavami ze sociálního hodnocení svých výkonů, ale paradoxně jsou na něm více závislí.

Přelomový pohled na výkonovou motivaci přinesl Nicholls (1984), kde tendenci k činnosti rozlišoval dle situací (Nicholls, 1984, s. 331).

1. Výkonová motivace je aktivována v situacích, kde je účelem zvládnout úkol, vynaložit úsilí a zlepšit výkon. Tuto formu nazýváme „**angažovanost v úloze**“. V této situaci je hlavním úkolem rozvíjení schopnosti zlepšovat se.
2. V tzv. „**ego angažované**“ situaci je hlavním úkolem srovnat svůj výkon s ostatními, snažit se zakrýt „slabiny“.

Při hodnocení výsledků studie můžeme najít analogii s Rheinbergovými vztahovými normami. Můžeme konstatovat, že obě formy jsou klíčovými komponentami motivačního zaměření jedince.

Nichollsův (1984) výzkum ukázal, že na činnost má vliv i míra úzkostnosti jedince. Úzkost spojoval s nižším stupněm uvědomování si vlastního potenciálu. Tento pohled má pak negativní dopady v situacích sociálního srovnávání, kdy dochází k negování všech možností se poměřovat s ostatními. Lidé, kteří mají malou víru ve své schopnosti, v tzv. ego angažovaných situaci vynakládají více úsilí a ideálně hledají takové úlohy, kde budou úspěšní s minimem úsilí či naopak, ve kterých objektivně není možné dosáhnout cíle.

#### **4.1.5 Elliotův hierarchický model motivace**

Na základě výše uvedených výsledků Elliot (1997) dospěl k závěru, že přistupování nebo vyhýbání se cíli prolíná celou strukturu výkonové motivace. Jeho tzv. hierarchální model motivace počítá s oběma motivy (jak s vyhnutí se neúspěchu, tak s vírou v úspěch) jako s distálními faktory, jejichž vliv na chování jedince či jeho prožívání je nepřímý a projevuje se prostřednictvím formulování jednotlivých cílů. V teorii počítá se dvěma tendencemi k dosahování cílů ve výkonových činnostech – „**přibližovacími**“ (approach) a „**vyhýbacími**“ (avoidance).

„Vyhýbací“ cíle jsou spojovány s nízkou úrovní efektivnosti z následujících důvodů.

1. Kritéria cíle (to co se nesmí stát) nejsou tak čistě definována jako ta, která vedou k přiblížení cíli (co má být dosaženo), což je pro plánování činností dost problematické.
2. Lidé sledující „vyhýbací“ cíle se soustředí spíše na negativní než na pozitivní události. Pravděpodobněji zaregistrují úspěch než neúspěch. Oproti tomu lidé sledující plnění úkolů mají tendenci podceňovat své úspěchy v porovnání s předešlými, i když objektivní výsledky by mohly být srovnatelné.

Zamezení v dosahování cílů slouží k regulaci negativních emocí (stres a úzkost), zatímco přijetí cíle primárně ovlivňuje intenzitu pozitivních emocí (vzrušení, uspokojení). Výsledkem je, že jedinci vyhýbající se cílům nezažijí opravdovou radost, spíše pocítují úlevu, když úspěšně odvrátí hrozbu či se jí vyhnou. Víra v úspěch ve výkonové činnosti je nízká a jedince se cítí s velkou pravděpodobností pod tlakem při řešení zadaných úloh.

Rozdíly mezi přijímáním a vyhýbáním se cílům nám mohou připadat v mnoha směrech stejné jako rozdíly mezi úspěchem a neúspěchem ve výkonové činnosti, ovšem tendence vyhýbat se cílům nám ukazuje, jak limituje emoční prožívání a výkonovou činnost jedince (Elliot, 1997, s. 218-233).

## 5 Metody měření výkonové motivace

### 5.1 Explicitní měření

Pojem explicitní měření motivů, kdy vysoce standardizovaný podnětový materiál a strukturované formy odpovědí a velmi malý prostor pro volné odpovědi účastníků šetření poskytne spontánní popis jejich motivů, zavedl McClelland.

Ačkoli tento postup má určité výhody, jako např. psychometrické kvality, jednoduchá analýza dat, má i nevýhody. Nevýhodou je, že odpovědi mohou být ovlivněny tendencí člověka prezentovat se v sociálně přijatelném světle. Kromě toho volené odpovědi jsou silně subjektivně ovlivněné hodnocením vlastních schopností více než motivy, které aktuálně řídí jejich chování. Respondenti tedy nejsou vždy schopni spolehlivě identifikovat motivy ovládající jejich chování. Vzhledem k těmto faktům by tyto metody neměly být používány k měření motivů ( Heckhausen/Heckhausen, 2008, s. 6856 – 7011).

1. **Mehrabian Achievement Risk Prefence Scale** (MARPS, Mehrabian, 1969) měří charakteristické výkonové chování orientované na úspěch – reálnost cílů, snaha o nezávislost, preference přiměřených úloh.
2. **Achievement Motivation Test** (AMT, Hermans 1970). Dotazník určený dětem a adolescentům.
3. **Achievement Motivation Scale** (AMS, Gjsme a Nygard, 1970). Dvě škály chování související s přijetím úspěchu a se strachem z neúspěchu. Položky se týkají snahy dosáhnout informace o kognitivních a afektivních charakteristikách výkonově orientovaného chování jedince.<sup>8</sup> Dotazník se skládá z 15 položek pro strach z neúspěchu (FM) a 15 položek měřící naději na úspěch (HE). Jeho optimalizací kvůli malé stabilitě výsledků při faktorové analýze se později zabýval Engeser (2004) a zkrátil dotazník na deset položek (5 položek pro FM a pět položek pro HE).

**Plnou českou verzi dotazníku AMS** u nás přeložil Man ve spolupráci s Gjsme, Nygard (1994), zkrácenou verzi pak Man, Stuchlíková (1996).

---

<sup>8</sup> Příklad položky měřící přijetí úspěchu – „Cítím se dobře, když řeším úlohu, která je pro mě příliš těžká.“ Položka měřící přijetí neúspěchu – „Necítím se dobře, když se setkám s problémem, kterému nerozumím.“

4. **Leistungsmotivationsinventar** (LMI, Schuller, Prochaska, 2001). LMI byl v první fázi zkonstruován pomocí 728 základních složek výkonové motivace, které byly posléze rozděleny do 38 kategorií. V druhé fázi vývoje testového materiálu pak autoři dotazník zredukovali na 170 složek seskupených do 17 kategorií výkonové motivace (úsilí, soutěživost, víra v úspěch, dominance, chuť se učit, zaujatost, nebojácnost, flexibilita, flow, stanovování cílů, nezávislost, příčinné připisování, odolnost, preference mírně obtížných úloh, pýcha, sebekontrola, víra v budoucí zlepšování). Testový materiál má nakonec dvě formy – plnou, která zkoumá všech 17 aspektů v 170 položkách, nebo krátkou o 30 položkách. Jednotlivé položky jsou měřeny pomocí sedmi bodové škály.
5. **PSE – Questionnaire** (PSE-Q, Schultheiss, Murray, 2009). PSE-Q řadíme mezi testy tzv. „nové generace“, které nabízejí nový přístup k měření výkonové motivace. Tento postup spočívá v obsahově uzavřeném měření motivů, které koresponduje s vybranými kódovacími systémy či kategoriemi vybrané teorie motivace (v tomto případě dle Wintera, 1994). Měření se skládá ze 112 položek (8 obrázků a ke každému je přiřazeno 14 položek).
6. **Dotazník motivace k výkonu (DMV)** je modifikovanou verzí testu PMT. DMV standardizovali v Bratislavě Pardel, Maršálková a Harovská (1984). Dotazník je vhodný pro respondenty starší 17 let. Tato technika obsahuje 52 položek, jednotlivé položky jsou hodnoceny na 6 bodové škále. Jednotlivé položky jsou rozděleny do tří skupin, každá skupina pro jinou oblast motivace k výkonu. Výkonové chování (aspirace, vytrvalost, očekávání do budoucna) měří 24 položek, úzkost brzdící výkon (aktivita v zátěžových situacích, přiznání si úbytku výkonu) pak 17 položek a úzkost podporující výkon (souvislost mezi stavem napětí a zvyšováním aktivity na cestě ke splnění cíle) 10 položek.
7. **Dotazník pro měření výkonové motivace (MOVYK)**. Tvůrci tohoto dotazníku byli Hošek, Man, Klíma (Hošek, 1982). Dotazník obsahuje 40 položek, kde 0 skóruje pro strach z neúspěchu (FF) a 20 pro naději na úspěch (HA). Položky jsou rozděleny do 9-ti bodových posuzovacích škál.

## 5.2 Implicitní měření

Implicitní měření nabízí velký prostor pro hodnocení rozdílnosti v odpovědích. Testový materiál je více otevřený a méně jednoznačný oproti dotazníkovým metodám přímého měření. Respondenti nereagují na strukturovaný materiál, ale generují vlastní odpo-

vědi. Základním pravidlem je to, že probandi nejsou informováni o tom, že předmětem zkoumání jsou jejich motivy.

Výhody nepřímého měření motivů jsou tyto (Heckhausen, 2008, s. 6910):

- Testové situace jsou mnohem opravdovější, živější a specifitější.
- Nabízí více příležitostí k využití individuálních myšlenek a zkušeností.
- Pouze pokud zkoumané situace obsahují aktivizující podněty, mohou být jednotlivé motivy identifikovány.
- Výzkum může filtrovat množství odlišných odpovědí.
- Rozdílné reakce respondentů nemusí být jen porovnávány s odpověďmi s odkazem na objektivní hodnotící systém.

Díky těmto faktům nám nepřímé měření poskytuje vhled do základu motivace lidského chování a na sílu aktivizujících motivů.

### 5.2.1 Metody implicitního měření

Nejnámější metodou vytvořenou na základě implicitních měření je „**Tematický apercepční test**“ (TAT), který jsme podrobněji popisovali v předchozích kapitolách. Ale je zde nutné zmínit Heckhausenovu modifikaci tohoto projektivního testu. Heckhausen (1971) upravil testový materiál na soubor 6 obrázků, z nichž 3 se vztahují k víře v úspěch a 3 ke strachu z neúspěchu. Obrázky vztahující se k úspěchu a k neúspěchu byly zařazeny do 3 různých pracovních oblastí:

1. studijní činnosti – 2 obrázky
2. kancelářské činnosti – 2 obrázky
3. řemeslnické činnosti – 2 obrázky.

Heckhausen tak docílil toho, že se konkurence mezi motivy odpovědí vyloučí tím, že se rozlišuje mezi vírou v úspěch (HE, ang. HS) a strachem ze selhání (FM, angl. FF), a to v rámci jednoho výkonového motivu. Z praxe vyšlo najevo, že obrazy úspěchu vyvolaly více odpovědí o úspěchu než o neúspěchu a u obrazů neúspěchu tomu bylo naopak. Posléze se zjišťoval, které odpovědi vztahující se k úspěchu a neúspěchu se objevují nejčastěji a výsledkem statistického a věcného ověřování se stal skórovací klíč pro obě měřené veličiny.

Skórovací klíč obsahuje následující kategorie pro naději v úspěch (HS):

1. potřeba výkonu a úspěchu
2. instrumentální činnost
3. očekávání úspěchu
4. pochvala
5. pozitivní emoční stav
6. téma úspěchu

Pro strach z neúspěchu (FM) platí tyto kategorie:

1. potřeba vyhnout se neúspěchu
2. instrumentální činnost vyhnutí se neúspěchu
3. očekávání neúspěchu
4. kritika
5. negativní emoční stav
6. neúspěch
7. téma neúspěchu

Obě proměnné jsou měřené jako na sobě nezávislé.

Dále Heckhausen odvozuje další dvě proměnné, kterými jsou celková motivace (GM) a čistá naděje (NH), pro které platí následující vztah:

$$GM=HE+FM$$

$$NH=HE - FM$$

Heckhausen se snažil měřit ve své modifikaci TAT obě proměnné na rozdíl od McClellandova modelu, který měří jen čistě potřebu k úspěšnému výkonu.

„**French Test of Insight**“ (FTI) byl vyvinut ve Francii. Nevyužívá obrázky situací jako např. TAT, ale je postaven na dokončování příběhů, což má podnítit imaginaci relevantních motivů, které jsou zkoumány. Manuál je vypracován v souladu ke kódovacímu systému v teorii nAch. FTI je vhodný zejména v situacích, kdy examinátor např. když srovnává participanty z různého kulturního prostředí. Nutno podotknout, že v současné



době se intenzivně pracuje na kulturně nezávislých adaptacích testu TAT (Hofer, 2004, s. 224 - 241).

Birney, Burdick a Teevan (1969) vyvinuli podobné techniky jako najdeme v TAT, které ale speciálně měří strach z neúspěchu. Tyto projektivní techniky jsou využívány zejména v USA.

#### **Leistungs-Motivation-Gitter (LMG, AMG – v USA)**

Schmalt (1999) přinesl nový způsob měření výkonové motivace. Jeho výkonově motivační mřížka (LMG) je tzv. semiprojektivní technikou kombinující výhody TAT (obrázky) a výhody dotazníkového šetření. Test obsahuje 18 obrázků z různých oblastí lidských aktivit (sport, škola) a z 18 stejných výroků, které jsou vypsány u každého obrázku (výroky jsou zapůjčené z Heckhausenových kategorií v TAT).

LMG rozlišuje tři různé motivy:

1. HS – motiv k úspěchu
2. FF-1 – aktivace vyhnutí se neúspěchu, která zahrnuje složky reflektující nízké sebehodnocení.
3. FF – 2 – strach z neúspěchu a jeho sociální důsledky.

Zejména motivy 2. a 3. (aktivní a pasivní vyhnutí) jsou jasně vhodné zejména k měření motivů ve školním prostředí.

#### **Multi Motive Grid (MMG)**

MMG je metoda založena na měření motivace metodou LMG, ovšem s tím rozdílem, že se tvůrci snažili najít taková tvrzení, která by reprezentovala všechny tři hlavní domény a jejich protiklady (víra versus strach) (Schmalt a kol., 2000).

Technika obsahuje 14 obrázků s 12 tvrzeními. Z výsledných 168 položek může být vypočítáno šest motivů (víra v úspěch – HE versus strach z neúspěchu – FF, jistota (HA) versus strach z odmítnutí (FR) a důvěra ve vlastní schopnosti (HP) versus strach ze selhání (FP).

### **5.3 Objektivní testovací metody**

Objektivní testy nejsou závislé na sebehodnocení testovaného tak jako techniky nepřímého pozorování. Na místo toho jsou motivy vyvozovány z pozorovatelného chování.

K měření výkonové motivace byl vytvořen počítačový program. Blankenship (1987) vytvořila testovací počítačovou metodu měřící následující aspekty:

- Realistické versus nerealistické změny v ambicích.
- Preference přiměřeně těžkých úkolů před lehkými nebo příliš těžkými.
- Latentní odpověď ve výběru mezi výkonově ovlivněnými aktivitami a neutrálními aktivitami.

Realistické cíle a preference přiměřených úloh a krátká odpověď ve výběru výkonově orientované aktivity ukazuje na chování indikující výsledný výkonový motiv. Navzdory úzkému vztahu metod s výkonovým chováním, není metoda považována za příliš věrohodnou, protože kritéria výkonového chování jsou předpokládána předem a jsou součástí počítačového programu.

V ČR se tvorbou počítačových programů k měření výkonové motivace zabývají Man a Stuchlíková. Používají počítačovou hru Roboguard, která manipuluje se stavy typu „flow“ za kontrolovatelných podmínek (Man, Mareš, 2005, s. 156).

#### **5.4 Hodnocení jednotlivých způsobů měření výkonové motivace**

Je známo, že dotazníková šetření hůře korelují s motivy měřenými TAT metodou. Což bylo dokázáno ve výzkumech (např. Heckhausen 1988, Mitamo 1990, Halisch 1986). Korelace mezi vírou v úspěšný výkon a strachem z neúspěchu měřenými metodami TAT, GRID a AMS metodami se všechny blížily nule. Jsou zde však malé, ale signifikantní korelace mezi strachem z neúspěchu měřeným TAT a dotazníkovou metodou AMS a negativní korelace mezi HS a FF v AMS. Pouze korelace mezi měřeními metodami AMS a MARPS jsou zásadní. Přesněji, byly zaznamenány negativní korelace mezi FF a HS získanými pomocí AMS a MARPS na rozdíl od stejných měření technikou TAT. Korelace naznačují značné překrývání mezi respondentovým subjektivním hodnocením svých schopností a připisování příčin ve výkonové orientaci. Lidé popisující sebe jako orientované na úspěch hodnotí svoje intelektové schopnosti výše než lidé, kteří jsou motivováni neúspěchem.

To jak si jedinec uvědomuje svoje schopnosti, tvoří hlavní komponenty výkonové motivace. Nicméně výzkum korelací v TAT měření HS a FF ukazuje, že ani tak nesouvisí sebezpojetí se schopnostmi a zpochybňují předpoklad, že výkonově orientované motivy

mohou znamenat totéž co vnímání vlastních schopností. (Heckhausen/Heckhausen, 2008, s. 7036)

Naopak v novém přístupu měření výkonových motivů reprezentovaným zejména PSE-Q (Schultheiss, 2009) se dokázalo, že nízké korelace mezi vnitřními motivy měřenými např. TAT a vnějšími motivy měřenými PSE-Q nejsou dány rozdílností technik, protože se ukázalo, že stejné výsledky bývají naměřeny i po testování vnitřní a vnější motivace stejnou technikou.

## Praktická část

### 6 Výzkumný projekt

#### 6.1 Výchozí předpoklady

V teoretické části práce jsme se zabývali vývojem motivace, potažmo výkonové motivace. Hlavní důraz jsme kladli na analýzu tzv. procesuálního modelu výkonové motivace. Tvůrcem tohoto modelu, též známého jako „kognitivní model výkonové motivace“, je Heinz Heckhausen. Rheinberg tento model rozšířil o koreláty výkonu a strachu z neúspěchu jako sebeposilujícího systému výkonu.

Rheinberger (1980) se zabýval dalším rozvojem teorie, kdy předpokládal, že právě strach z neúspěchu vede k výběru příliš těžkých či extrémně lehkých úloh. Tvrdil, že strach z neúspěchu ovlivňuje očekávání budoucích výsledků činnosti, že výběr extrémně lehké úlohy je predikcí k úspěšnému zvládnutí úlohy, a naopak vysoký stupeň obtížnosti úkolu je předpokladem k neúspěchu. Osoba díky těmto předpokladům může připisovat výsledky vnějším faktorům a tím chránit své sebepojetí, čímž je strach z neúspěchu dále posilován. Předpoklad sebeposilujícího výkonového motivu umožňuje, že nízké sebepojetí se paradoxně zvyšuje i při prožitcích úspěchu u neúspěchem motivovaných osob (Rheinberg, 1980).

Rheinberg předpokládal, že na intenzitu posilování výkonového motivu mají vliv tzv. vztahové normy, dle kterých je člověk hodnocen za své výkony. Domníval se, že právě vztahové normy mají vliv na aktivní a pasivní prožívání strachu a víru v úspěch. Svoji pozornost logicky soustředil na výkonové a hodnotící prostředí, kterým je škola. Rheinberg tvrdil, že učitelův výběr vztahové normy má vliv na prožívání úspěchu a neúspěchu a následné posilování výkonových motivů jeho žáků (Rheinberg, 1980).

Rheinberg (1980) rozdělil dovednosti učitele při využívání individuální nebo sociální vztahové normy a následně analyzoval chování při výkonovém srovnávání, očekávání do budoucnosti, příčinném připisování, individualizaci a hodnocením výsledků. Jednotlivým způsobům chování se budeme věnovat podrobněji.

#### **Rozdíly ve výkonovém srovnávání**

Učitelé hodnotící žáky dle sociální vztahové normy posuzují každého žáka v rámci sociální vztahové skupiny. Kantor je schopen na základě výsledků činnosti žáků určit, kdo

je nejlepší a nejhorší, kdo průměrný. Všimne si, pokud někdo zaznamenal výrazné zlepšení a posunul se mezi lepší. Pokud ovšem dojde ke zlepšení každého člena skupiny, a tudíž ke zlepšení skupiny jako celku, učitel hodnotící podle sociální vztahové normy tuto změnu nezaznamená. Přehled výkonnosti je totiž opět konstantní. Výkon sleduje jako konstantu závislou na časově neměnných faktorech, proto je snadné jej předvídat do budoucna. Chválení a pokárání se vyskytuje dle toho, zda má žák v rámci skupiny horší či lepší výsledky, což znamená, že chvála a pokárání nejsou u každého stejně pravděpodobné.

Pokud učitel použije individuální vztahovou normu, porovnává jen výsledky jednoho žáka. Příčiny výkonu jsou variabilní v čase, protože pozorovatel usuzuje, že zítra může být výkon odlišný. Poměr chvála vs. kárání je u každého žáka tedy zhruba stejný. Z pohledu individuální vztahové normy není nutné, aby žáci pracovali na stejné úloze, protože hodnotíme každého žáka zvlášť.

Ukázalo se, že školní třídy, kde každý žák řešil úlohu jinak náročnou, pracovali intenzivněji a s větším úspěchem, než třídy, kde žáci řešili ve stejnou dobu tu samou úlohu (Rheinberg, 1980).

### **Rozdíly v příčinném připisování**

Učitelé s orientací na sociální vztahové normy mají tendenci porovnávat výkony svých žáků v rámci skupiny. Tito učitelé při vysvětlování výkonnosti žáka přednostně hledají stabilní příčiny schopností.

Učitelé s orientací na individuální vztahové normy však také vnímají výkonnostní rozdíly mezi žáky.

Učitelé s orientací na sociální vztahové normy častěji zvolí časově stabilní faktory jako „nadání“, „domácí prostředí“ a „postoj k práci“. Vysvětlují si příčiny úspěchu nebo neúspěchu spíše pomocí časově stabilních kauzálních faktorů než učitelé s orientací na individuální vztahovou normu. Oproti tomu učitelé s orientací na individuální vztahovou normu častěji volili variabilní faktory jako „zájem o věc“, „obsah výuky“, „metodika výuky“. Tito učitelé vidí souvislost mezi výkony žáka a atributy výuky. Učitelé s orientací na sociální vztahovou normu uvádějí více příčin jen tehdy, když se vyjadřují k výkonnostním rozdílům mezi žáky. Představují tudíž více časově konstantních faktorů, což učitelé s orientací na individuální vztahovou normu dělají méně. Žáci učitelů, kteří připisují výkony stabilním příčinám (schopnosti), mohou u žáků zvyšovat citlivost na úroveň svých schopností.

Žáci u učitelů s orientací na sociální vztahovou normu vidí užší souvislost mezi školním výkonem a nadáním než žáci u učitelů s orientací na individuální vztahovou normu.

Nelze ovšem vyloučit negativní důsledky schopnostního připisování u hodnocení dle sociálně vztahové normy. Učitel si toho nemusí být vědom, ale jeho vyučování žáci mohou vnímat jako permanentní test, který ukazuje, kdo se řadí mezi „chytřejší“ a kdo mezi „hloupější“. Takové třídní klima znesnadňuje žákům vidět situaci, kdy se jejich schopnosti zlepšují. Obzvláště u žáků se špatným výkonem se motivace nedostaví. Časová konstanta schopnostních faktorů jim nedává příliš naděje na budoucí zlepšení (Rheinberg, 1980).

### **Různost výkonnostních očekávání**

Očekávání učitelů mohou být žáky vnímána jako více či méně korektní. Když jsou dostatečně pevná, nemůžeme vyloučit, že žáka ovlivní natrvalo natolik, že očekáváním ze strany učitele vyhoví (sebepotvrzující předpověď). Takováto pevná očekávání se vyskytují spíše u učitelů s orientací na sociální vztahovou normu, protože školní výkony vnímají v souvislosti s časově stabilními příčinami, považují školní výkon spíše za dlouhodobě předpověditelný. Nezajímá je až do takové míry aktuální výkonnostní stav žáka, ale spíše jeho obecná výkonnostní úroveň, na které se žák pohybuje z dlouhodobého hlediska.

Učitelé s orientací na individuální vztahovou normu to vidí obráceně. Nevěří, že vývoj školní výkonnosti je dlouhodobě předpověditelný. Sebenaplňující proroctví jsou u nich tedy málo pravděpodobná (Rheinberg, 1980).

### **Vztahové normy a individualizace vyučování**

Učitelé s orientací na sociální vztahovou normu se při výuce snaží o tzv. „rovnost nabídky“, protože tak dovedou nejlépe provést své sociální výkonnostní srovnání, když žáci zpracují stejnou úlohu.

Učitelé s orientací na individuální vztahovou normu usilují spíše o tzv. „princip přizpůsobení“, protože se dívají odlišně na výkonnostní vývoj různých žáků a sociální porovnatelnost je pro ně méně důležitá.

Podle orientace učitele na vztahovou normu je vyučování různě individualizované z hlediska obtížnosti úkolů (Rheinberg, 1980).

## **Vztahové normy a strategie sankcí**

U učitelů s orientací na sociální vztahovou normu je časté, že chválí jedince jen tehdy, pokud je lepší než ostatní.

U učitelů s orientací na individuální vztahovou normu je i výkonnostně slabý jedinec pochválen, když se mu povede se v učivu zlepšit. A výkonnostně silný jedinec není chválen za to, že je lepší než ostatní.

Učitel s orientací na sociální vztahovou normu hodnotí žáka podle toho, zda je nad či podprůměrný v rámci skupiny. U tohoto učitele je výkonnostně silný žák velmi často „posilován“ chválou, výkonnostně slabý žák je takto oceňován jen velmi zřídka. Dobrý žák se tedy stále zlepšuje, špatný zhoršuje, mezera ve vývoji obou žáků se značně prohlubuje.

U hodnocení dle individuální vztahové normy je tomu jinak, protože se zde sociální „zesilovače“ jako chvála neřídí výkonnostní úrovní žáka. Individuální vztahová norma je informativní. U sociální vztahové normy jsou učitelská hodnocení na nadprůměrného či podprůměrného žáka většinou konstantní. Žák ví, zda je lepší nebo horší než ostatní. U individuální vztahové normy je žák informován o tom, zda se dokázal zlepšit nebo ne. Tato informace právě dává žákovi proměnlivé podněty, které nemají vliv na negativní sebesilování (Rheinberg, 1980).

## **Stanovení výzkumných otázek a cílů**

Na základě studií (Rheinberg, 1980, 1982, 2001, 2008; Rheinberg, Krug, 2005; Mischo, Rheinberg, 1995; Dickhäuser, Rheinberg, 2003) jsme se rozhodli koncipovat výzkum pro oblast využití vztahových norem v pedagogické praxi. Výchozími předpoklady pro tvorbu výzkumných otázek a cílů se staly závěry výše zmíněných teorií vlivu a výběru vztahových norem na rozvoj výkonové motivace jedince.

V našem výzkumu se pokoušíme najít ty aspekty, které mají vliv na rozvoj výkonové motivace. Vzhledem k tomu, že jde o velmi širokou oblast zkoumání, rozhodli jsme se zaměřit na oblast, která dle studií Rheinberga, Heckhausena a dalších má významný vliv na rozvoj výkonové motivace. Jinými slovy jde o hledání souvislostí mezi hodnocením dle vztahových norem a rozvojem výkonové motivace.

Vezmeme-li v úvahu, že výsledky výkonu jsou většinou realizovány v situacích vnějšího hodnocení, dojdeme k závěru, že způsob, jakým je jedinec hodnocen za svůj úspěšný i neúspěšný výkon, má vliv na kvalitu jeho výkonové činnosti. Můžeme tedy usu-

zovat, že vztahová norma, dle které je člověk hodnocen, hraje v rozvoji výkonové motivace důležitou roli.

V době, kdy se u člověka tvoří předpoklady pro rozvoj výkonových motivů, má na něj největší vliv rodina a škola. V Heckhausenových a Geppertových studiích (1971, 1990) byl již celkem podrobně popsán vliv hodnocení rodičů dle vztahových norem na rozvoj výkonové motivace u dětí. Proto jsme se rozhodli pro zkoumání prostředí školy, kde je dítě denně podrobováno výkonovému srovnávání.

Edukační proces má důležitý vliv na to, jaké osobní výkonové standardy si člověk utvoří. Jedním z hlavních cílů výzkumného projektu je tedy zjistit, jak souvisí **hodnocení učitelem dle vztahových norem a výkonová motivace žáků**. Naším úkolem je odhalit možnosti pro práci se vztahovými normami při vyučování, ale věnovat se i rizikům a komplikacím při práci učitelů s jednotlivými vztahovými normami.

Zajímala nás nejen **reálná pedagogická činnost zkoumaných učitelů, ale i jejich postoje prezentované v dotazníku FEBO (zaměřen na vztahové normy)**. **Rozbor tohoto vztahu je dalším dílčím cílem našeho projektu.**

Pokud dále hlouběji analyzujeme teorie výkonové motivace, nalezneme dva hlavní motivy k výkonu, Naděje na úspěch a Strach z neúspěchu. Tyto motivy jsou proto studovány nejen z pohledu výkonu, ale i v souvislosti s úzkostí (která ho může doprovázet), především s tzv. zkuškovou úzkostí. Tyto výzkumy daly popud ke zkoumání různých metod a strategií, které by mohly úzkost redukovat a naopak zvyšovat motiv naděje na úspěch.<sup>9</sup>

Na základě zmíněných předpokladů jsme si jako další dílčí cíl výzkumu stanovili zjistit **souvislost mezi stylem vnějšího hodnocení a prožíváním pasivního strachu u dětí**.

Z odborných statí, které jsme podrobně popsali v teoretické části práce, vyplývá, že pro rozvoj adekvátní (zdravé) výkonové motivace ve škole bývá zdůrazňováno zadávání jasně formulovaných úkolů, využívání různé obtížnosti úkolů a pružná práce se vztahovými normami. Zajímalo nás tedy, **jak jsou tyto předpoklady využívány v praxi, a zda je možné je potvrdit ve školní realitě**. Soustředili jsme se zejména na to, jak probíhá v praxi

---

<sup>9</sup> Relevantní výsledky je možné najít Hošek, Man (1989); Man, Hondlík, (1984); Rheinberg, Krug (2005); Schwarzer, Lange, Jerusalem (1982).



práce učitelů se vztahovými normami a jaký vliv má výběr hodnotícího přístupu na rozvoj výkonových motivů Naděje na úspěch a Strach z neúspěchu.

Při tvorbě designu výzkumu jsme se rozhodli využít výhod kombinace kvantitativního a kvalitativního zkoumání. Triangulace těchto metod nám umožnila lépe postihnout současnou školní realitu a získat tak poměrně jasný a objektivní obraz zkoumané problematiky.

V diskusi shrneme všechna data obou metod. Předložíme obraz školní reality a pedagogické činnosti v oblasti práce se vztahovými normami. Také se pokusíme srovnat výsledky získané standardizovanými nástroji s výsledky kvalitativních způsobů šetření a naopak.

Na závěr sumarizujeme výstupy výzkumu a pokusíme se zjištěná fakta porovnat s teoretickými předpoklady již provedených studií a poukážeme na další výzkumné otázky týkající se této problematiky.

### **Stanovení výzkumných hypotéz**

Zmíněné předpoklady se staly základem pro vytvoření dotazníku zjišťování vztahových norem, jako jedné z metod použitých v našem výzkumném projektu. Podrobným popisem nástrojů se budeme zabývat dále.

Vědecké studie týkající se problematiky vnějšího hodnocení (Rheinberg, 1980, 1982, 2001, 2008; Rheinberg, Krug, 2005; Mischo, Rheinberg, 1995; Dickhäuser, Rheinberg, 2003; etc) jsou základem pro náš výzkumný záměr, pro který jsme si stanovili následující hypotézy:

**H1: Učitelé preferující individuální vztahovou normu rozvíjejí u žáků efektivněji výkonovou motivaci než učitelé s převažující sociální vztahovou normou (tyto předpoklady platí pro skóre celkem, škola a sport) a týkají se jak celkového skóre FEBO, tak jeho jednotlivých částí.**

**H2: Učitelé preferující individuálně vztahovou normu budou mít u žáků nižší ukazatele pasivního strachu (FM1) než učitelé preferující sociálně vztahovou normu (tyto předpoklady platí pro skóre celkem, škola a sport) a týkají se jak celkového skóre FEBO, tak jeho jednotlivých částí.**

**H3: Učitelé preferující individuálně vztahovou normu budou mít u žáků nižší ukazatele aktivního strachu (FM2) než učitelé preferující sociálně vztahovou normu**

**(tyto předpoklady platí pro skóre celkem, škola a sport) a týkají se jak celkového skóre FEBO, tak jeho jednotlivých částí.**

## **6.2 Popis výzkumného vzorku**

Náš výzkum byl určen pro žáky čtvrtých a pátých tříd a jejich třídní učitele a byl realizován v období září 2008 – červen 2011. Vzorek jsme získali na základních školách v Benešově, v Českých Budějovicích a v Plzni. Celkem jsme použili 61 dotazníků FEBO pro učitele a 1125 dotazníků pro žáky. Vzhledem k obsáhlosti výzkumu a velikosti vzorku jsme při zadávání a získávání kvantitativních dat spolupracovali s katedrou psychologie Pedagogické fakulty JČU s F. Manem a I. Stuchlíkovou. Sběr dat v okolí Českých Budějovic a Benešova provedly studentky Pouzarová (2008), Bardová (2008) a dílčí výsledky výzkumu byly zpracovány v jejich diplomových pracích. Sběr dat v Plzni a v okolí provedla K. Kubíková v první i ve druhé fázi.

### **Učitelé**

Našeho výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 61 třídních učitelů – 59 učitelek a 2 učitelé prvního stupně ZŠ.

### **Žáci**

Výzkumný vzorek tvoří celkem 1144 žáků čtvrtých a pátých tříd ve věku od 9 do 12 let. Šetření se zúčastnilo 560 chlapců a 584 dívek. Z hlediska pohlaví žáků má vzorek vyrovnaný charakter.

### **Organizace sběru dat**

Sběr dat v kvantitativní části výzkumného projektu probíhal tak, že před vstupem do konkrétní ZŠ jsme kontaktovali ředitele nebo jeho zástupce pro 1. stupeň a domluvili jsme si schůzku. Obsah výzkumu a metody sběru jsme sdělovali vždy osobně, abychom předešli případným nedorozuměním, která mohou vzniknout při kontaktu přes telefon nebo email. Během setkání jsme zodpověděli všechny otázky týkající se výzkumného projektu a dohodli se na postupu. Domluva většinou proběhla bez problémů, vždy nám bylo povoleno volně se pohybovat po škole a kontaktovat pedagogy, kteří odpovídali profilu cílové skupiny. Pouze na jedné ZŠ v Plzni jsme byli nuceni žádat o povolení rodiče, zda se mohou jejich děti zúčastnit anonymního šetření. Vytvořili jsme proto žádost, kterou rodiče podepsali, a vzor jednoho dotazníku jsme nechali k nahlédnutí u zástupkyně ředitele školy. S výzkumem nakonec souhlasili všichni oslovení rodiče.

Ve třídách, které odpovídaly požadavkům našeho projektu, proběhl sběr tak, že jsme si s učiteli dohodli den a čas, a v tomto termínu proběhlo testování. Dětem jsme dotazník zadávali sami, vysvětlili jsme jim instrukce a nechali je samostatně pracovat. Během jejich práce vyplňoval svůj dotazník i třídní učitel. Vyplňování testového materiálu trvalo dětem nejméně 25 minut, do 35 minut byla většina hotova. Velmi často se stalo, že děti, které byly rychleji hotové, vybarvovaly obrázky v testu. Celkově doba vyplňování dotazníku nepřekročila čas jedné vyučovací hodiny, tj. 45 minut. Žáci pracovali samostatně, v průběhu testování je nikdo nevyrušoval a ani nedocházelo k ovlivňování jejich pracovního tempa. Ve třídách, kde proběhlo také pozorování, se testování provedlo až po skončení kvalitativního zkoumání.

Získaná data byla přepsána do tabulek tabulkového editoru MS Excel a poté statisticky zpracována.

### **6.3 Výzkumné metody kvantitativního šetření**

#### **Dotazník určování vztahových norem**

Dotazník FEBO (Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnormorientierung) byl publikován Rheinbergem poprvé v roce 1977. Českou verzi dotazníku pak se souhlasem autora vytvořil Man, Hondlík (1981).

Pro zjištění preference vztahových norem učitele jsme použili českou verzi dotazníku. Česká verze obsahuje 39 otázek, které jsou formulovány tak, aby odpovědi na hodnotící škále vždy vedly k pólu buď individuální či sociální vztahové normy. Hodnotící škála má 6 bodů (od „zcela se nehodí“ (-3) až po „zcela se hodí“ (+3)), přičemž otázky k sociální vztahové normě se překódovávají. Pro účely statistického zpracování dat byly tyto hodnoty překódovány do stupnice od 1 do 6 tak, že hodnota 6 odpovídala nejvyššímu příklonu k individuální vztahové normě.<sup>10</sup> Z odpovědí vznikne celkové skóre, které ukazuje míru učitelovy preference k individuální vztahové normě.

Pokud je zjišťována orientace učitele na vztahovou normu, používá se pouze 9 otázek, které tvoří proměnnou pro srovnávání výkonu.

---

<sup>10</sup> U otázek odkazujících do významu individuální vztahové normy byla hodnota -3 převedena na hodnotu 1, hodnota -2 na 2, -1 na 3, +1 na 4, +2 na 5, +3 na 6.

U otázek odkazujících do významu sociální vztahové normy byla hodnota -3 převedena na 6, dále pak -2 na 5, -1 na 4, +1 na 3, +2 na 2 a +3 na 1.

V našem případě jsme pro potřeby výzkumu zvolili nezkrácenou verzi dotazníku, která nám umožňuje lépe postihnout aspekty nutné k přesnému zjištění výběru a preference konkrétní vztahové normy. Jednotlivé proměnné měřené dotazníkem FEBO jsme pak analyzovali v kvalitativním šetření v náhodně vybraných třídách.

**Dotazník FEBO sleduje 5 faktorů vztahového srovnávání:**

1. Výkonové srovnávání – 9 otázek (č. 1, 5, 8, 10, 16, 23, 27, 29, 35)
2. Příčinné připisování – 10 otázek (č. 4, 6, 11, 17, 18, 20, 21, 33, 34, 35)
3. Individualizace – 9 otázek (č. 2, 7, 9, 13, 15, 19, 24, 28, 31)
4. Očekávání – 7 otázek (č. 3, 12, 22, 25, 26, 30, 39)
5. Schválená strategie chování vzhledem k sankcím – 2 otázky (č. 14, 32)

**Příklady položek pro jednotlivé oblasti měřeny dotazníkem FEBO**

Proměnná	Otázka
Výkonové srovnání	Mohu obvykle s jistotou říci, které pořadí zaujímá žák ve třídě při hodnocení jeho výkonu ( <b>sociálně vztahová norma</b> ).
Příčinné připisování	Většinou rychle přijdu na to, jak je žák nadaný ( <b>sociálně vztahová norma</b> ).
Individualizace	Při zadávání úkolů často zvažuji, jak těžký úkol je vhodný pro kterého žáka ( <b>individuální vztahová norma</b> ).
Očekávání	I když jsem několik let učil, těžko bych mohl předpovědět, jak si povede žák v dalším studijním roce ( <b>individuální vztahová norma</b> ).
Schválená strategie chování vzhledem k sankcím	Když se o nějakém žákovi vyjádřím pochvalně nebo záporně, tak chvála a výtka závisejí především na tom, zda tento výkon je nad nebo pod jeho dřívějším výkonem ( <b>individuální vztahová norma</b> ).

Tabulka 1 - Příklady položek pro jednotlivé oblasti měřeny dotazníkem FEBO

**Výkonově motivační mříž (Leistungs - Motivation - Gitter - LMG, angl. AMG)**

LMG test poprvé publikuje Schmalt v roce 1976. Reaguje tak na tehdejší sklony definovat výkonový motiv jako stupňování vlastní zdatnosti či jeho udržování na co nejvyšší úrovni. Tento nástroj byl do češtiny přeložen Manem a jeho studenty (1977).

Schmalt (1976) při tvorbě testu upozadil efekty očekávání vztahující se k úspěchu a neúspěchu a spíše vzal v úvahu tzv. kognitivní veličiny, které se týkaly shledaných příčin úspěchu a neúspěchu. Předpokládal, že radost a stud z výkonu bývají ve výrazném měřítku

prožité pouze tehdy, když se jednající osoba cítí zodpovědná za výsledek jednání. Právě tyto procesy hrály významnou roli při konstruování dotazníku. Došlo k vytvoření řady výkonově tematických situací, které Schmalt propojil do mřížky situačních a osobnostních parametrů. Podobně jako v „TAT“ jsou individuální výkonové struktury postihovány v určitých situacích, ale navíc k nim byly přidány teoreticky relevantní výpovědi s rozdílným stupněm souhlasu s přihlédnutím ke kontingenci k obrazově znázorněným situacím s rozdílnými charakteristikami podnětu majícího vztah k výkonu. Takto koncipovaná technika na rozdíl od čistě projektivních postupů usnadňuje snahu o kontrolu psychometrických kvalitativních vlastností.

Konkrétně obsahuje LMG celkem 18 výpovědí, z nichž vždy 7 reprezentuje obě tendence výkonového motivu LM (víra v úspěch – něm. HE, angl. HS a strach z neúspěchu – něm. FM, ang. FF) a 4 jsou koncipovány jako neutrální. Tyto položky se vztahují na formy anticipace úspěchu a neúspěchu typické pro osoby motivované úspěchem nebo neúspěchem, na angažovanost při přijímání výkonových aktivit, na stanovení cílů a rizikové chování, na vytrvalost při zpracovávání rozdílů obtížných úkolů a konečné vyhodnocení vlastní schopnosti. Všechny položky jsou formulovány ve 3. osobě.

LMG se zaměřuje na podstatné proměnné získané s pomocí Exploratorní Faktorové Analýzy (EFA) a v současnosti také s pomocí Konfirmatorní Faktorové Analýzy (CFA; cf. Schmalt, 1999; 2005). Schmalt pomocí EFA identifikoval dílčí skóry pro Naději na úspěch (HE) a Strach z neúspěchu (FM). Strach z neúspěchu se ukázal jako dvojdímní. FM1 byl označen jako pasivní strach vykazující inhibiční procesy ve výkonovém kontextu spojený s konceptem nízkých schopností (Schmalt, 1976, s. 19). Toto pojetí strachu z neúspěchu je blízké původnímu konceptu Heckhausena (1963). Vztahy mezi konceptem vlastních schopností a pojetím FM1 je diskutován Meyerem (1984). Druhá komponenta strachu z neúspěchu označená FM2 je aktivním strachem z neúspěchu, popisuje „emocionální komponenty strachu z neúspěchu“ (Schmalt, 1976, s. 121).

V další fázi vývoje metody přidal Schmalt k 18 tvrzením 18 situací, které shrnul do 6 situačních oblastí (ke každé oblasti náleží 3 situace).

#### **Situační oblasti jsou rozdělené takto:**

1. manuální činnosti: otázky č. 1, 7, 18
2. hudební činnosti: otázky č. 2, 5, 13
3. školní činnosti: otázky č. 3, 11, 16

4. samostatné činnosti: otázky č. 6, 8, 10
5. pomoc poskytující činnosti: otázky č. 4, 9, 15
6. sportovní činnosti: otázky č. 12, 14, 17

**Jednotlivé situační komponenty můžeme rozdělit také podle vztahových norm, které se v nich stávají závaznými.**

1. Situace se sociálními vztahovými normami

Obory školní činnost a pomoc, otázky č. 3, 11, 16 a 4, 9, 15. Dále obor sport, otázky č. 12, 14 a z oboru samostatná činnost otázky č. 10.

2. Situace s autonomními vztahovými normami

Obory manuální činnosti, otázky č. 1, 7, 18 a obor hudba otázky č. 2, 5, 13 a také z oboru samostatné činnosti otázky č. 6, 8 a otázka č. 17 z oboru sportovní činnosti (Schmalt, 1976).

Schmalt (2004) v angličtině publikuje zkrácenou verzi dotazníku, kdy tři položky skórují pro naději na úspěch (HE), tři položky pro pasivní strach ze selhání (FM1) a tři pro aktivní strach z neúspěchu (FM2).

Pro výpočet celkové motivace (GM) a čisté naděje (NH) platí v LM-Gitter následující vzorce:  $GM1 = HE1 + FM1$ ;  $GM2 = HE2 + FM2$  a  $NH1 = HE1 - FM1$ ;  $NH2 = HE2 - FM2$ .

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme ze všech situačních oblastí vybrali jen ty, které přesně odpovídaly našim kritériím, tedy školní a sportovní aktivity. Dalším důvodem pro redukci dotazníku byl čas nutný pro administraci.

### **Nástroje kvalitativního výzkumu**

Pro naše účely jsme jako nejideálnější metodu zvolili tzv. „zúčastněné“ pozorování.

Švaříček a kol. (2007) definují zúčastněné pozorování jako:

*„... dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem není jen samo pozorování, ale také nalezené prostředkovat čtenáři“* (Švaříček, R. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha. Portál: 2007, s. 143).

Tento způsob pozorování jsme vybrali také proto, že je vhodný pro zkoumání ve školních třídách, protože většinou velmi málo narušuje sociální interakci a klima.

Další výhodou pozorování je možnost přesně zachytit a popsat, co se děje a jak vypadá situace. Též nám umožňuje pochopit koncept celé situace a můžeme tak lépe proniknout do dynamiky skupiny. Za hlavní přínos této metody pro náš výzkum považujeme to, že výzkumník je schopen zachytit situace, které sám považuje za důležité, ale respondentům připadají rutinní a nezajímavé, či si je ani neuvědomují. Badatel také může objevit nové jevy a vztahy, které neočekával, či si jich předem nebyl vědom.

## **6.4 Výsledky výzkumu**

### **6.4.1 Kvantitativní část**

#### **Statistická analýza dat dotazníku FEBO**

Vzhledem k tomu, že dosud u nás neproběhla standardizace dotazníku FEBO, rozhodli jsme statistickým zpracováním vzorku 61 učitelů čtvrtých a pátých tříd ZŠ a získané výsledky porovnat s reálnou situací na školách, jejíž pozorování je součástí kvalitativního výzkumu v druhé části práce.

Abychom mohli zhodnotit reliabilitu a validitu dotazníku FEBO, provedli jsme nejprve položkovou analýzu a výsledné koeficienty počítali jak ve vztahu k celkovému skóre, tak k jednotlivým obsahovým faktorům. Položková analýza zahrnovala celkovou minimální a maximální hodnotu položky, průměr, směrodatnou odchylku a tzv. diskriminační koeficient RIT (diskriminační koeficient je stanoven Pearsonovým korelačním koeficientem, který je dán vztahem mezi skórem dosaženým v jednotlivých položkách a celkovým skórem; nabývá hodnot od -1 do 1, kdy platí, že čím více se hodnota blíží krajním pólům intervalu  $\langle -1; 1 \rangle$ , tím silnější je vzájemný vztah mezi položkou a celkovým skóre).

Následně budeme hodnotit test jako celek a pak se budeme zabývat vztahem jednotlivých kategorií testu k celkovému skóre.

#### **Položková analýza dotazníku FEBO**

Položkovou analýzou dotazníku FEBO jsme se snažili zjistit, zda jednotlivé položky korelují s celkovým skórem dotazníku.

Jak jsme již zmínili výše, položková analýza obsahuje celkovou minimální a maximální hodnotu položky, průměr a směrodatnou odchylku a koeficient RIT.

Výsledky položkové analýzy uvedeme v následující tabulce.

	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka	Koeficient RIT
FEBO_1	1	6	3,8	1,9	0,35
FEBO_2	1	6	4,7	1,2	0,16
FEBO_3	2	6	3,8	1,2	0,45
FEBO_4	1	6	3,4	1,4	0,47
FEBO_5	1	7	3,8	1,2	0,21
FEBO_6	1	6	4,1	1,6	0,00
FEBO_7	1	6	3,7	1,3	0,49
FEBO_8	2	6	4,8	1,0	0,48
FEBO_9	1	6	4,5	1,1	0,10
FEBO_10	1	6	3,3	1,3	0,40
FEBO_11	1	6	3,0	1,4	0,46
FEBO_12	1	6	3,1	1,9	0,34
FEBO_13	2	6	4,2	1,3	0,23
FEBO_14	1	6	4,0	1,8	0,45
FEBO_15	2	6	4,6	1,1	0,14
FEBO_16	1	6	3,9	1,6	0,41
FEBO_17	1	6	3,9	1,2	-0,22
FEBO_18	1	6	3,4	1,2	0,46
FEBO_19	1	6	4,4	1,0	0,27
FEBO_20	1	6	3,4	1,3	0,54
FEBO_21	1	6	3,2	1,2	0,27
FEBO_22	1	6	3,7	1,2	0,22
FEBO_23	1	6	4,4	1,4	0,08
FEBO_24	1	6	3,4	1,4	0,41
FEBO_25	1	6	3,8	1,1	0,28
FEBO_26	1	6	3,3	1,4	0,53
FEBO_27	1	6	3,2	1,6	0,59
FEBO_28	3	6	4,6	0,7	0,30
FEBO_29	2	6	4,9	1,0	-0,08
FEBO_30	1	6	3,2	1,3	0,26
FEBO_31	1	6	4,2	1,0	0,29
FEBO_32	1	6	4,5	1,4	0,05
FEBO_33	1	6	3,7	1,2	0,48
FEBO_34	1	6	3,6	1,3	0,60
FEBO_35	1	6	3,8	1,3	0,61
FEBO_36	1	6	3,4	1,2	0,54



FEBO_37	1	6	3,4	1,2	0,42
FEBO_38	1	6	3,3	1,2	0,32
FEBO_39	1	5	2,8	1,0	0,20

**Tabulka 2 - Položková analýza dotazníku FEBO**

Z tabulky je patrné, že většina položek se neodchyluje od průměru škály 1 – 6, tj. 3,5. Ovšem několik položek naznačuje (vyznačeno v tabulce žlutě, tj. FEBO\_2; FEBO\_8; FEBO\_9; FEBO\_28; FEBO\_29), že učitelé se silněji přiklánějí k individuální vztahové normě, naopak tendence k sociální vztahové normě se projevila velice slabě pouze v položkách FEBO\_11 a FEBO\_39 (v tabulce vyznačeno červeně).

Diskriminační schopnost položek FEBO v našem šetření však ukazuje výraznější rozdíly. Koeficient RIT se pohybuje od dosti nízké korelace -0,22 v položce FEBO\_17 až po vysokou korelaci 0,61 v položce FEBO\_35. Celkově můžeme konstatovat, že diskriminační schopnost dotazníku je dobrá, ovšem u osmi položek nacházíme nízké korelační koeficienty (FEBO\_3, 6, 9, 15, 17, 23, 29, 32). Odpověď na otázku, proč tomu tak je, se pokusíme najít níže v rozboru výsledků korelací těchto položek v jednotlivých substestech.

### **Korelační analýza jednotlivých položek FEBO k jednotlivým kategoriím testu FEBO**

Autoři v něm otázky strukturovali do pěti kategorií, proto jsme považovali za důležité změřit diskriminační schopnost všech položek ve vztahu k těmto kategoriím.

Koeficienty RIT pro jednotlivé kategorie dotazníku uvádíme v následující tabulce. Pro lepší orientaci jsou položky odpovídající příslušné kategorii zvýrazněny.

	FEBO Výkonové srovnání	FEBO Příčinné připsování	FEBO Individualizace	FEBO Očekávání	FEBO Strategie
FEBO_01	0,69	0,36	-0,20	-0,07	0,35
FEBO_02	-0,16	-0,04	0,55	0,11	0,13
FEBO_03	0,23	0,31	0,09	0,73	-0,08
FEBO_04	0,46	0,59	-0,04	0,15	0,30
FEBO_05	0,41	0,18	-0,11	0,10	-0,01
FEBO_06	0,31	0,13	-0,28	-0,40	0,39
FEBO_07	0,31	0,25	0,51	0,38	-0,01
FEBO_08	0,47	0,27	0,27	0,25	0,34
FEBO_09	0,01	-0,07	0,29	0,03	0,08
FEBO_10	0,30	0,29	0,21	0,40	-0,11
FEBO_11	0,23	0,63	0,01	0,39	0,05

FEBO_12	-0,03	0,20	0,25	0,71	-0,17
FEBO_13	0,10	0,11	0,53	-0,11	0,04
FEBO_14	0,53	0,35	0,07	-0,04	0,78
FEBO_15	-0,20	-0,13	0,71	0,05	0,13
FEBO_16	0,60	0,22	0,03	0,11	0,44
FEBO_17	-0,37	-0,11	0,04	-0,10	-0,16
FEBO_18	0,13	0,53	0,16	0,59	-0,17
FEBO_19	0,03	0,01	0,67	0,11	-0,03
FEBO_20	0,19	0,49	0,39	0,49	0,04
FEBO_21	0,34	0,40	-0,03	0,07	-0,13
FEBO_22	0,33	0,20	-0,18	0,27	0,00
FEBO_23	0,33	-0,04	0,06	-0,16	0,05
FEBO_24	0,22	0,28	0,41	0,20	0,18
FEBO_25	0,25	0,23	0,04	0,24	0,10
FEBO_26	0,21	0,40	0,28	0,68	-0,05
FEBO_27	0,59	0,48	0,15	0,38	0,19
FEBO_28	0,26	-0,01	0,54	-0,06	0,30
FEBO_29	0,02	-0,24	0,17	-0,22	0,14
FEBO_30	0,09	0,19	-0,04	0,61	-0,13
FEBO_31	0,13	0,09	0,51	0,01	0,26
FEBO_32	0,02	-0,19	0,25	-0,17	0,55
FEBO_33	0,30	0,66	0,05	0,23	0,25
FEBO_34	0,27	0,53	0,37	0,54	0,02
FEBO_35	0,53	0,43	0,22	0,39	0,42
FEBO_36	0,34	0,70	0,00	0,43	0,09
FEBO_37	0,16	0,42	0,21	0,54	-0,22
FEBO_38	0,03	0,47	0,06	0,32	0,07
FEBO_39	0,03	0,32	0,07	0,21	-0,14

Tabulka 3 - Koefficienty RIT pro kategorie dotazníku FEBO

Z výsledků znázorněných v tab. 2 můžeme vyčíst, že jednotlivé kategorie dotazníku jsou k položkám, které obsahují, vcelku konzistentní, ovšem některé položky zasahují do více kategorií. Pro lepší přehlednost problematiky přistoupíme k interpretaci jednotlivých kategorií zvlášť.

1. **Výkonové srovnávání** – Koefficienty naznačují, že většina položek v této kategorii slušně koreluje kromě položky FEBO\_29, která nabývá hodnoty pouze 0,02. Položka 29 je celkem dobře formulována („*Když mluvím o dobrém výkonu žáka, myslím tím výsledek, který je nad úrovní jeho dřívějšího*“).

výkonu“), ale téměř nekoreluje s celkovým výsledkem FEBO a s žádnou z dalších kategorií kromě velmi slabé korelace v kategorii Individualizace. Lze konstatovat, že učitelé se v této položce sice hlásí k individuální vztahové normě, ale výkon (zejména dobrý výkon) berou pravděpodobně jako neměnný fakt, což je výsledek dominance sociální vztahové normy. Zcela analogicky si tedy můžeme vysvětlit i korelaci v položce FEBO\_23 s celkovým skórem, kdy se v otázce opět hovoří o úrovni výkonu žáka („*Když mluvím o „špatném výkonu“, myslím výsledek, který leží pod úrovní předcházejícího výkonu žáka*“).

Na závěr můžeme konstatovat, že učitelé sice proklamují příklon individuální vztahové normě, ovšem dobrý či špatný výkon chápou jako stabilní příčinu, což odpovídá spíše preferenci normy sociálně vztahové.

2. **Příčinné připisování** – V této kategorii sledujeme již určitou nekonzistentnost. Do záporné korelace se dostala položka FEBO\_17 („*Rozdíly školních výkonů uvnitř jedné třídy se dají podle mých zkušeností odvodit z toho, že podle povahy předmětu a zadávaných úkolů je ten který žák rozdílně (různě) podněcován.*“), a slabě koreluje též položka FEBO\_6 („*Na výši úsilí, s jakým žák pracuje, nemám jako učitel žádný nebo jen malý vliv.*“). Obě položky též nízko korelovaly s celkovým koeficientem RIT (jak jsme již zmínili výše).

Důvodem pro zápornou korelaci položky 17 může být její až velmi složitá formulace. Učitelé díky tomu nemuseli otázku adekvátně pochopit.

Položka FEBO\_6 v této kategorii dost výrazně nekoreluje s kategoriemi Očekávání a Individualizace. Domníváme se, že se zde opět potvrzuje fenomén popsáný v kategorii Výkonové srovnávání, kdy se učitelé v testu přiklánějí k volbě individuální vztahové normy, ovšem jak vyplývá z formulace otázky, vysokou roli hraje to, že úsilí je kantory chápáno jako jev více méně stabilní a neměnný, který není možno ovlivnit.

3. **Individualizace** – Položky testu odpovídající této kategorii jsou více koherentní a dobře korelují s kategorií Individualizace. Všechny otázky jsou zaměřeny na práci s úkoly o různých stupních obtížnosti.

Překvapila nás však vcelku nízká korelace položek k celkovému výsledku FEBO. Z tab. 1 vyplývá, že v položkách FEBO\_2, 9, 15 (spadající do této kategorie) se učitelé silně hlásí k individuální vztahové normě a nízká korelace s ostatními kategoriemi dotazníku nás může přesvědčovat o tom, že učitelé neodpovídají v jednotlivých položkách stejně a mohou být tedy ve svých výrocích nekonzistentní.

4. **Očekávání** – Zde všechny položky dobře korelovaly s celkovým výsledkem FEBO a kategorie Očekávání je také konzistentní. Nenacházíme nijak zvláštní výkyvy v korelacích jednotlivých položek.
5. **Strategie chování vzhledem k sankcím** – Této kategorii odpovídají pouze dvě položky FEBO\_18, 32. Obě s tímto faktorem silně korelují, ovšem opět vidíme u položky FEBO\_32 slabou korelaci s celkovým skórem FEBO. O důvodech je možné spekulovat, ale nabízí se otázka, zda byla položka učitelé dobře pochopena, i když je vzhledem k designu kategorie dobře formulována („*Když se k nějakému výkonu žáka vyjádřím pochvalně nebo záporně, tak chvála a výtka závisejí především na tom, zda tento výkon je nad nebo pod jeho dřívějším výkonem.*“). Vezmeme-li v úvahu její poměrně složitě znění, mohli bychom se domnívat, že katoři nepřesně pochopili její obsah.

Možná díky tomu, že je tato kategorie sycena pouze dvěma otázkami, z nichž minimálně jedna je diskutabilně formulována, je výsledek ve výsledné korelaci s celkovým skórem FEBO sporný a učitelé na jednotlivé položky mohli odpovídat v rozporu se svými předchozími tvrzeními.

### **Závislost jednotlivých kategorií FEBO k celkovému skóre**

Nyní přistoupíme k analýze závislostí jednotlivých kategorií dotazníku FEBO k jeho celkovému skóre. Pro zjištění vztahů jednotlivých oblastí testu k jeho celkovému skóre jsme zvolili korelační analýzu.

Korelační koeficienty jednotlivých faktorů k celkovému skóre dotazníku FEBO uvádíme v tab. 4.

Celkové skóre	Výkonové srovnání	Příčinné připisování	Individualizace	Očekávání	Strategie
	0,727	0,800	0,447	0,597	0,380

**Tabulka 4 - Korelační koeficienty jednotlivých faktorů s celkovým skóre dotazníku FEBO**

Korelační koeficienty jsou u všech faktorů dosti vysoké, nejnižší jsou dle očekávání u sporného faktoru Strategie.

### **Faktorová analýza dat jednotlivých oblastí dotazníku FEBO**

K zajímavým výsledkům jsme však došli, když jsme jednotlivé oblasti testu podrobili faktorové analýze. Jejím výsledkem nebylo pět faktorů, ale pouze tři, které vyčerpaly významnou část rozptylu (85%) a sdružily se do nových nadřazených faktorů. Výsledky jsou znázorněné v tabulce 5.

	F1	F2	F3
Výkonové srovnání	,509	,722	
Příčinné připisování	,811	,731	
Individualizace			,979
Očekávání	,874		
Strategie (odměny/tresty)		,903	

**Tabulka 5 - Rotovaná matice faktorových zátěží**

Z tabulky vyplývá, že oblasti Výkonové srovnávání a Příčinné připisování spadají do jednoho faktoru, který se dále štěpí na dva v závislosti na tom, zda se váží k oblasti Očekávání (zde má větší faktorovou zátěž Příčinné připisování) nebo Strategie (s vyrovnávanými faktorovými zátěžemi v obou oblastech). Třetím faktorem je oblast Individualizace.

Faktorová analýza jednotlivých oblastí testu vzhledem k jeho celkovému skóre naznačuje, že česká verze dotazníku FEBO není zřejmě ideálně nastavená pro české učitele. Domníváme se, že učitelé mohli chápat některé položky jinak než učitelé v Německu, kde byl tento dotazník konstruován. Diskutabilní může být tedy rozdělení dotazníku do pěti kategorií či kvalita překladu položek do češtiny.

## **6.5 Analýza dat nástroje LMG**

Abychom v souladu s designem výzkumu byli schopni zhodnotit vliv vztahových norem na rozvoj výkonové motivace, rozhodli jsme se využít nástroj LMG, který byl vy-

tvořen tak, aby měřil proměnné výkonových motivů u dětí mezi 9 – 14 rokem (tento semi-projektivní postup jsme již podrobně popsali výše).

Výzkum jsme prováděli ve čtvrtých a pátých ročnících prvního stupně ZŠ zejména proto, že žáci mají po většinu školního dne jednoho učitele, tudíž můžeme dobře hodnotit vztah výběru vztahové normy na výkonovou motivaci žáků. Nástroj LMG se také velmi dobře hodí pro tuto věkovou kategorii (účastníkům výzkumu bylo od 9-11 let).

Popis a analýzu dat budeme strukturovat pro lepší přehlednost následovně. Nejprve se budeme věnovat rozboru vztahu mezi celkovým skórem dotazníku FEBO a celkovým skórem ve škálách výkonové motivace získané LMG, poté podrobněji zanalyzujeme vztah jednotlivých kategorií dotazníku FEBO ke škálám výkonové motivace nástroje LMG.

### **Vztah mezi celkovým skórem FEBO a výkonovou motivací měřenou LMG**

Vztah mezi dotazníkem FEBO a škálami výkonové motivace byl v předešlých výzkumech (Man, Bardová, Pouzarová, 2008) zkoumán pomocí analýzy rozptylu, kdy bylo celkové skóre FEBO tříděno do pěti kategorií dle výběru vztahové normy - učitelé se silně vyhraněnou sociální vztahovou normou, učitelé se slabě vyhraněnou sociální normou, učitelé nevyhranění, učitelé se slabě vyhraněnou individuální vztahovou normou a učitelé se silně vyhraněnou individuální normou.

Vzhledem k velikosti vzorku učitelů (N=61) jsme se rozhodli využít pro statistickou analýzu těchto dat korelační analýzu doplněnou o bodové grafy. Bodové grafy jsme použili jednak jako podklad pro vyhodnocování závislostí proměnných, a navíc jako jeden z ukazatelů pro hodnocení kvalitativní analýzy dat (viz. samostatná kapitola).

Vazby mezi celkovým skórem FEBO a celkovými skóry LMG (FM1, FM2, HE) se nijak významně nepotvrdily, a to ani u skóru v jednotlivých oblastech (škola a sport) viz tab. 6.

	<b>LMG</b>								
	<b>Škola</b>			<b>Sport</b>			<b>Celkem</b>		
	<b>FM1</b>	<b>FM2</b>	<b>HE</b>	<b>FM1</b>	<b>FM2</b>	<b>HE</b>	<b>FM1</b>	<b>FM2</b>	<b>HE</b>
<b>FEBO</b>	0,01	-0,10	0,10	0,03	-0,06	0,09	0,01	-0,12	0,10

**Tabulka 6 - Spearmanův korelační koeficient pro celkové skóre dotazníku FEBO a skóry LMG**

Ovšem výsledky korelační analýzy jednotlivých subtestů FEBO (výkonové srovnání, příčinné připsování, individualizace, očekávání a strategie sankcí) a výkonovou motivací měřenou LMG<sup>11</sup> přinášejí zajímavé ukazatele (viz. tabulka 7).

	Škola FM1	Škola FM2	Škola HE	Sport FM1	Sport FM2	Sport HE	Celkem FM1	Celkem FM2	Celkem HE
<b>FEBO Výkonové srovnání</b>	-0,03	-0,20	0,02	-0,01	0,03	0,07	-0,03	-0,14	0,05
<b>FEBO Příčinné připsování</b>	0,09	-0,06	-0,11	0,06	0,03	-0,17	0,06	-0,05	-0,14
<b>FEBO Individualizace</b>	0,08	0,02	0,33(*)	0,24	-0,18	0,32(*)	0,17	-0,12	0,34(**)
<b>FEBO Očekávání</b>	-0,07	-0,21	-0,05	-0,02	-0,18	-0,05	-0,06	-0,20	-0,05
<b>FEBO Strategie</b>	0,11	0,20	-0,09	-0,02	-0,01	-0,04	0,04	0,1	-0,07

Tabulka 7 - Vztah jednotlivých subtestů FEBO k proměnnám měřeným LMG

N=61

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Statistická analýza byla provedena korelační analýzou pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Kromě korelačního koeficientu jsme použili i metodu rozměrového efektu (účinku), kde jsme zjistili, že i pro náš menší vzorek N=61 respondentů spolu obě metody dobře korespondují, tudíž se můžeme zabývat i hodnotami korelačních koeficientů s hodnotou  $\geq 0,2$  (v tabulce zvýrazněno žlutě).

Z dat uvedených v tabulce 5 zjišťujeme, že významné korelace nacházíme pouze mezi FEBO\_Individualizace a rozvinutou motivací k úspěchu (HE) v oblasti školní a sportovní. Ovšem je nutné upozornit na fakt, že v této kategorii dochází jak ke zvýšení výkonové motivace (HE), tak i zvýšení pasivního strachu (FM1), a to pouze v oblasti sportu. Podobný fenomén už nenacházíme ve škole.

<sup>11</sup> Statistická významnost korelačních koeficientů je závislá na rozsahu souboru. Proto je vhodné velikost korelačních koeficientů posuzovat také pomocí hodnot rozměrového efektu (effect size).

Mírou effect size (ES) pro korelační koeficient je sama hodnota korelačního koeficientu  $r$ , čili  $ES=r$ . Ve společenskovední oblasti označuje Cohen (1988, s. 109 – 143) hodnoty  $r=0,1$  jako malé hodnoty  $r=0,3$  jako střední a hodnoty  $r=0,5$  jako velké.

Další zajímavé výsledky nacházíme v oblasti Výkonového srovnávání a Očekávání. Data naznačují, že individuální vztahová norma nemá vliv na zvýšení výkonové motivace (HE) ani ve sportovních činnostech ani ve školních, a dokonce nesouvisí ani s prožíváním tzv. aktivního strachu (FM2). Když vezmeme v úvahu, že celková motivace žáků se v nástroji LMG vypočítává součtem právě HE a FM2, můžeme dojít k závěru, že využití individuální vztahové normy může mít paradoxně za následek snižování celkové výkonové motivace žáků.

Pokud se zaměříme na výsledky korelací tzv. strachových komponent v oblastech Výkonového srovnávání, Očekávání (koeficient zhruba 0, 20) a překvapivě i v oblasti Příčinného přepisování (koeficient pouze -0,06), zjišťujeme, že aktivní strach (FM2) se zde snižuje. Nabízí se tedy výklad, že při hodnocení individuální vztahovou normou děti sice prožívají menší strach, který ale vede ke snížení výkonové motivace (nebojím se, a proto se nemusím snažit).

Korelační koeficienty pasivního strachu (FM1) a aktivního strachu (FM2) významněji korelují pouze v oblasti Strategii odměn a trestů, práce učitele s individuální vztahovou normou se váže na vyšší aktivní i pasivní strach (FM1  $r = 0,11$ ; FM2  $r = 0,20$ ). Opačná tendence se projevuje v oblasti Očekávání, kdy se na využití individuální vztahové normy váže nižší aktivní strach (FM2  $r = -0,21$ ) a pasivní strach (FM1  $r = -0,07$ ) – koeficienty však nejsou statisticky významné. Tento trend v oblasti Očekávání si můžeme tedy vysvětlit tak, že individuální vztahová norma oba „strachové“ komponenty snižuje, což má ovšem paradoxní vliv na výkonovou motivaci k úspěchu (HE), která se snižuje také.

Korelační koeficienty naděje na úspěch (HE), tedy kladného výkonového motivu, se pozitivně vážou pouze v oblasti Individualizace. Lze tedy konstatovat, že učitelé pracující s různým stupněm obtížnosti úloh pozitivně ovlivňují motivaci k úspěchu (HE) jak v oblasti školní, tak v oblasti sportu.

Vzhledem k výsledkům korelační analýzy jsme sledovali vztah mezi FEBO a školní oblastí LMG pomocí faktorové analýzy. Faktorovou analýzou jsme chtěli zpřesnit výklad korelační analýzy.

Faktorovou analýzou jsme získali metodou rotace hlavních komponent s pomocí rotace VARIMAX tři hlavní faktory, které vyčerpávají zhruba 63% rozptylu. Rotovaná matice je popsána v další tabulce.



	1 F	2 F	3 F
FEBO Výkonové srovnání	0,708		
FEBO Příčinné připisování	0,839		
FEBO Individualizace			0,754
FEBO Očekávání	0,749	-0,320	
FEBO Strategie odměn a trestů		0,761	
LMG Škola FM1		0,563	
LMG Škola FM2	-0,403	0,582	
LMG Škola HE			0,808

**Tabulka 8 - Rotovaná matice faktorových zátěží FEBO a LMG**

Největší část variace (>25 %) vyčerpává faktor 1 (1 F), který zahrnuje Výkonové srovnávání, Příčinné připisování, Očekávání a aktivní strach FM2. Záporné hodnoty u aktivního strachu FM2 naznačují, že prožívání aktivního strachu se při využívání individuální vztahové normy snižuje. Tato teze tedy podporuje závěry vyvozené z korelační analýzy

Druhý faktor (2 F) naznačuje, že se aktivní a pasivní strach váže téměř výhradně na oblast Strategie odměn a trestů a je v záporném vztahu k oblasti Očekávání. Tudiž individuálně vztahová norma v oblasti Strategie odměn a trestů strach dětí zvyšuje a opačný trend sledujeme v kategorii Očekávání. Korelační koeficienty též tento trend potvrzují.

Třetí faktor je nejslabší a sytí pouze oblast Individualizace a výkonovou motivaci HE. Lze tedy říci, že je čistě výkonový a pozitivně se váže na výši míry individualizace v práci s různě obtížnými úkoly. Ke stejnému závěru jsme došli i díky vysokému korelačnímu koeficientu mezi těmito dvěma proměnnými.

### 6.5.2 Zhodnocení hypotéz

**H1: Učitelé preferující individuální vztahovou normu rozvíjejí u žáků efektivněji výkonovou motivaci než učitelé s převažující sociální vztahovou normou (tyto předpoklady platí pro skóre celkem, škola a sport) a týkají se jak celkového skóre FEBO tak jeho jednotlivých částí.** Výsledky výzkumu neprokázaly, že žáci učitelů pracujících s individuální vztahovou normou mají více rozvinutou výkonovou motivaci. Korelační analýza potvrdila významnou vazbu mezi oblastí Individualizace a výkonovou motivací.

**H2: Učitelé preferující individuálně vztahovou normu budou mít u žáků nižší ukazatele pasivního strachu (FM1) než učitelé preferující sociálně vztahovou normu (tyto předpoklady platí pro skóre celkem, škola a sport) a týkají se jak celkového skóre FEBO tak jeho jednotlivých částí.** Výsledky výzkumu neprokázaly, že žáci učitelů preferujících hodnocení dle individuální vztahové normy prožívají nižší pasivní strach (FM1) než žáci učitelů preferující sociální vztahovou normu.

**H3: Učitelé preferující individuálně vztahovou normu budou mít u žáků nižší ukazatele aktivního strachu (FM2) než učitelé preferující sociálně vztahovou normu (tyto předpoklady platí pro skóre celkem, škola a sport) a týkají se jak celkového skóre FEBO tak jeho jednotlivých částí.** Získaná data neprokázala, že žáci učitelů preferujících hodnocení dle individuální vztahové normy prožívají nižší aktivní strach (FM2) než žáci učitelů preferující sociálně vztahovou normu.

### **6.5.3 Kvalitativní část**

Při konstrukci řešení výzkumného úkolu jsme se rozhodli využít možností triangulace výzkumných metod, kdy jsme souběžně využívali metody kvantitativního a kvalitativního šetření. Tento postup jsme zvolili zejména proto, abychom získali validní a objektivní obraz zkoumaného vzorku.

Idea triangulace pochází z teorie topografického měření, kdy za pomoci dvou známých bodů určujeme třetí. Jinak řečeno, pokud se plocha rozdělí na trojúhelníky, je možné ze znalosti dvou bodů a z úhlů, které jsou v trojúhelnících, zjistit bod třetí. Tato koncepce byla metaforicky přejata do výzkumných metod v sociálních vědách. Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumaný problém, je nezávislá na přístupu, ale naopak rozšiřuje záběr a přidává hloubku a konzistenci (Švaříček a kol., 2007, s. 203).

Spojení výhod kvantitativního a kvalitativního způsobu sběru nám pomohlo v tom, že jsme se mohli pokusit odlišit možné sporné informace získané z jednoho či druhého způsobu sběru dat.

Existuje několik problémových míst při kombinování výzkumných metod. Jedním z nich je sestavení výzkumné otázky. Vždy je nutné se ptát, zda otázku nemáme příliš široce postavenou, pokud ji chceme zkoumat několika různými metodami. V neposlední řadě je dobré si udělat pilotní sběr dat různými metodami, abychom mohli přesněji určit, co danou metodou můžeme zjistit a co nikoli (Švaříček a kol., 2007, s. 203).

Největší výhoda kombinace přístupů je v tom, že je možné spojovat perspektivy účastníků výzkumu, a především lépe analyzovat zkoumaný jev. Pro naše potřeby jsme se rozhodli spojit kvantitativní sběr dat s pozorováním, abychom v praxi ověřili, co učitelé prezentují v dotazníku a jak se chovají v praxi. Tento typ tzv. pragmatické triangulace, založený na propojení těchto metodologických přístupů se v současné době nejvíce rozvíjí (Morgan, in Švaříček a kol., 2007, s. 205).

### **Struktura pozorování**

Vzhledem k tomu, že jsme v pozorování hledali odpovědi na předem vymezené jevy, museli jsme pozorování přesně a jasně strukturovat. Vycházeli jsme z kategorií, které měří dotazník FEBO. Sledovali jsme tedy chování učitele v pěti kategoriích – výkonové srovnávání, příčinné připisování, očekávání, individualizace a strategie chování vzhledem k sankcím.

V rámci designu výzkumu jsme se soustředili zejména na chování učitele v hodnotících situacích, na jeho interakci se žáky a dále na práci s úkoly o různé obtížnosti, na rozdělení žáků do výkonnostních skupin. Abychom mohli sledovat problematiku v celé šíři, rozdělili jsme žáky na začátku sběru dat v každé třídě na „výkonově silnější“, „výkonově slabší“ a průměrné. Toto rozřazení nám dovoľovalo cíleně sledovat, jak učitel přistupuje k výkonově silnějším a slabším žákům a jak v rámci vztahových norem hodnotí jejich výkon. Je nutné v tomto směru dodat, že kvalitativní výzkum proběhl vždy před kvantitativním sběrem dat a výsledky pozorování byly zpracovány dříve než dotazníky. Tento postup jsme zvolili proto, abychom nebyli ovlivněni výsledky kvantitativního šetření.

### **Témata pozorování**

Jak již bylo zmíněno výše, design pozorování jsme přesně strukturovali dle kategorií dotazníku FEBO. Ve třídách jsme tedy pozorovali ty aspekty pedagogické činnosti učitele, které odpovídaly těmto hodnotám:

1. výkonové srovnávání – sledování zacíleno pouze na vztahovou normu, kterou učitel využívá.
2. příčinné připisování – připisování příčin úspěchu a neúspěchu u žáků slabších a silnějších, „šťastná“ atribuce (píle, náhoda po neúspěchu a obtížnost při úspěchu), „nešťastná“ atribuce (náhoda po úspěchu).

3. individualizace – přizpůsobování úloh jednotlivým žákům dle obtížnosti, poskytování vyžádané a nevyžádané pomoci žákům.
4. očekávání – poskytovaný latentní čas na odpověď, tendence k nálepkování, aktivita žáků jednotlivých výkonnostních skupin, rozdělení žáků do výkonnostních skupin, předpoklad budoucího výkonu, stálost předsouzení.
5. strategie chování vzhledem k sankcím – práce učitele s chybou, zpětná vazba při správné a nesprávné odpovědi.

### **Pozorovací záznamový arch**

Pro potřeby pozorování jsme si vytvořili záznamový arch tak, aby co nejlépe vyhovoval struktuře výzkumu a zároveň nám pomohl co neefektivněji registrovat všechny pozorované jevy. Vytvořili jsme 2 archy, které odpovídaly formátu A4. Na jednom z nich jsme klasicky zapisovali průběh hodin a přestávek a poznamenávali detaily, které nás upoutaly. Druhý arch jsme strukturovali tak, abychom mohli rychle a efektivně zaznamenat chování a jednání pedagoga odpovídající jednotlivých výše zmíněným kategoriím. Vytvořili jsme proto tabulky, do kterých jsme pak jednoduše čárkovali jednotlivé faktory tak, jak se objevovaly v průběhu pozorování. Tento arch nám tedy pomohl přesně sledovat vybrané jevy a posléze je přesněji vymezit.

### **Průběh výzkumu v terénu**

Výzkumný vzorek kvalitativního šetření tvořili náhodně vybraní učitelé, jejichž třídy se měly zúčastnit kvantitativního šetření. Celý výzkum proběhl na třech ZŠ v Plzni. Výzkumu se zúčastnily pouze čtvrté a páté ročníky těchto škol. Pozorování proběhlo celkem u 8 učitelů.

Důležitým aspektem celého kvalitativního výzkumu, byla práce s tzv. „strážnými“ a „klíčovými“ osobami. Strážná osoba je ta, která doslovně střeží vstup do terénu a povoluje vejít do organizace, v našem případě ZŠ. Strážnými osobami byly ve výzkumu ředitelé zkoumaných škol. Za klíčovou osobu v kvalitativní metodě považujeme toho, kdo bude účastníkem pozorování. Klíčové osoby poskytují informace o tom, co badatel nemohl sám zjistit a získáním jejich důvěry si může výzkumník naklonit ostatní členy zkoumané skupiny (Švaříček a kol., 2007, s. 155). V našem výzkumu byli klíčovými osobami pozorování učitelé.

Jak jsme již zmínili, vstup do terénu byl podmíněn souhlasem ředitele školy. Když jsme ho získali, bylo možné vejít do školy a hledat učitele ochotné zúčastnit se tohoto typu šetření. Ve dvou zkoumaných školách souhlas se šetřením ve třídách ředitelů škol podmiňovali též souhlasem ze strany samotných učitelů, ve třetí škole ředitel školy s výzkumem souhlasil a učitelé se výzkumu museli účastnit navzdory vlastnímu negativnímu stanovisku. Pedagogům jsme řekli, že jde o pozorování chování žáků v různých hodinách.

Z pilotních studií, které jsme provedli před zahájení samotného výzkumu, vyplynulo, že pro celkovou saturaci dat vyhovuje pozorování 8 vyučovacích hodin a přestávek ve 2 až 3 pracovních dnech. Pro lepší identifikaci pozorovaných jevů jsme se rozhodli sledovat chování učitelů v tzv. „profilových“ předmětech, které jsou všeobecně považovány za nejvíce důležité v edukačním procesu s důrazem kladeným na hodnocení výkonů v nich podávaných. Sledování probíhalo v hodinách českého jazyka, matematiky, přírodovědy, vlastivědy a anglického jazyka.

### **Účastníci výzkumu**

V této práci je popsáno 8 učitelů z praxe, 7 se zúčastnilo výzkumu dobrovolně, 1 se podřídil příkazu vedení školy. Podmínky pro výběr učitele byly stejné jako u kvantitativního šetření, tedy pozorování se mohli zúčastnit pouze učitelé čtvrtých a pátých ročníků základních škol, délka praxe, věk ani pohlaví nebyly rozhodujícím faktorem. Ovšem vzhledem k genderové nerovnováze v našem školství zejména na 1. stupni ZŠ se výzkumu zúčastnily pouze ženy, muže, který by vyhovoval podmínkám, se nám nepodařilo najít žádného.

Jednotlivé učitele jsme zakódovali pod písmeny abecedy A – F. Všichni učitelé mají za sebou různou délku praxe a nezastávají ve škole žádnou další funkci.

#### **6.5.4 Výzkumná zjištění a analýza dat**

Jak jsme již uvedli, triangulací výzkumných metod jsme chtěli porovnat výpovědi učitelů o práci se vztahovými normami (dotazník FEBO) s jejich reálnou prací a posoudit také možnost aplikace teoretických poznatků o vztahových normách do praxe. Proto budeme konfrontovat výsledky získané pomocí nástrojů FEBO a LMG s reálnou výukou náhodně vybraných učitelů.

Pozorování jsme realizovali tak, že jsme nejdříve sledovali obecné projevy učitelů v návaznosti na tematizovanou oblast vztahových norem, zaznamenávali jsme takové pro-

jevy učitelů, které bylo možné posuzovat dle kritérií jednotlivých oblastí dotazníku FEBO. Dalším cílem výzkumu bylo zachytit celkové klima ve třídě, výkonovou atmosféru a situace, které dostatečně dokladují současnou realitu na českých tradičních školách.

Na základě zjištění získaných během pozorování jsme pak konfrontovali výpovědi učitelů dotazníku FEBO.

Výsledky šetření budeme strukturovat tak, že nejprve zanalyzujeme pozorování každého učitele zvlášť a pro lepší přehlednost připojíme i výsledky z kvantitativního šetření. Dále shrneme nejdůležitější poznatky z konfrontace výpovědí učitelů s jejich reálnou prací, a to dle kritérií nástroje FEBO. V závěrečné diskusi shrneme výzkum a zhodnotíme výsledky celého výzkumu s ohledem na přínos pro pedagogickou praxi.

## 6.6 Analýza jednotlivých učitelů

### Učitel A

#### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída - A</b>		
<b>Počet žáků</b>	24	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	22	
	12 chlapců	9 dívek
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	2/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	2	
Český jazyk	2	
Přírodověda	1	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	2	

Třída A byla velmi prostorná s klasickou bílou malbou na stěnách a střízlivě vybavená pouze účelovým nábytkem. Prostor místnosti byl rozdělen na dvě části, v přední probíhala klasická výuka, zadní prostor byl vyhrazen pro práci na projektech. Výsledky projektové činnosti a portfolia dětí byly k dispozici v malé knihovničce v rohu. Okna byla bohužel bez žaluzií a jejich orientace na jihovýchod způsobovala při jasném počasí, že kolem 11. hodiny bylo ve třídě velké vedro a děti si musely i přeseďat, aby jim nesvítilo slunce do očí.

Atmosféra ve třídě byla celkem příjemná, žáci spolu vycházeli zjevně bez obtíží (nadšené plánování školních akcí), ovšem na dětech byl znát despekt ke třídní učitelce (... *“bacha, už se šine; ... vona si snad nedá pokoj“*) projevující se zejména při vzájemné interakci (... U: *„Petře, jak to, že nemáš věci.“* P.: *„Vždyť jsi říkala, že dneska nebudeme rýsovat.“* U: *„No, to jsem teda určitě neříkala, že ne děti (obrací se k ostatním).“* ...šum, pochichtávání ...P.: *„Fakt, jo. To bych neřek.“*). Děti učitelce tykaly. Kantorka tykání považovala za problém (... *„podruhé už to neudělám“*), přistoupila na něj prý jen proto, že v okamžiku, kdy je začala učit (ve druhé třídě), neměla ještě dostudovanou fakultu (dálkové studium) a připadalo jí nevhodné, aby ji děti říkaly „paní učitelko“, když se jí oficiálně ještě nestala.

Žáci mohli trávit přestávky mimo třídu na chodbách nebo ve školním klubu. Celkem pravidelně měla většina z nich problém se včasným návratem před začátkem hodiny, často se trousili během prvních pěti minut vyučovací hodiny.

Následuje sumarizace poznatků ze sledování v jednotlivých kategoriích.

### **1. Výkonové srovnávání**

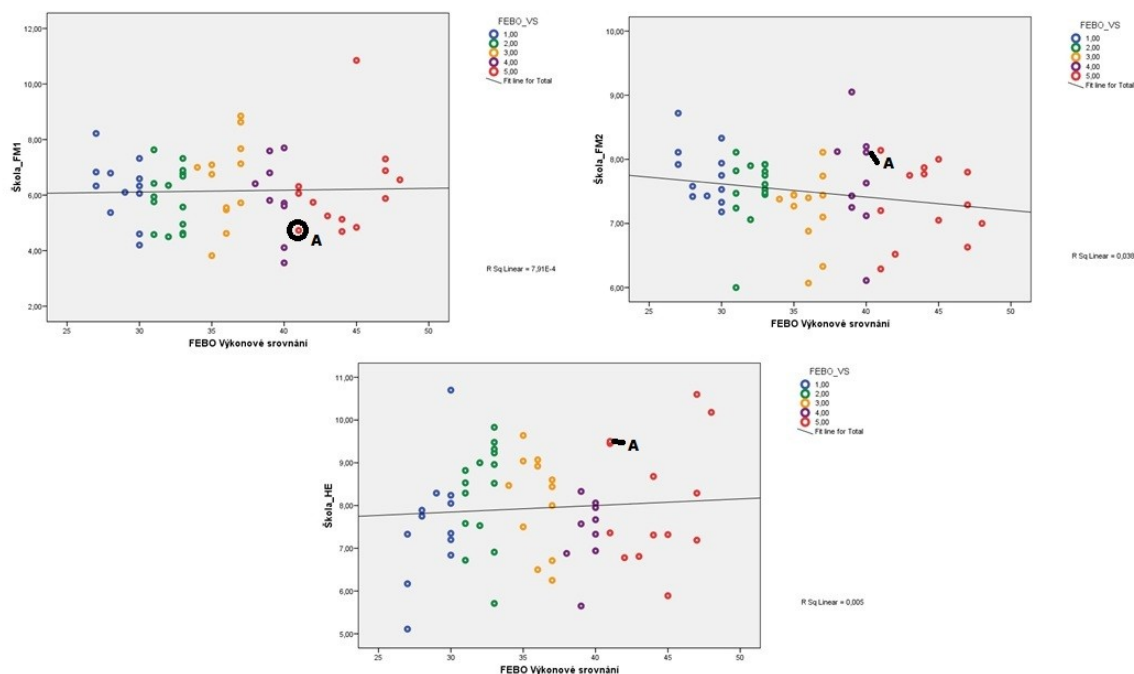
Učitelka A na nás působila nejistě, vystrašeně a introvertně. K dětem měla velmi pozitivní až mateřský vztah, jakoby se snažila je stále ochraňovat (... *„Martinko prosím tě, zkus si to znovu přečíst, nechci, abys měla zase špatnou známku.... Děti prosím Vás poslouchejte mě, chci, abyste to uměly.“*).

Hlubší analýzou výsledků pozorování jsme došli k závěru, že se učitelka A snažila o vysoce individuální přístup v hodnocení výkonových činností (... *„Jakoubku, zkus se kouknout ještě na tenhle příklad, je sice lehčí, ale pomůže ti pochopit ten postup. ... Vaneško, máš sice jedničku, ale u tebe to chtělo vypočítat ty příklady navíc, jak jsem říkala, takhle je ta jednička taková špinavá.“*), i když byla nucena zřejmě pravidly celého prvního stupně k sociálnímu srovnávání. Zadávala sice dětem příklady o stejné obtížnosti, ale byla schopná poskytovat individuální zpětnou vazbu výkonově silnějším i slabším dětem (... *„určitě si mohl do toho dát víc; ... nevzdávej to, tenhle problém určitě vyřešíš.“*).

Celkový komunikační projev učitelky nepůsobil příliš dobře, protože nedokázala pracovat s třídou jako celkem. Zajímavé pro nás však bylo zjištění, že v osobním kontaktu zejména chlapci s učitelkou komunikovali zcela jinak bez tendencí k negaci a popírání (...*„jééé už zase, to jako musím jo, no dobře, tak já to zkusím.“*). Právě při rozhovorech, kdy se učitelka věnovala každému dítěti zvlášť, se ukázalo, jak citlivě pracuje

s individuální vztahovou normou (... „zkus to vyřešit; ... dneska ses zlepšil o deset procent oproti včerejšku; ... dneska ses na práci vykašlala, vid', umíš to líp.“).

Postoje učitelky A prezentované v dotazníku FEBO v této oblasti uvádíme v příloženém bodovém grafu. Postavení učitelky je vždy výrazně označeno.



**Obrázek 5 - Výkonové srovnávání**

Z grafů vyplývá, že učitelka A nemá zcela vyhraněnou vztahovou normu, i když je patrný mírný sklon k normě individuální. Výsledky nástroje LMG naznačují, že u žáků je nadprůměrně rozvinuta výkonová motivace (z hlediska souboru jedna z nejvyšších), dále nadprůměrné prožívání aktivního strachu (FM2) a podprůměrné prožívání pasivního strachu (FM1). Jde o třídu s kvalitními výkonově motivačními ukazateli.

Pokud porovnáme výsledky měření nástroji FEBO a LMG v této oblasti s reálnou situací, docházíme k několika závěrům. Překvapila nás efektivita rozvoje celkové výkonové motivace, i přesto, že učitelka zjevně nedokázala dobře pracovat se třídou jako celkem. Na druhou stranu citlivé využívání individuální vztahové normy v práci s jednotlivými žáky pravděpodobně pozitivně facilitovalo rozvoj výkonové motivace.



## 2. Příčinné přepisování

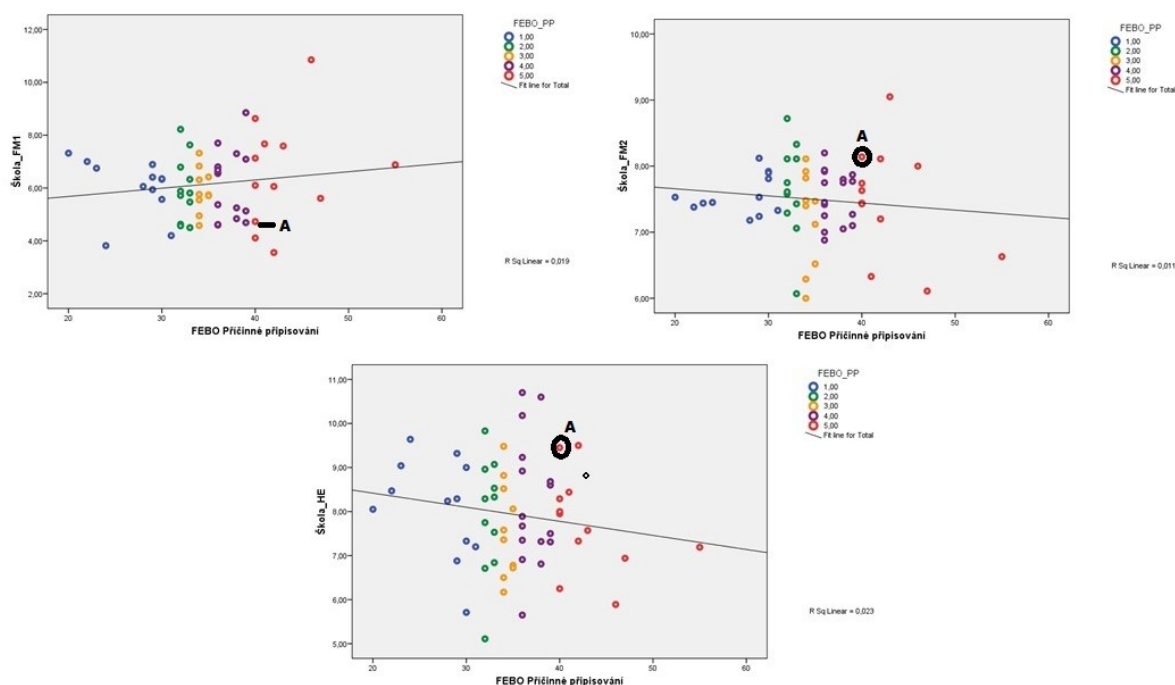
Práce s kauzálními atribucemi u učitelky A se dala dobře vysledovat spíše v individuálních rozhovorech, které vedla se žáky. Je zajímavé, že právě při rozhovorech dost často atribuovala tzv. šťastně a při práci se třídou přepisovala tzv. nešťastně, a to zejména při neúspěchu.

Při společné práci se třídou a během výkladu se uchylovala k přepisování příčin neúspěchu zejména schopnostem (... „no Martínku, já vím, že ti matika nejde. ... Sabinko, tebe by každéj okrad, trdlo. ... Si to celý zvojtíl, ty popleto.“). Učitelka velmi často v komunikaci s dětmi používala zdvojnásobení, které spolu s „mateřským“ tónem hlasu vedly při hodnocení neúspěchu ke vzniku dvojné vazby.

Hodnocení neúspěchu bylo navíc často doprovázeno chlácholivými doteky, kterým se zejména chlapci snažili nějak vyhnout (uhýbání, stažení hlavy a ramen).

Během výzkumu jsme nezaznamenali výraznou preferenci jedné výkonové skupiny.

Z přiložených bodových grafů můžeme vyvodit závěry pro srovnání obou výzkumných přístupů v této oblasti.



Obrázek 6 - Příčinné přepisování

V oblasti příčinného přepisování je patrný příklon k pozitivní práci s atribucemi. Ukazatele LMG naznačují pozitivní rozvoj celkové výkonové motivace a podprůměrný pasivní strach (FM1).

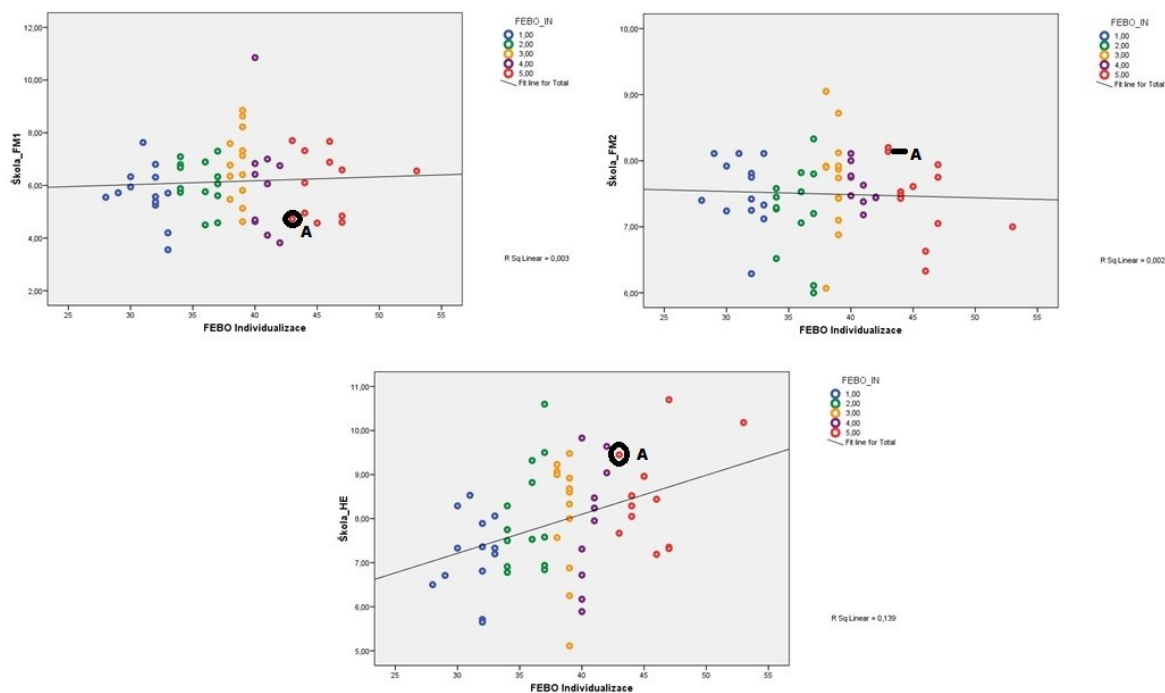
Sledovali jsme tendenci k „nešťastným“ atribucím zejména při práci se třídou jako celkem. Ovšem v kontaktu s jednotlivcem dokázala učitelka A velmi dobře pracovat s příčinným přepisováním. Děti reagovaly negativně na celkový způsob komunikace pedagožky (doteky, zdobněliny), vznikala dvojná vazba zejména při interakci s celou třídou. Je zajímavé, že přes problémy v interakci s kolektivem vládla ve třídě celkem vysoká pracovní „morálka“. Tento jev není možné naším krátkodobým sledováním uspokojivě vysvětlit, protože byl zjevně výsledkem dlouhodobé pedagogické práce.

### **3. Individualizace**

Jak již bylo řečeno, kantorka v této třídě sice zadávala testy a úlohy o stejné obtížnosti, ale s každým žákem se snažila pracovat individuálně.

Hodnocení testů mělo být sice podle stejného klíče, ale známkování často evidentně přizpůsobovala úrovni schopností každého žáka. Tento fakt i zdůvodňovala ostatním (... „*Ano, Jakoubek má sice stejnou známku jako ty a má víc chyb, ale když to porovnávám s jeho předchozím testem, tak se o hodně zlepšil. Ty ses bohužel nezlepšila, tak máš stejnou známku jako před týdnem.*“). Výkonově slabší žáky dosti podporovala i za pomoci velkého zjednodušování a maximální pomoci při plnění zadané práce (... „*Verunko, klikatit, po L píšeme jaké i, když není ve vyjmenovaných slovech?*“).

Bodové grafy kvantitativní analýzy naznačují, jak prezentovala kantorka svoje postoje v této oblasti v dotazníku FEBO.



**Obrázek 7 - Individualizace**

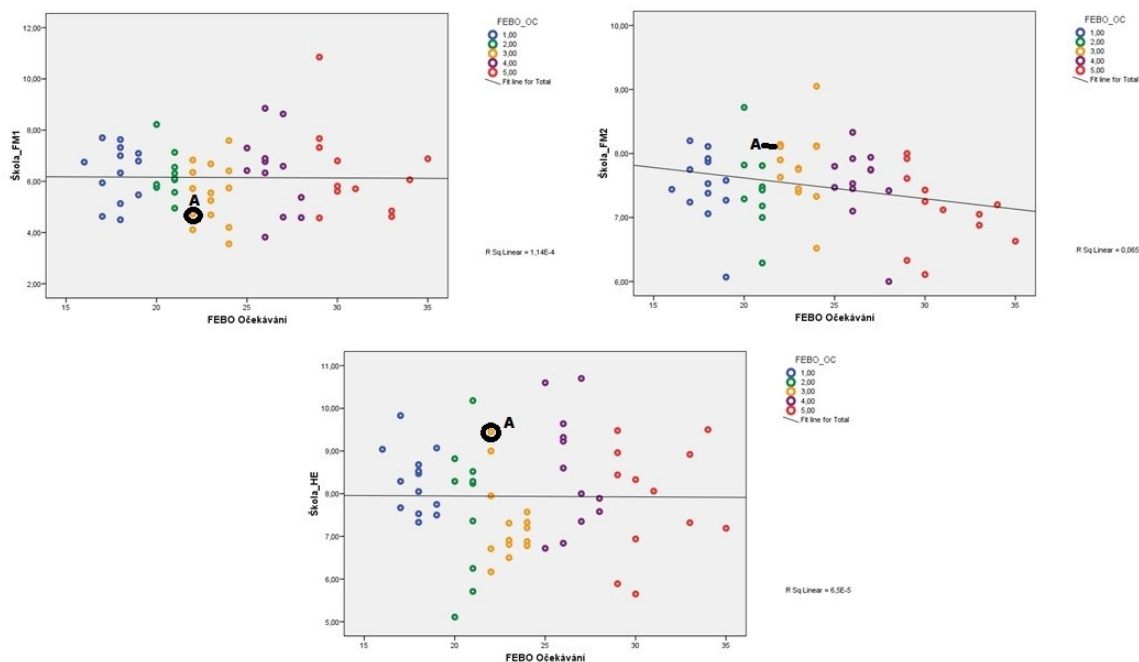
V oblasti využívání vztahových norem je vidět nevyhraněný postoj s tendencí k výběru normy individuální. Ukazatelé LMG ukazují nadměrně rozvinutou motivaci k výkonu a nadprůměrně rozvinutý aktivní strach (FM2) a podprůměrně strach pasivní (FM1).

Během pozorování jsme nezaznamenali tendence pracovat s různým stupněm obtížnosti úloh. Ovšem verbalizace a zpětná vazba hodnocení ukazovala na příklon k normě individuálně vztahové. Učitelka A dokázala poskytovat efektivní individuální zpětnou vazbu, a dokonce individuální hodnocení komentovala před třídou. Na druhou stranu se u výkonově slabších žáků často uchýlovala k trivializaci. Domníváme se, že citlivá individuální zpětná vazba souvisela s pozitivním rozvojem výkonové motivace u žáků v této třídě.

#### 4. Očekávání

V kategorii očekávání se projevilo, že i když se učitelka A snažila nepreferovat žádnou z výkonových skupin žáků (měla jasnou představu o tom, jak na tom který žák v dané době je), tak poskytovala každé skupině jiný latentní čas na odpověď. Výkonově slabší žáci měli markantně kratší čas (4s) na odpověď bez pomoci na rozdíl od výkonově silnějších žáků, kterým byl dán delší čas (6s). Zde se ukazuje, že učitelka předpokládala, že pravděpodobnost správné odpovědi je vyšší u dětí výkonově silnějších, které někdy jen potřebují prostě víc času, aby si vzpomněly. Totéž však neočekávala od žáků slabších.

Přiložené bodové grafy ukazují, jaké postoje prezentovala učitelka v oblasti Očekávání v nástroji FEBO.



Obrázek 8 - Očekávání

V oblasti Očekávání můžeme sledovat celkem výrazný odklon od mírné preference normy individuální.

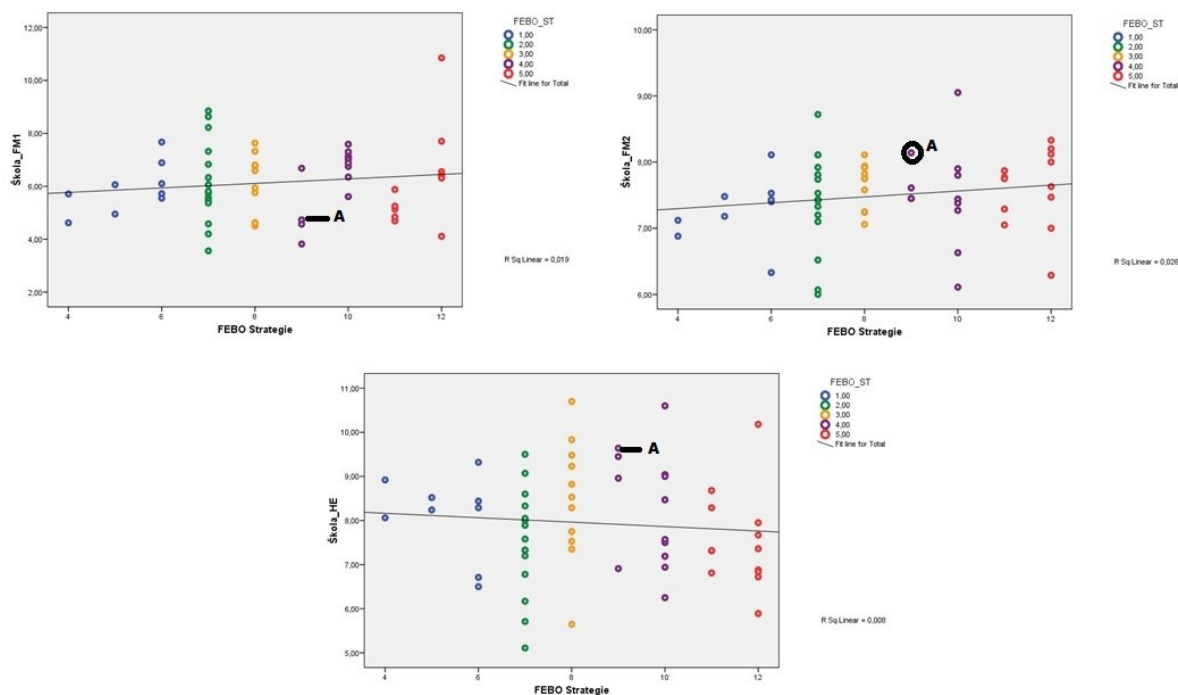
Z pozorování vyplynulo, že učitelka nepreferovala nijak žádnou výkonovou skupinu. Žákům bylo jasné, do jaké skupiny patří a dle toho se i chovali. Nemůžeme však říci, že by tento fakt měl nějak výrazný dopad na jejich pracovní morálku. Nesledovali jsme tendence k sabotování práce u žádné výkonnostní skupiny. Žáci věděli, co se od nich očekává, a dle toho i odváděli práci. Vzhledem k tomu, že však učitelka měla stanovená jasná kritéria k dosahování cílů, na kterých trvala, nestalo se, že by některý žák nepracoval vůbec. Stabilita očekávání nemusela tedy mít výrazně negativní dopad na motivaci k výkonu.

## 5. Schválené strategie chování vzhledem k sankcím

Sledování práce pedagoga s pochvalami a se sankcemi bylo v této třídě velmi zajímavé. Učitelka velmi ráda a často chválila za cokoli, a to velmi variabilním slovním projevem doprovázený až přehnanými pozitivními paralingvistickými charakteristikami řeči (poskok, tleskání, zavýskání, výkřiky radosti). Při nezdaru žáka či neúspěšné odpovědi vysílala neverbální signály (svěšení ramen, sprásknuté ruce, ruce přes pusy), které nazna-

čovaly, že odpověď je špatná. Pokus byl ale oceňován (... „to sice ne, ale zkus se na to podívat takhle, nevadí, takhle by to mohlo vyjít, ale musel bys změnit znaménko, vidíš.“).

Z bodových grafů kvantitativní analýzy vyvodíme závěry, které nám pomohou srovnat reálné chování učitelky a prezentované postoje v této oblasti.



**Obrázek 9 - Strategie chování vzhledem k sankcím**

Sledujeme mírnou tendenci k volbě individuálně vztahové normy v oblasti Strategie sankcí. Jde o třídu, která v této oblasti má nadprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu a vyšší hladinu aktivního strachu (FM2).

Chování učitelky v hodinách bylo pro pozorovatele zajímavé. Děti byly velmi často chváleny i za minimální úsilí a velmi variabilně. Někdy reakce na úspěch a neúspěch žáků působily až neadekvátním dojmem. Žáci si ale zřejmě na tento způsob komunikace i způsob podání zpětné vazby přivykli, velmi dobře se v jednotlivých reakcích orientovali a někdy dokonce i reakce učitelky nevědomky kopírovali.

### Závěrečné shrnutí

Z chování pozorované učitelky sice nevyplývalo, že by se striktně držela jedné vztahové normy, ale zaznamenali jsme pokusy o využití individuálně vztahové normy při práci s jednotlivci. Zadávané úlohy byly stejné pro všechny, ale pedagožka se snažila každému dítěti přizpůsobovat obtížnost dle momentální úrovně jeho znalostí a schopností. Učitelka reálně pracovala se všemi typy vztahových norem.

Osobitý přístup k dětem značně stěžoval pedagogickou práci učitelky, zejména s tykáním si děti zjevně neuměly poradit. Zdálo se nám, že tykání značně narušovalo komunikaci a vzájemnou interakci dětí a učitelky. Děti si nebyly schopné sjednotit tykání s představou, kterou měli spojenou se sociální rolí a statutem učitele.

Z přiložených bodových grafů vyplývá, že učitelka A nebyla nijak extrémně vyhraněná ve výběru vztahové normy, ale spíše se klonila k hodnocení dle individuální normy, ovšem v kategorii Očekávání její výpovědi naznačovaly spíše sklon k sociální normě. Zajímavé bylo pro nás zjištění, když v kategorii Očekávání se objevil sklon k sociální normě, ovšem děti nereagovaly nijak výrazně zvýšením pasivního strachu (FM1), ale naopak byla patrná vyšší hladina aktivního strachu (FM2), který mobilizuje výkon, totéž jsme sledovali i v oblasti výkonové motivace (HE). V ostatních oblastech jsme pozorovali příklon k individuální normě, ale děti reagovaly zcela konzistentně jako v kategorii Očekávání.

Chování učitelky ve škole v podstatě odpovídalo jejím výpovědím v dotazníku.

## Učitel B

### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída - B</b>		
<b>Počet žáků</b>	25	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	21	
	7 chlapců	14 dívek
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	2/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	2	
Český jazyk	2	
Přírodověda	2	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	1	

Třída B byla velmi prostorná a světlá, vymalována studeným odstínem žluté, zdi střídě ozdobené výrobky dětí. Atmosféra ve třídě byla veskrze pozitivní, nesledovali jsme žádné markantní napětí mezi žáky a učitelkou během hodin a přestávek. Děti mohly

během volna odcházet ze třídy a využívat školních prostor určených pro odpočinkové aktivity (stolní tenis, „líný“ fotbal), o velké přestávce školní klub.

Pozorování začalo vždy o přestávce před první ranní hodinou. Učitelka nám citlivě vyhradila místo, kde jsme nerozptylovali děti od práce (vzhledem k tomu, že zastávala funkci „uvádějíciho“ učitele, byla zvyklá na náslechové hodiny a hospitace).

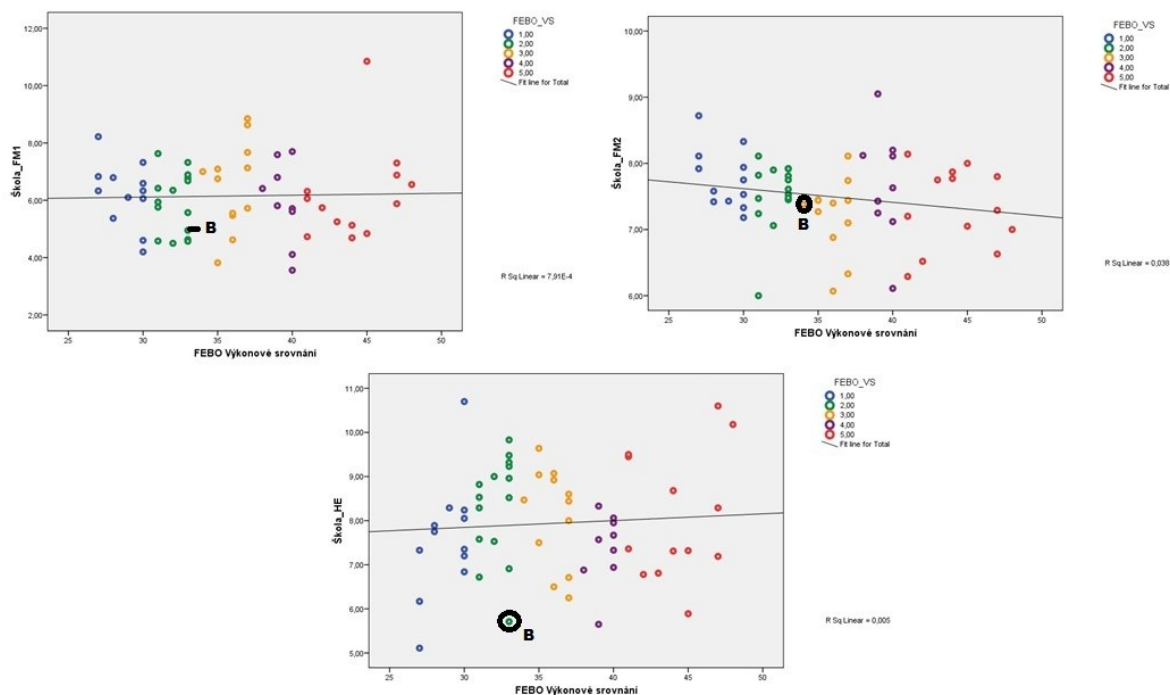
## 1. Výkonové srovnávání

Úkoly a testy zadávala učitelka všem stejné. Ovšem jisté odchylky od sociálně vztahové normy jsme mohli sledovat ve verbalizaci výsledků jednotlivým žákům.

Třídní učitelka známku komentovala každému žákovi zvlášť (...,*dneska teda nic, moc; ... pěkná trojka, opravdu jsi mi udělal radost; ... u tebe jsem tedy čekala lepší známku.*“).

Výsledky testů byly hodnoceny pod stejným klíčem. Všechny čtvrtletní testy se porovnávaly s výsledky v ostatních třídách stejného ročníku. Výsledky jednotlivých tříd pak byly hodnoceny na společných ročníkových radách třídních. Učitelce B evidentně záleželo na tom, aby se třída umístila na předních místech (...,*dneska mám radost, porazili jsme Běčko, to oslavíme a nebudu zkoušet.*“ – děti tleskají).

Bodové grafy naznačují, jak učitelka B prezentovala své postoje v nástroji FEBO.



Obrázek 10 - Výkonové srovnání

Učitelka B měla dle výsledků v dotazníku FEBO sklon preferovat ve výkonovém srovnávání sociálně vztahovou normu. Výsledky LMG ukazují, že žáci měli poměrně podprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu (jedna z nejnižších hodnot v celém výzkumu), ale i podprůměrnou úroveň pasivního strachu (FM1).

Pozorování víceméně potvrdilo sklon učitelky k sociálnímu srovnávání, ovšem rádi bychom upozornili na časté využívání kriteriální vztahové normy, kterou dotazník FEBO neměří. Právě zvládnutí předem daných kritérií všemi žáky bylo hlavním cílem pedagogické činnosti v této třídě.

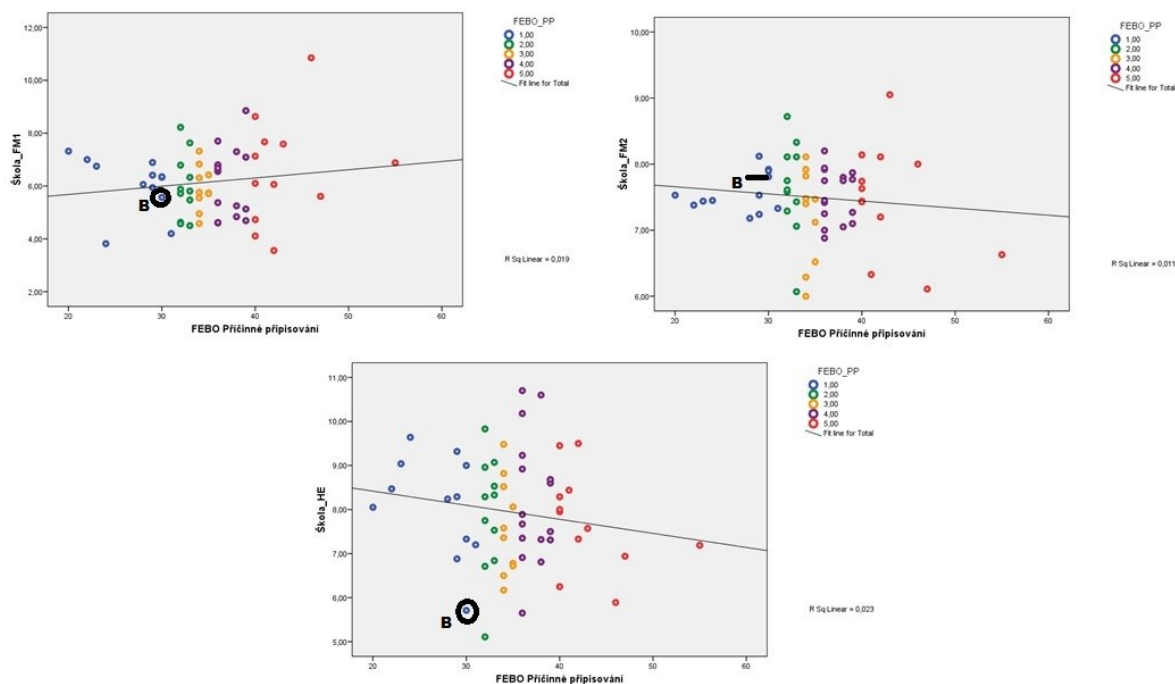
## 2. Příčinné připisování

Práce s kauzálními atribucemi byla u učitelky B velmi různorodá a variabilní. I když se snažila nepreferovat jednotlivé výkonové skupiny, tak často neverbálními signály (potřásáním hlavou, zdvižením obočí) a paralingvistickými charakteristikami řeči (... „*Pe-pa, to zas bude něco extra, tak co Tě napadlo, tak to si všichni rádi poslechneme.*“) vytvářela tzv. „dvojnou“ vazbu v komunikaci a dávala tak najevo, co od kterého žáka čeká.

Dokázala atribuovat tzv. „šťastně“ jak u výkonově silnějších žáků (... „*počkej, počkej, to si mi asi správně nerozuměl, zkus to znovu; ... ještě jednou a soustřed' se; ... teda, nečekala jsem, že ti to takhle dobře půjde.*“), ale často se uchýlovala k tomu, že neúspěch u slabších žáků připisovala chybějícím schopnostem (... „*no já vím, tohle ti nejde*“ – následovalo zjednodušení) a u úspěch náhodě (... „*hele, vypracoval si to opravdu sám, pojd' mi to vypočítat na tabuli, to není možný, abys to měl skoro bez chyby*“). U výkonově silnějších žáků úspěch nebyl nijak komentován, protože byl zřejmě očekáván.

V příložených bodových grafech jsou znázorněny výsledky kvantitativního měření v této oblasti.





**Obrázek 11 - Příčinné připisování**

V oblasti Příčinného připisování sledujeme již výraznější postoj odpovídající sociálně vztahové normě. Data získaná v nástrojem LMG ukazují na nízkou úroveň výkonové motivace a neprůměrné prožívání aktivního strachu (FM2).

Shrňme-li poznatky získané z pozorování práce s kauzálními atribucemi, docházíme k závěru, že stabilita očekávání a využívání sociální vztahové normy se odrážela i v kvalitě příčinného připisování. Ne zcela správná sociální komunikace a interakce se žáky zejména výkonově slabšími vedla k tomu, že žáci si vytvořili stabilní obraz o svých nízkých schopnostech. Zejména připisování úspěchu náhodě mohlo mít souvislost s jejich nízkým sebepojetím (kontrola testových příkladů). Tyto skutečnosti mohly mít vztah s podprůměrným rozvojem výkonové motivace v této třídě.

### 3. Individualizace

Známky individualizace jsme vypořizovali během samostatné práce hlavně u výkonově slabších žáků. Učitelka B sice zadávala úlohy o stejné obtížnosti, ale slabším žákům pomáhala s jejich řešením zejména zjednodušováním instrukcí, napovídáním a někdy i celým řešením.

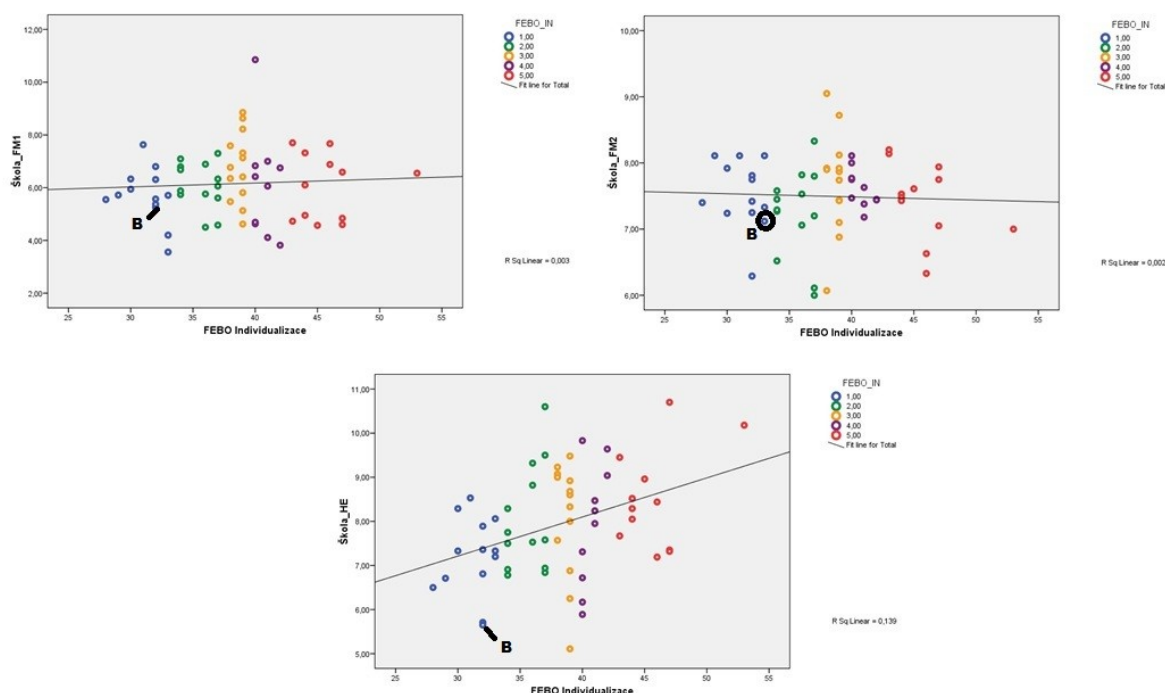
Od výkonově silnějších žáků očekávala výborný výkon, pokud úlohy splnili dříve, čekali, až je dokončí ostatní (... „no, budete muset počkat, až to ostatní dodělají, zatím si třeba čtete.“).

Pedagožka si vždy předem stanovila to, co chtěla, aby všechny děti zvládly (... „já jsem stará struktura, chci, aby se něco naučili a všichni.“) a svoji výuku tomu přizpůsobovala. Žáci, kteří splnili požadavky dříve než ostatní, nebyli nuceni k práci navíc.

Během výuky se snažila pracovat se všemi žáky stejně, přizpůsobovala tempo výuky tak, aby mu stačili všichni (... „počkáme, až to budou mít všichni.“), pomalejší žáky motivovala k rychlejšímu výkonu (... „pohyb, ať tu nejsme do rána.“). Nezaznamenali jsme upřednostňování žáků. Při výuce ale vyvolávala pouze ty žáky, kteří se hlásili. Nespolupracující a pasivní žáky nenutila k odpovědi a nevěnovala jim pozornost.

Úkoly a testy zadávala všem stejné, ale při samostatném vypracování úloh často poskytovala pomoc výkonově slabším žákům. Žáci pomoc sami vyžadovali a každému ji kantorka ochotně poskytovala (... „hned jsem tam, počkej; ... neboj, pomůžu ti.“). Učitelka dětem úlohy, kterým nerozuměly, přeformulovala a značně pomáhala velkým zjednodušením je vyřešit. Nepoložila otázku přímo (... „kořen slova nejdeme jak?“) ale zeptala se tak, že v otázce byla obsažena správná odpověď („může být kořen slova -kov-?“) a dávala neverbálně najevo (potřásáním hlavou, důrazem na slovo), jak je to správně. Žák měl tudíž značně ulehčenou cestu k řešení.

Postoje učitelky B v oblasti Individualizace z dotazníku FEBO jsou vyznačeny v příložených bodových grafech.



Obrázek 12 - Individualizace

Můžeme konstatovat celkem neměnné postoje v preferenci vztahové normy. V oblasti Individualizace se učitelka B přiklání k výběru sociálně vztahové normy. Analýza výsledků nástroje LMG naznačuje, že jde o žáky s výrazně podprůměrnou úrovní HE a mírně podprůměrnou úrovní FM1 a FM2.

S individualizací obtížnosti úloh tato učitelka nepracovala, jen snad formou trivializace výkladu a zkoušení. U žáků bylo patrné snížení motivace k výkonu, pracovní atmosféra byla spíše uvolněná bez vnějšího tlaku na jednotlivce.

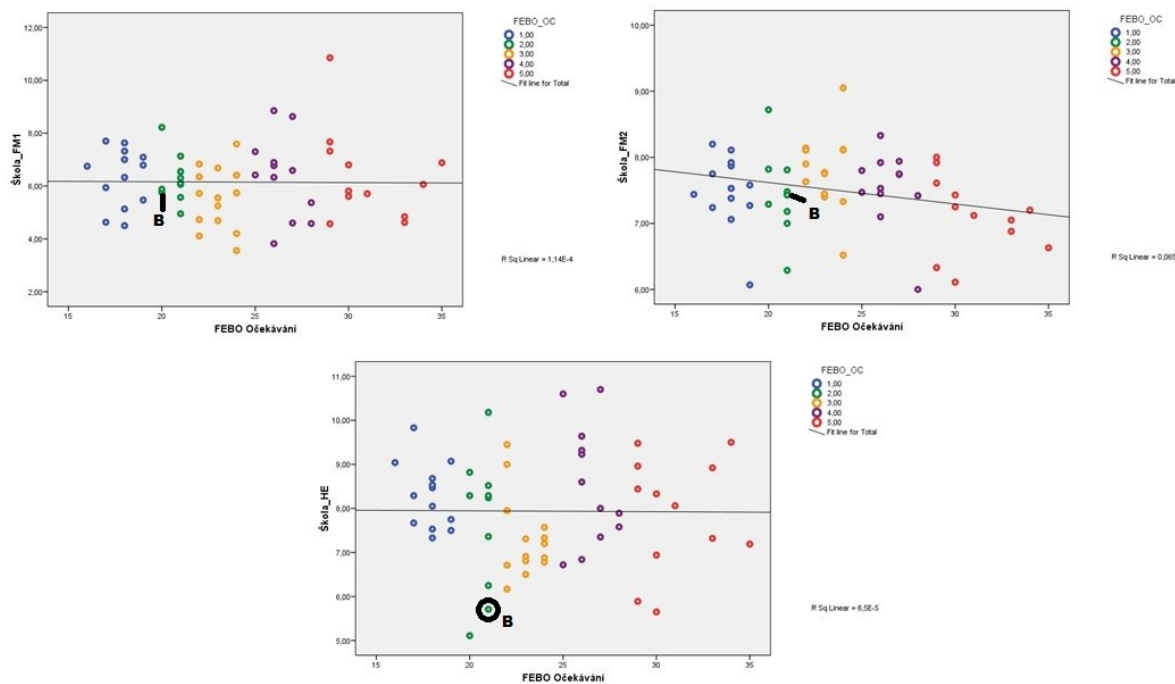
#### **4. Očekávání**

I když se učitelka B snažila nepreferovat výkonové skupiny, tak často neverbálními signály (potřásáním hlavou, zdvižením obočí) a paralingvistickými charakteristikami řeči (... „*No to se zase asi něco dozvíme.*“) dávala najevo, co od kterého žáka čeká.

Z krátkého rozhovoru před začátkem hodiny vyplynulo, že učitelka měla jasnou představu o možnostech jednotlivých žáků (... „*za ta léta to otipnu; ... tomu už v první třídě koukalo z očí, že mu učení půjde samo; ... ten je hodně slabej, se na něj podívejte.*“).

Očekávání se projevovalo také v poskytovaném latentní času na odpověď, který byl u výkonově slabších poměrně krátký (3s) a učitelka pak vždy přeformulovala a zjednodušovala dotaz. V tak krátkém čase se děti nestihly rozmyslet odpověď a adekvátně reagovat. Výkonově silnější žáci měli markantně více času (až 8s) bez pomoci, který byl dostatečný pro orientaci dítěte v problému.

Bodové grafy v oblasti Očekávání ukazují výsledky z nástrojů FEBO a LMG.



Obrázek 13 - Očekávání

Grafy naznačují, že učitelka B v dotazníku FEBO této oblasti skórovala ve smyslu stabilního očekávání výkonů svých žáků.

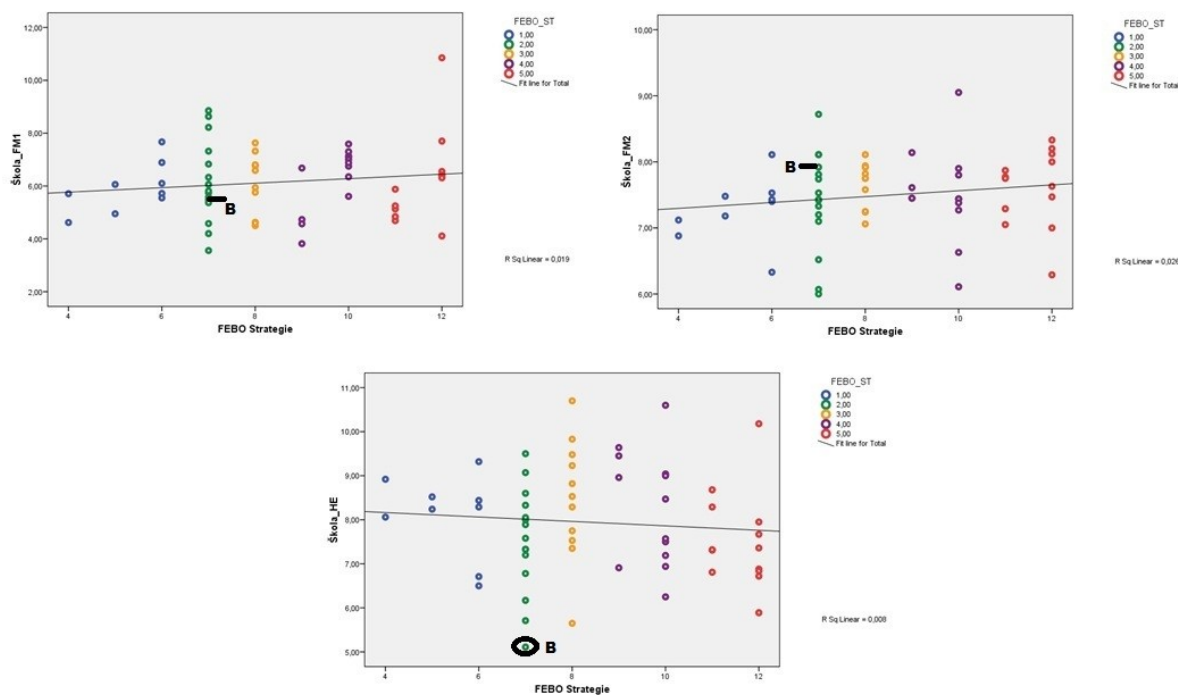
Reálná situace ve třídě naznačovala, že učitelka měla poměrně stabilní očekávání o jednotlivých žácích a věděla, jakých výkonů jsou schopni. Vpozorovali jsme, že se děti bez problémů přizpůsobily podmínkám a pracovaly pouze tak, jak se očekávalo a do výše stanovených minimálních kritérií. Při následcích se sklon ke stabilnímu očekávání jednoznačně potvrdil.

## 5. Schválená strategie chování vzhledem k sankcím

Kantorka komunikovala se žáky pevným hlasem, který jen velmi zřídka zvyšovala. Menší prohřešky dětí řešila neverbálně (zdvížené obočí, prst u úst, zdvižený ukazováček) nebo postavením těla (nakročení do prostoru, ruce v bok a nakročení směrem k žákovi), na což děti reagovaly téměř okamžitě.

Během pozorování jsme zaznamenali pochvaly udílené jak po úspěchu („výborně, super, dobře“) tak i po neúspěšném pokusu („nevadí, zkusíme to znovu za chvíli.“). Na chyby upozorňovala spíše silnější žáky jasnými neverbálními signály (pohyb hlavou, přimhouřené obočí, odtažení), takže žák sám omyl identifikoval, ovšem sám ho neopravil, ale šanci dostal další hlásící se žák.

Pro srovnání přikládáme bodové grafy s výsledky kvantitativní analýzy.



**Obrázek 14 - Strategie chování vzhledem k sankcím**

Práce s odměnami a tresty v dotazníku FEBO naznačuje spíše sklon k pravidlům normy sociálně vztahové. V této oblasti data LMG naznačují značně podprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu a průměrnou míru prožívání aktivního a pasivního strachu.

Pokud vezmeme v úvahu malé využívání pochval u všech výkonnostních skupin a soustředění se spíše na chybu a kárání za ni, docházíme k závěru, že „stigmatizace“ chyby a opomíjení pokusů o odpověď a dokonce absence pochval v pedagogické interakci může mít vztah s mírou rozvoje výkonové motivace. Na tento aspekt se dotazník FEBO nezaměřuje, ale školní praxe naznačuje, jak důležitá je práce správná práce s chybou.

## Závěrečné shrnutí

Rádi bychom upozornili na několik zajímavých aspektů, které jsme identifikovali při pozorování ve třídě B.

Učitelka B hodnotila žáky dle sociální vztahové normy, ale výkonově slabším žákům často pomáhala s řešením zadaných úloh zejména tak, že úkoly zjednodušovala. Tato úroveň cílů byla poměrně nízká a celkově vedla k malé náročnosti úloh. Dále měla předem stanovená kritéria cílů, kterých v hodinách chtěla dosáhnout se všemi dětmi. Výkonově nejsilnější žáci stáli často stranou, dobrý výkon se u nich předpokládal a další výzvy nepřicházely. Neúspěch byl často přičítán vnějším příčinám (nemoc, nedostatek pozornosti, únava). Nelépe vycházeli z výuky průměrní žáci.

Přistoupíme-li k porovnávání výsledků obou výzkumných metod, docházíme k závěru, že učitel byl ve svých postojích celkem konzistentní a pozorování neukázalo na jejich nesoulad. Hospitace však poodhalily některé faktory, které dotazník FEBO neměří, ale mohou mít dopad na výkonovou motivaci žáků např. kritériální norma, malá náročnost, nevyužití potenciálu výkonově silnějších žáků a práce s chybou.

## Učitel C

### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída – C</b>		
<b>Počet žáků</b>	25	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	25	
	14 chlapců	11 dívek
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	2/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	2	
Český jazyk	2	
Přírodověda	1	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	2	

Prostorná třída C byla zvláště uspořádána, lavice byly rozestavěné do tvaru obráceného písmene „U“, ve volném prostoru uprostřed ležel koberec. Toto rozložení nám přišlo nepraktické, prostor s kobercem nešel díky lavicím a židlím adekvátně využít. Místnost byla vymalována jasnou studenou světle zelenou barvou a působila příjemným dojmem.

Atmosféra ve třídě byla mírně napjatá, děti prožívaly vyhrocený spor dvou chlapců, který trval již týden. Učitelka do sporů dětí nezasahovala (... „*jen at' si to vyřeší sami, v životě jim taky nikdo pomáhat nebude*“), klima ve třídě po dobu výzkumu nápadně gradovalo.

Pozorování začínalo vždy o přestávce před začátkem hodiny. Pozorovatel si byl nucen sednout vedle žáka, který byl sám v lavici. Byl sice zabezpečen dobrý přehled o dění ve třídě, ale žák sedící vedle pozorovatele byl jeho přítomností značně rozptylován.

Učitelka se k výzkumu stavěla skepticky, což dávala často najevo (... „*Pojďte sem, já vám něco řeknu, teorie je v praxi k ničemu. To říkal, už můj první ředitel, když jsem začínala.*“).

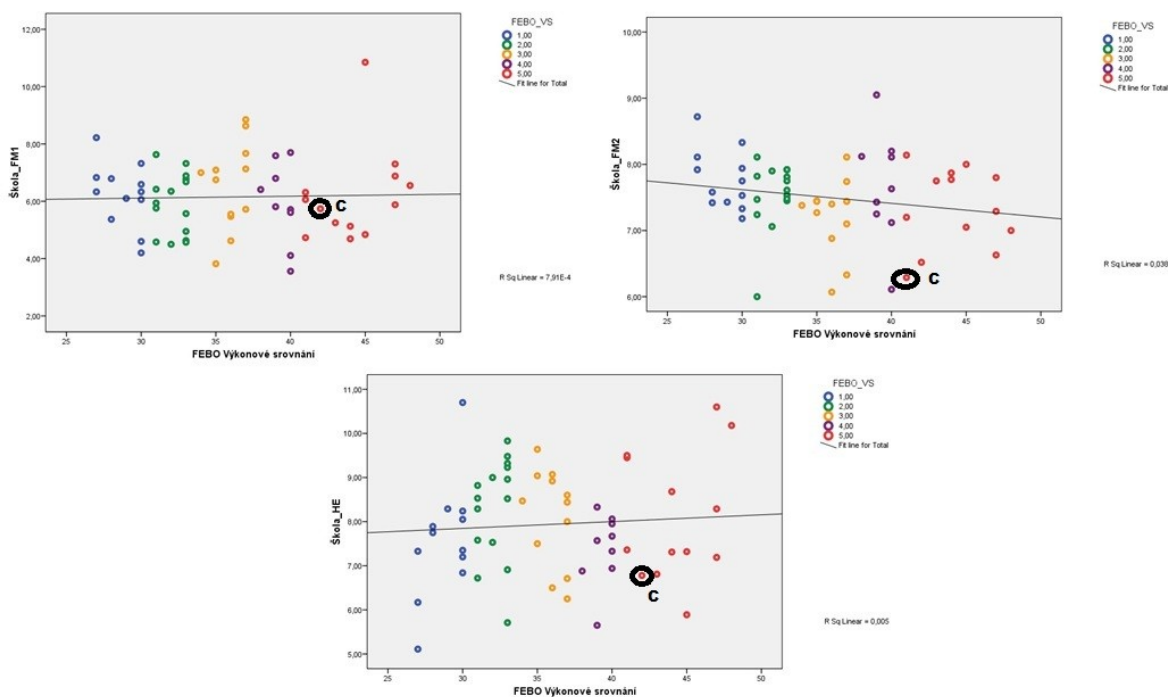
Pozorování jednotlivých kategorií shrneme následujícím způsobem.

### 1. Výkonové srovnávání

Z pozorování vyplynulo, že učitelka C využívala spíše sociálně vztahovou normu v hodnocení.

Jisté známky změny v přístupu v hodnocení při srovnávání výkonů jsme vysledovali při práci s dětmi s poruchami učení, které měly podmínky pro plnění některých úloh upraveny tak, aby je porucha neznevýhodňovala vzhledem k ostatním (doplňovačky místo diktátu, ústní zkoušení). Celkově ovšem byly hodnoceny dle stejného klíče.

Nyní pomocí bodových grafů porovnáme výsledky kvantitativní analýzy této oblasti.



Obrázek 15 - Výkonové srovnání

Učitelka C preferovala v testu FEBO spíše individuální vztahovou normu. Výsledky získané nástrojem LMG ukazují, že jde o třídu s podprůměrně rozvinutou HE a velmi nízkou úrovní prožívání aktivního strachu (FM2).

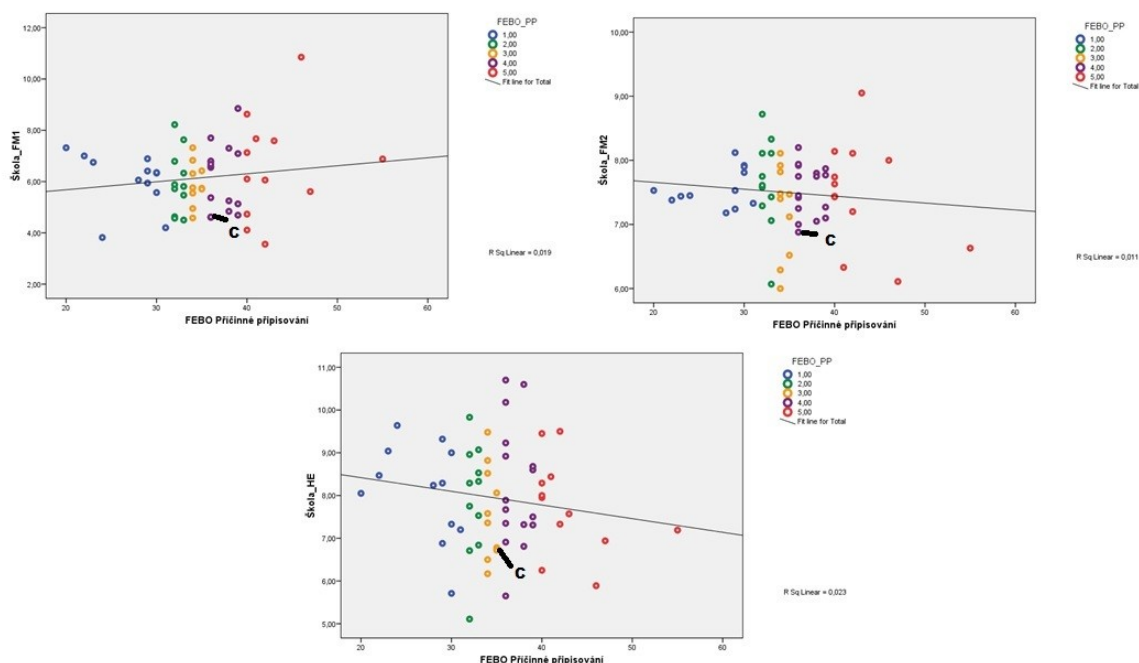
V tomto směru nacházíme určitý rozpor mezi tím, co učitelka prezentuje a jak se ve skutečnosti chová. Během pozorování celkem striktně využívala při výkonovém srovnávání sociálně vztahovou normu. Rozhodně jsme nezaznamenali tendence k individuálnímu srovnávání, žáci byli hodnoceni dle přesně stanoveného klíče s ohledem na pořadí ve třídě.

## 2. Příčinné připisování

Učitelka C dobře připisovala příčiny neúspěchu u výkonově silnějších žáků náhodě (... „nevadí, zkusíme to za chvíli znovu.“), obtížnosti (... „koukám na to, tohle vlastně ještě nemůžete umět, moje chyba.“) a pílí (... „Gabrielo, jedničkář tohle musí dát i v noci, ses nepřipravovala, že.“). Po úspěchu jsme měli často problém atribuci identifikovat, protože nebyl komentován.

U výkonově slabších žáků byl úspěch často připisován náhodě (... „to je náhoda, to jsi tipoval, hm, šance 1:4 a ty ses trefil.“) a neúspěch převážně schopnostem (... „nevadí, to by bylo těžké i pro lepší matematiky než jsi ty; český jazyk je pro tebe trest.“).

Podíváme se nyní, jak prezentovala učitelka C své postoje v dotazníku FEBO.



Obrázek 16 - Příčinné připisování

Z dotazníku FEBO plyne, že učitelka C z hlediska Příčinného připisování zaujímá průměrnou pozici.

Tendence k sociálnímu srovnávání se dala velmi dobře vysledovat i v práci s kauzálními atribucemi. Dotazník FEBO totiž nezohledňuje přístup k žákům jinak úspěš-



ných. Učitelka C dobře připisovala příčiny neúspěchu zejména u žáků výkonově silnějších. U žáků slabších jsme se setkávali s opačnou tendencí. Domníváme se, že tento trend byl podpořen stabilitou očekávání výkonu jednotlivých žáků.

### 3. Individualizace

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelka C měla celkem jasno v tom, jakých výsledků je který žák schopen dosáhnout

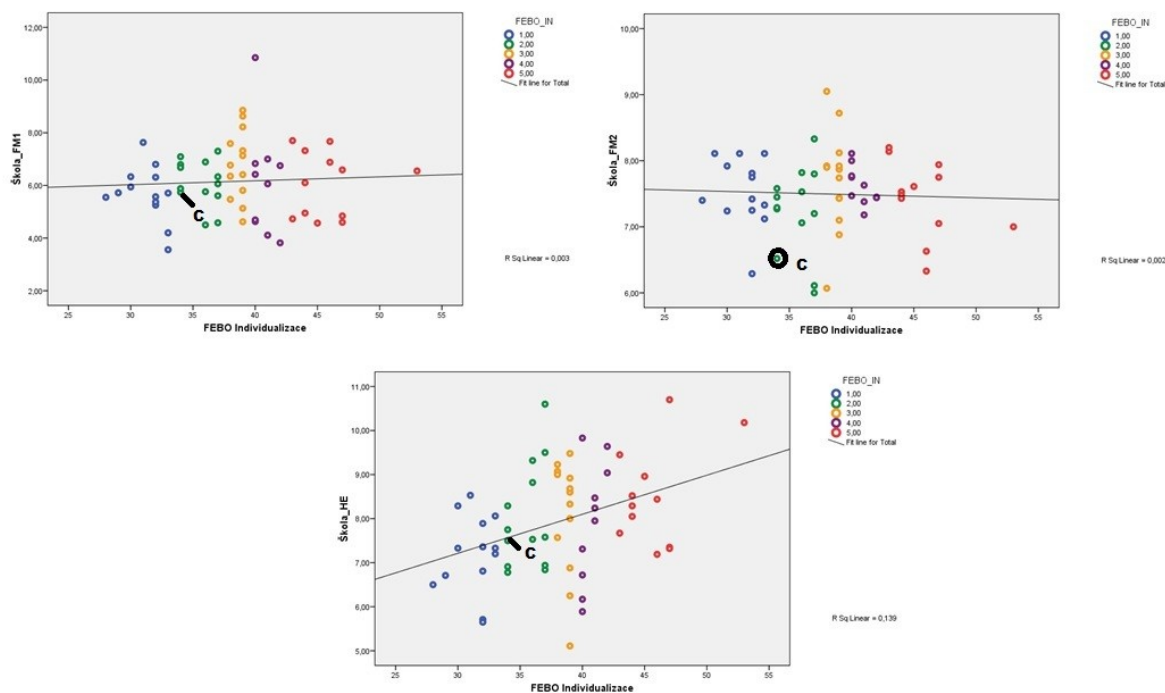
Individuální práce byla jasně patrná v kontaktu s dětmi s poruchami učení, které měly speciální režim, ten se týkal toho, jakým způsobem se měly úlohy řešit. Zadávaná práce byla však stejně obtížná pro všechny.

Během samostatné práce učitelka seděla u svého stolu. Nebylo výjimkou, že některé, zejména výkonově slabší děti nezačaly pracovat vůbec, práci velmi rychle dokončovaly až v okamžiku, kdy si jich kantorka všimla a napomenula je.

Při opakování se často hlásili stejní žáci, kteří sbírali malé jedničky. Učitelka také nutila pasivní děti k odpovědím jmenovitým vyvoláváním (... „*Barte, nelelkuj a mluv; ... co vidíš v tom okně, Evo, milence?*“) a negativně hodnotila špatnou odpověď zápisem malé pětky do notesu (... „*no, kdybys nebyl stále mimo, tak bys neměl teď pětku.*“).

Nápadná rezignace na výkonové činnosti, zejména testy, se projevovala u výkonově nejslabších žáků, kteří odevzdávali často pouze podepsané papíry, což učitelka doprovázela výmluvným povzdechem.

Výsledky učitelky C v oblasti Individualizace jsou přehledně znázorněny v bodových grafech.



**Obrázek 17 - Individualizace**

V oblasti Individualizace je již více patrný sklon k normě sociální. Žáci ve třídě dle LMG vykazují průměrnou míru motivace k výkonu (HE) a průměrnou úroveň aktivního i pasivního strachu (FM1, FM2).

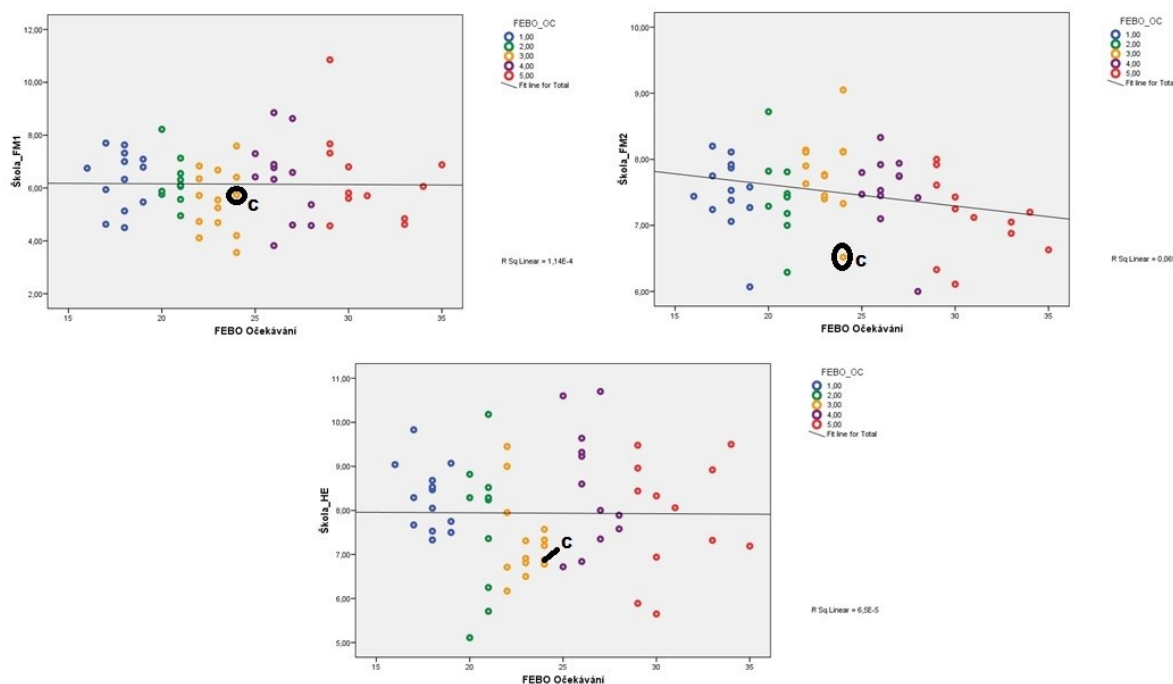
V pozorování jsme našli pouze minimální znaky odpovídající práci s různou obtížností úkolů. Za možné náznaky můžeme považovat změnu pravidel pro vypracovávání úloh u žáků se specifickými poruchami učení. Tyto změny se však týkaly pouze způsobu vypracování a ne obtížnosti. Pracovní atmosféra ve třídě byla spíše napjatá, nad dětmi stále „visela“ hrozba sankce. Výkonově slabší žáci se spokojili s horším hodnocením i za cenu minimálního úsilí, výkon podávaný ve třídě stačil na pro ně uspokojivé hodnocení. Zde se ukazuje, že žáci požívali relativně malý aktivní strach. Důvodem by mohlo být to, že věděli, za jaké úsilí budou pro ně dostačujícím způsobem ohodnoceni.

#### 4. Očekávání

Učitelka C se snažila zapojovat do výuky všechny skupiny žáků. V neverbálním projevu (ruce v bok, nechápavý výraz, zvednuté obočí, založené ruce, ramena vpřed), kterým doprovázela položení otázky, se odráželo, jakou odpověď vlastně očekává. Latentní čas na reakci byl pro všechny stejný a pohyboval se kolem 4s.

Kantorka testy opravovala během zadané samostatné práce a průběžně zveřejňovala výsledky a komentovala je (... „*Martina, no to zase asi bude!*“ – šumění ve třídě).

Bodové grafy ukazují kvantitativní výsledky v oblasti Očekávání.



Obrázek 18 - Očekávání

V oblasti Očekávání výsledky ukazují na spíše nevyhraněnou vztahovou normu. Žáci v LMG vykazují mírně podprůměrnou míru motivace k výkonu (HE) a průměrnou úroveň pasivního a podprůměrnou aktivního strachu (FM1, FM2).

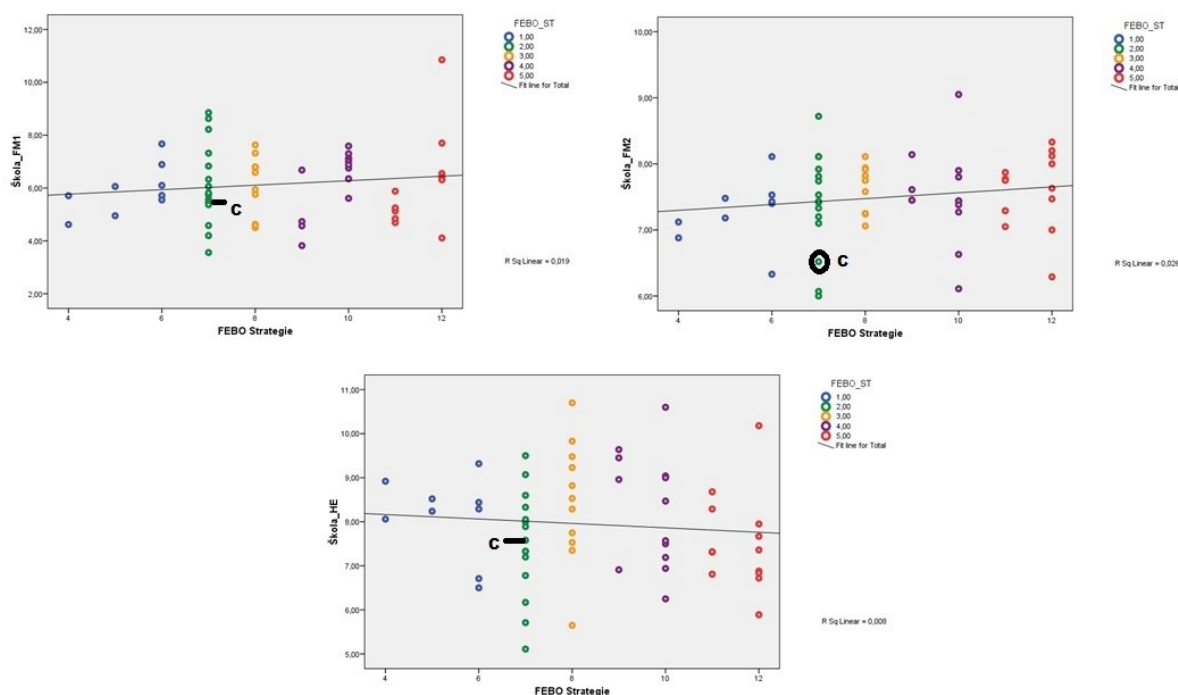
Pozorování potvrdilo stabilní představy učitelky C o schopnostech jednotlivých žáků. Žáci se přizpůsobili očekávání, docela dobře se dalo odhadnout dle jejich chování v hodinách a pracovní morálky, který žák patří do skupiny silnější a který do slabší.

## 5. Schválená strategie chování vzhledem k sankcím

Třídní učitelka během pozorování mluvila s dětmi direktivním tónem. Ve vzájemné interakci využívala hojně neverbálních signálů (přiblížení, oddálení, vztyčený ukazováček, nakročení, pohledy očí) a paralingvistiky (změna tónu hlasu, citoslovce, pomlky), které děti byly schopny dobře identifikovat a dle toho se zachovat.

Spíše než ke chvále se uchýlovala ke kritice při hodnocení individuálních výkonů, ovšem paradoxně při evaluaci práce celé třídy na konci každé hodiny pouze chválila a snažila se o pozitivní motivaci do budoucna (... „Dneska jste pracovali skvěle, bylo to mnohem lepší než včera, zvládli jsme všechno, co jsem měla naplánováno, příště si za odměnu zahrajeme Kufr.“).

## Kvantitativní analýza v oblasti Strategie odměn a testů v bodových grafech.



Obrázek 19 - Strategie chování vzhledem k sankcím

Sledujeme mírnou tendenci k volbě sociálně vztahové normy v oblasti Strategie sankcí. Data LMG naznačují, že šlo o třídu s mírně podprůměrnou úrovní HE a průměrným pasivním strachem (FM1).

Práce s odměnami a tresty byla u učitelky C dosti vágní. Pedagogická komunikace a poskytovaná zpětná vazba jednotlivci byla strohá, často se týkala jen chyb a omylů. Soudíme, že strach ze špatného výkonu či z chybné odpovědi vedl k tomu, že se žáci (zejména slabší) nehlásili a byli v hodinách spíše pasivní.

### Závěrečné shrnutí

Učitelka C hodnotila výkony žáků v pozorovaných hodinách pouze dle pravidel sociálně vztahové normy. Měla přesné mínění o tom, čeho může každý žák dosáhnout. Ve třídě byla část trvale velmi úspěšných žáků, kteří úlohy splnili často s velkým časovým předstihem a nebyli motivováni k další činnosti, a část trvale velice neúspěšných žáků, kteří nebyli schopni splnit cíle, které jim byly stanoveny (... „je to tak spravedlivé pro všechny; ...nemůžu ti dát lepší známku, to by nebylo k ostatním fér, to chápeš.“).

Velmi častým jevem bylo, že žák nezačal pracovat na zadané úloze, potom ji buď opsal, nebo počkal na společnou kontrolu. Výkonově silnější žáci byli často hotovi s prací

velmi brzy a po chvíli vykazovali známky nudy (pošťuchování, povalování se po lavici, kreslení po lavicích a okrajích sešitu).

Výsledky kvantitativního měření dokazují, že kantorka C ve svých tvrzeních odpovídala skupině učitelů s nevyhraněnou vztahovou normou s tendencí k výběru normy sociálně vztahové.

Ve třídě jsme zaznamenali nízkou podporu rozvoje výkonové motivace.

## Učitel D

### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída - D</b>		
<b>Počet žáků</b>	16	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	11	
	7 chlapců	4 dívky
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	4/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	2	
Český jazyk	3	
Přírodověda	1	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	1	

Třída D byla malá a čtvercová. Nevhodný tvar místnosti nedovoloval příliš variabilní rozestavení nábytku. Lavice byly seřazeny do třech řad, často se s nimi posuvalo, aby nepřekážely při výukových činnostech. Celkově působila třída stísněným dojmem. Děti neměly příliš mnoho možností se po třídě pohybovat. Stěny byly vymalovány příjemným vanilkovým odstínem a vyzdobeny výrobky dětí.

Atmosféra o přestávkách před začátkem hodiny byla rozmanitá, a to hlavně podle počasí. Pokud situace nedovolovala dětem vyjít ze třídy ven na dvůr, byly hlučné, pokřikovaly. Stísněnost prostoru žáky dost zneklidňovala, často se prali, hádali, nebo opouštěli třídu a hned se do ní vraceli zpět. O přestávkách byl vždy velký hluk. Učitelka zapomínala na dostatečné větrání místnosti, děti kolem desáté byly ospalé, nevrle, chlapci velmi nervózní.

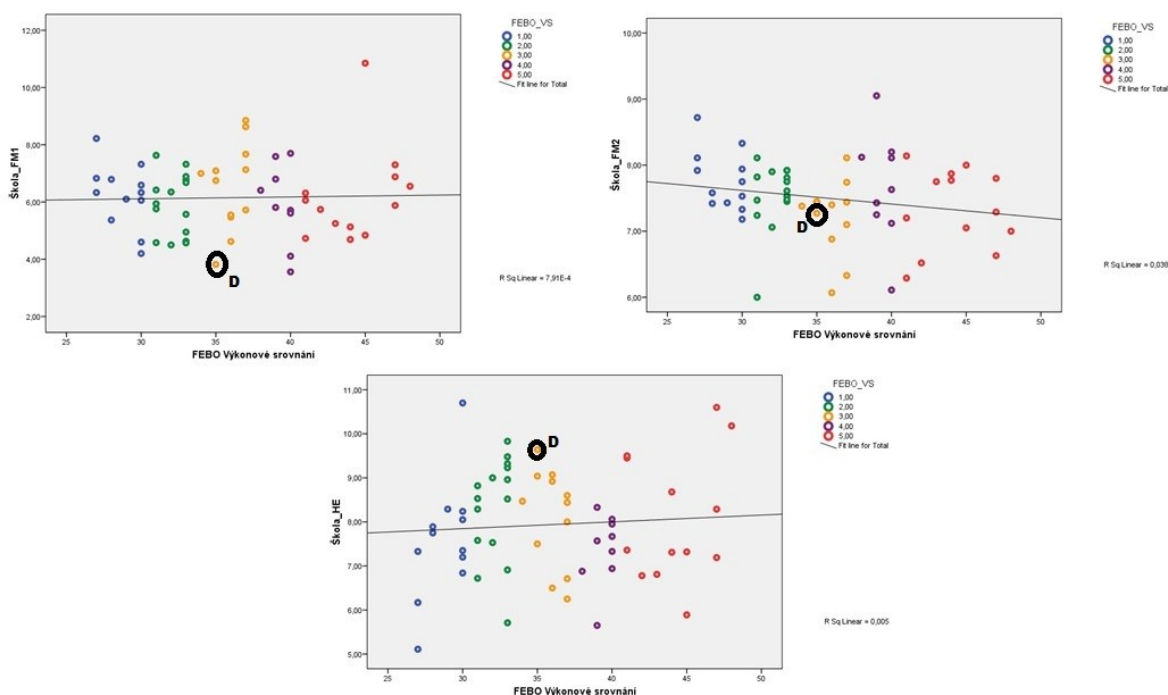
Vzhledem k prostorovému rozložení třídy seděl pozorovatel v rohu místnosti velmi blízko lavic, měl dobrý přehled o dění ve třídě, ale žáci byli jeho přítomností dost rozptýlováni.

## 1. Výkonové srovnávání

Typickým znakem pedagogické činnosti učitelky D bylo srovnávání dle sociální vztahové normy (... „*tak jedničkáři opět zabodovali; ... Jakube, to teda nevím, co jste se v té tvoji škole učili, ale tohle ví u mě i trojkař.*“), a to zejména při společné práci.

Testy a kontrolní cvičení byly zadávány všem stejně a hodnocené dle pravidel společných pro všechny.

Pro srovnání uvádíme bodové grafy kvantitativního šetření.



Obrázek 20 - Výkonové srovnání

Učitelka D v této oblasti nemá zcela vyhraněnou vztahovou normu, i když je vidět mírná tendence k volbě sociální. Výsledky žáků v nástroji LMG naznačují vysoce rozvinutou motivaci k výkonu a podprůměrně prožívaný strach pasivní (FM1).

Při hospitacích se projevovala jasná volba sociálního srovnávání ve výkonových situacích. Velmi málo se objevovaly tendence k individuálnímu hodnocení výkonu, a to pouze v hraničních situacích, např. při podání velmi špatného nebo výborného výkonu.

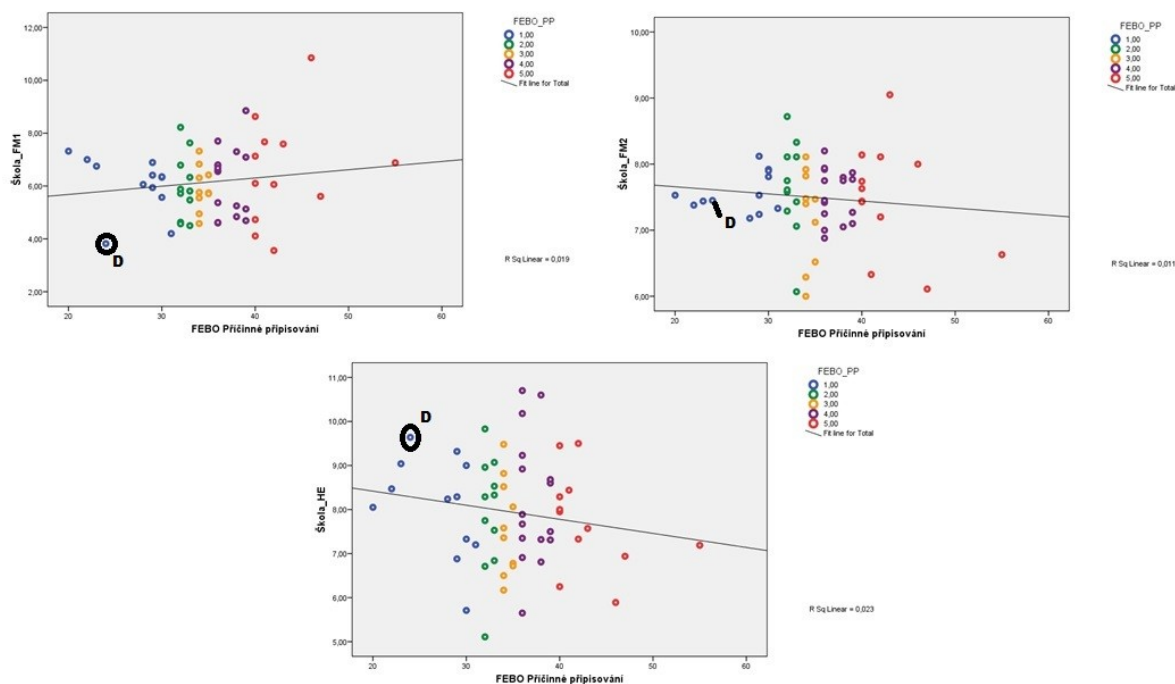
## 2. Příčinné připisování

I když učitelka D téměř striktně dodržovala při hodnocení sociálně vztahovou normu, tak se během pozorování objevily sklony k individuálnímu hodnocení některých dětí. Bylo velmi zajímavé, že velká pozornost pedagožky byla upřena na průměrné žáky (... „*nó, to se ti povedlo; ... vidíš, zkus tenhle těžší příklad; ... zkusíme těžší větu.*“). Podpora výkonově slabších žáků probíhala zejména v samostatné činnosti (... „*počkej, pomůžu ti, zkus to takhle, celý to máš vlastně vyřešený tady.*“), žák pak byl sice v úloze úspěšný, ale s komentářem (... „*ale musela jsem ti trochu pomoc, vid’.*“), čímž de facto devalvovala úspěch.

Učitelka D nápadně preferovala výkonově silnější žáky. Při neúspěchu silnějším žákům připisovala náhodě (... „*no to ti nějak nasedlo, vid’, zkusíme podobný příklad; ... ty dneska spíš nebo co, normálně to šviháš.*“) a při úspěchu pílí (... „*no to jsi mě překvapil; ... to bych do tebe neřekla, že to stihneš; ... podívejte se všichni, jak to vypadá, když se někdo snaží.*“) a schopnostem (... „*Dominiku, ty máš na to prostě buňky.*“).

U výkonově slabších žáků nejčastěji připisovala úspěch pílí (... „*vidíš, jak to jde, když se snaží; ... no vida, hned je vidět, že ses včera trochu učil.*“), náhodě (... „*kdopak, ti to poradil.*“) a neúspěch chybějícím schopnostem (... „*já vím, matika tě nebaví a ani nejde; ... kluci nemají moc jazykový cit.*“) a obtížnosti (... „*no, to bylo na tebe asi těžký.*“).

Bodové grafy z kvantitativní analýzy.



**Obrázek 21 - Příčinné připsování**

Dotazník FEBO naznačuje silnou orientaci učitelky D k sociálně vztahové normě. Jde o třídu s nadprůměrně rozvinutou výkonovou motivací a mírně podprůměrnou úrovní prožívání aktivního i pasivního strachu.

Učitelka D velmi dobře pracovala s kauzálními atribucemi u dobrých žáků. Pokud však připisovala kantorka tzv. „nešťastně“ (zejména u slabších), tak právě způsob podání zpětné vazby (... „no, to bylo na tebe asi těžký.“) uklidnil dítě natolik, že se dále nesnažilo (nemuselo, protože to bylo na ně příliš těžké). Tento jev může vysvětlit i malý prožívaný strach. Učitelka pracovala reálně s atribucemi lépe, než prezentovala ve FEBO.

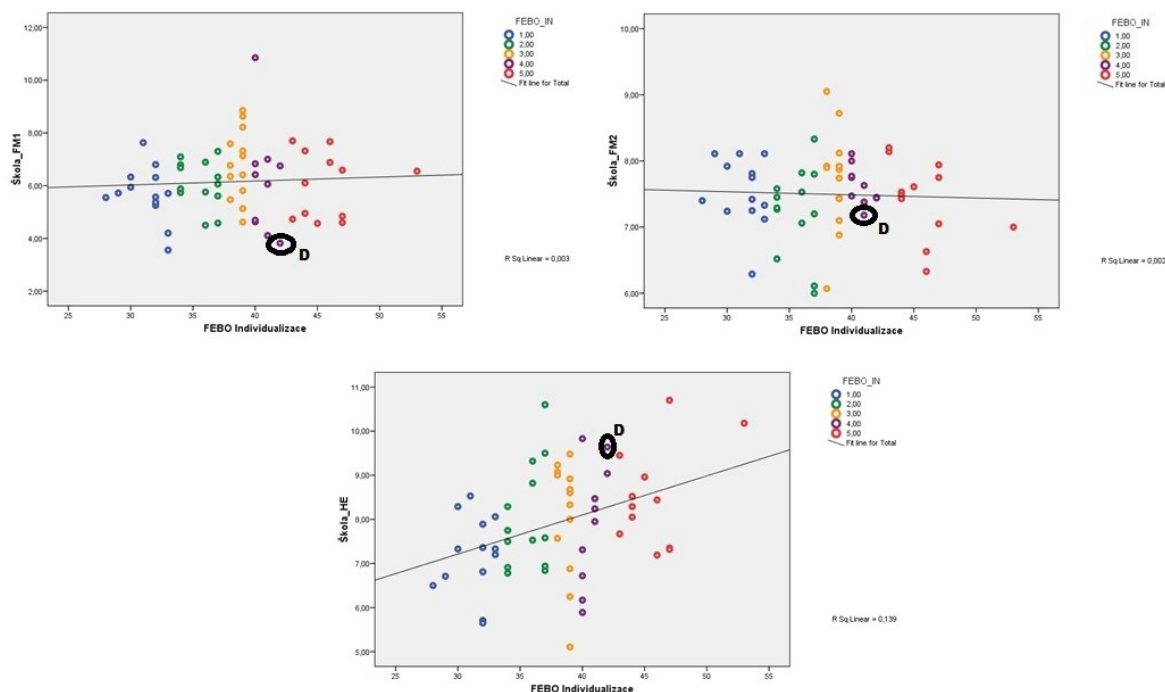
### 3. Individualizace

Při výkladu se učitelka D snažila zapojovat do výuky všechny žáky, ovšem za pomoci maximálního trivializování problematiky (... „mladý, mladá mladé, tak píšeme tvrdé ....., ženy pracovaly, píšeme jaké y, protože je to přičestí jaké?“), aby dosáhla zrychlení odpovědi. Žáci v podstatě neměli možnost dokázat, zda látce správně rozumí. Tato tendence se objevovala zejména při zkoušení a získávání zpětné vazby. Typické bylo také exemplární známkování malými jedničkami těch, kteří se zapojovali do výuky. Ti, kteří se nezapojovali, bývali záměrně vyvoláváni a penalizováni za špatnou odpověď (... „tak lehký a ty to zase nevíš.“).



Výkonově silní žáci, kteří byli často hotovi se samostatnou prací dříve než ostatní, nedostávali práci jinou, ale mohli se věnovat oddychovým aktivitám (... „*dělejte si, co chcete, ale potichu.*“). Děti však byly neklidné, poposedávaly a rušily ostatní písící žáky.

Srovnání s kvantitativní analýzou.



**Obrázek 22 - Individualizace**

Z grafů vyplývá nevyhraněnost ve výběru vztahové normy dotazníku FEBO v oblasti Individualizace. Jde o třídu s nadprůměrně rozvinutou motivací k výkonu (HE) a průměrně prožívaným aktivním strachem (FM2).

Během hospitací jsme nenalezli žádné známky práce s různým stupněm obtížnosti. Úlohy byly zadávány všem stejně a výklad byl maximálně trivializován žákům výkonově slabším. Učitelka v tomto ohledu pracovala s kritériální vztahovou normou, kdy měla stanovené přesné cíle, kterých chtěla během výuky dosáhnout. Kritéria byla stejná pro všechny. Žáci silnější, byli často nevytíženi, žáci slabší dosáhli cílů za cenu velké trivializace. Malý prožívaný aktivní strach je výsledkem tohoto přístupu, kdy žáci silnější nebyli dostatečně vytíženi a zadanou prací zvládali bez většího úsilí a žáci slabší věděli, že pomocí zjednodušování dosáhnou cíle, který jim byl stanoven.

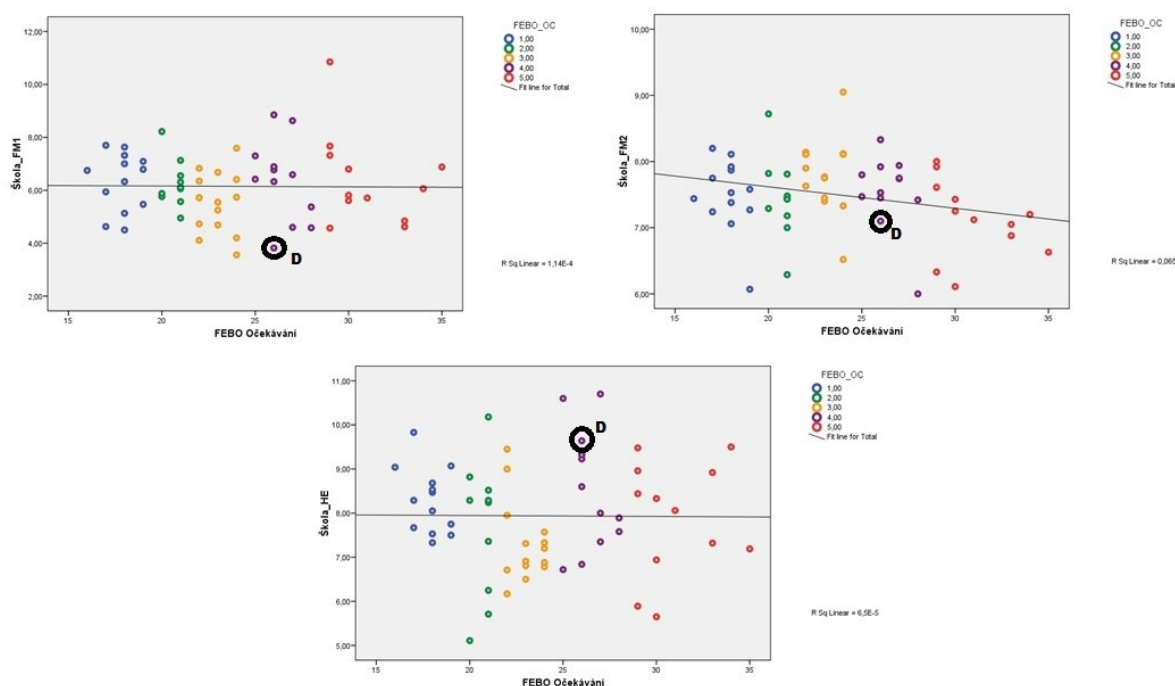
#### 4. Očekávání

V kategorii očekávání jsme často sledovali signály naznačující stabilní představy učitelky o výkonnosti jednotlivých žáků (... „*Jakube, ty se budeš pohybovat vždycky kolem*

trojky, s tím počítej. ... Předpokládám, že se na ten gympl dostaneš, to je mi jasné už od první třídy. ... Ti lepší by to měli mít do pěti minut hotové.“). Jistý posun jsme opět vysledovali u průměrných žáků (... „no myslím, že kdybys doma víc zabral a dával pozor, máš úplně jiné známky, no dneska je to na pěknou dvojku, máš radost?“).

U výkonově nejslabších žáků se očekávání slabšího výkonu projevovalo zejména v trivializaci otázek a v krátkém latentním čase (3s), kdy děti mohly odpovídat na otázky bez pomoci učitele. U ostatních dětí byl latentní čas na odpověď výrazně delší.

Postoje učitelky D v oblasti Očekávání jsou znázorněny na bodových grafech.



Obrázek 23 - Očekávání

V kategorii Očekávání učitelka ve FEBO prezentovala nevyhraněný postoj k výběru vztahové normy. Analýza nástroje LMG ukazuje na nadprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu (HE) a průměrnou úroveň prožívání aktivního strachu (FM2) a podprůměrný pasivní strach (FM1).

Pozorování potvrdilo celkem stabilní očekávání výkonu jednotlivých žáků. Tento postoj se projevovat zejména v latentním čase poskytovaném na odpověď.

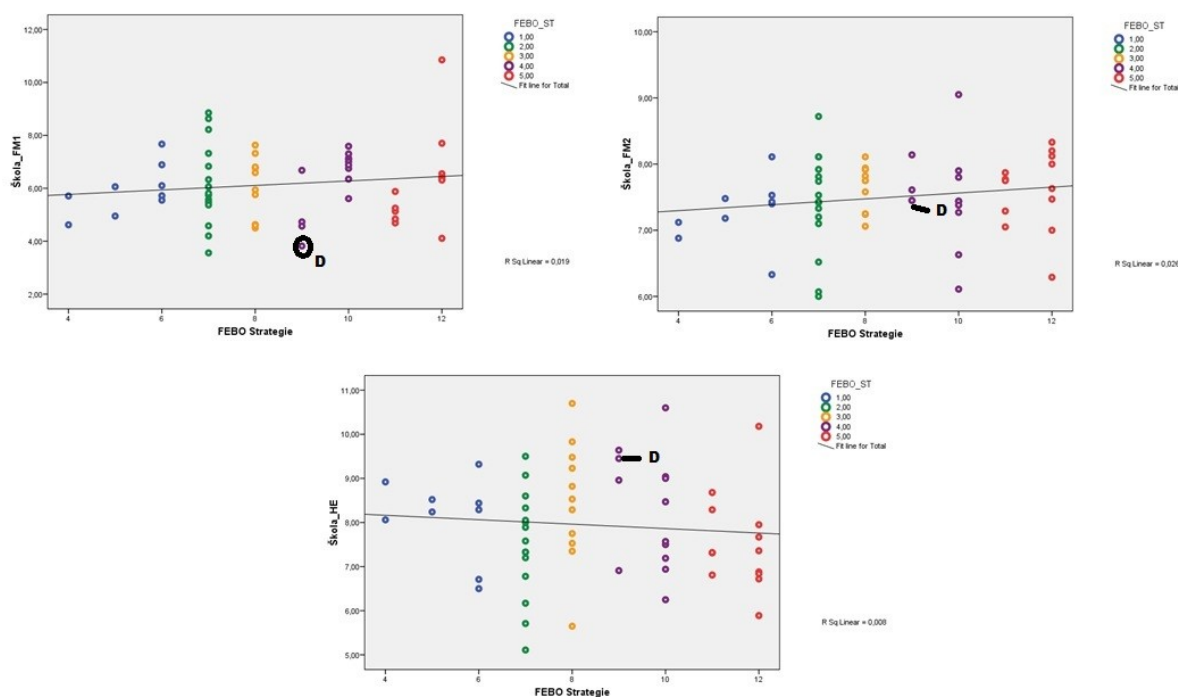
## 5. Schválená strategie chování vzhledem k sankcím.

Učitelka D komunikovala s dětmi direktivním tónem, který často doprovázela účinnými neverbálními signály (zdvžený ukazováček nakročení pravou nohou, založené ruce).

Pro udržení pořádku vyhrožovala (... „já počkám, budeme tu přes přestávku, protože to takhle nestíháme, počítám do tří a bude klid, nebo si napíšeme písemku a bude.“) nebo vykazovala některé děti ze třídy (... „jdi ven, nemám na tebe náladu; ... odejdi, vyrušuješ nás a my se chceme něco nového naučit, že jo děti.“).

Správné odpovědi hodnotila jednoslovně („dobře, ano, správně“) a na pokus o odpověď reagovala neutrálně bez neverbálních signálů („ne, někdo jiný, zkusí někdo další?“). Na chybu upozornila vždy sama, nečekala na opravu a hned vyvolala dalšího.

Nyní si porovnáme analýzu pozorování s kvantitativními daty.



**Obrázek 24 - Strategie chování vzhledem k sankcím**

Učitelka D v dotazníku FEBO se hlásila mírně k volbě individuálně vztahové normě. Výsledky v nástroji LMG ukazují, že ve třídě byla nadprůměrně rozvinutá motivace k výkonu a průměrně prožívaný aktivní strach (FM2).

Reálná práce s odměnami a tresty byla během pozorování dosti neurčitá. Úspěch byl hodnocen ne příliš variabilním slovním projevem, učitelka se spíše uchýlovala k sankcím. Zajímavé bylo sledovat, jak působí na děti vyhrožování v případě nekázně. Zdálo se že, výhrůžky mají vliv na zvýšení výkonu. Striktní dodržování pravidel v případě nekázně mohlo mít v této třídě vliv na zvyšování úsilí.

## Závěrečné shrnutí

Na závěr bychom rádi upozornili na několik aspektů hodnotící činnosti učitelky D.

Zajímavým poznatkem byla pro nás snaha zapojit všechny žáky do výuky. To vedlo někdy učitelku ke značné trivializaci otázek pokládaných dětem a častému napovídání z její strany. Vypozorovali jsme, že toto chování by mohlo vést ke snížení aktivity dětí při plnění úloh, protože může mít za následek jak snižování sebepojetí dítěte, ale také i ohrozit jeho postavení ve třídě.

Časté opomíjení výkonově slabších a silnějších žáků vedlo k dalšímu utlumení v úsilí plnit zadané úlohy. Značný posun bylo možné sledovat při práci s průměrnými žáky, které pedagožka vedla ke zvyšování úsilí a k výběru náročnějších úloh.

Výsledky kvantitativního šetření u třídy D naznačují, že učitelka nepreferuje ani jednu ze zkoumaných vztahových norem, ovšem je vidět silný sklon k sociální normě v oblasti Příčinného očekávání a mírný sklon k normě individuální ve zbylých oblastech. U žáků nacházíme zajímavé výsledky, kdy sledujeme pokles obou „strachových“ komponent, ale výrazný vzestup motivace k výkonu (HE). Malý prožívaný strach je možné si vysvětlit tak, že žáci silnější nebyli dostatečně vytíženi a zadanou práci zvládali bez většího úsilí na výbornou a žáci slabší věděli, že pomocí zjednodušení dosáhnou cíle, který jim byl stanoven, za pro ně uspokojivou známku.

## Učitel E

### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída - E</b>		
<b>Počet žáků</b>	24	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	24	
	13 chlapců	11 dívek
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	2/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	2	
Český jazyk	2	
Přírodověda	1	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	2	

Třída E byla velká se zajímavým rozestavením nábytku. Místnost byla rozdělena na dvě části, v první byly lavice rozestavené po dvou, takže děti seděly po čtyřech, vždy dvě

proti sobě. V druhé části místnosti byl velký prostor s kobercem, kde probíhala velká část výuky. Stěny byly vyzdobeny povětšinou výrobky žáků. Celkově prostředí působilo příjemným dojmem. Atmosféra ve třídě byla velmi pozitivní, žáci trávili přestávky pohromadě na koberci v zadní části třídy.

Před začátkem hodiny panoval ve třídě čilý ruch, děti si navzájem sdělovaly zážitky z předchozího dne a diskutovaly o chystaném třídním výletu. Pozorovatel seděl zcela v rohu třídy, kde měl dobrý přehled o průběhu hodiny a nerozptyloval svoji přítomností pozornost dětí.

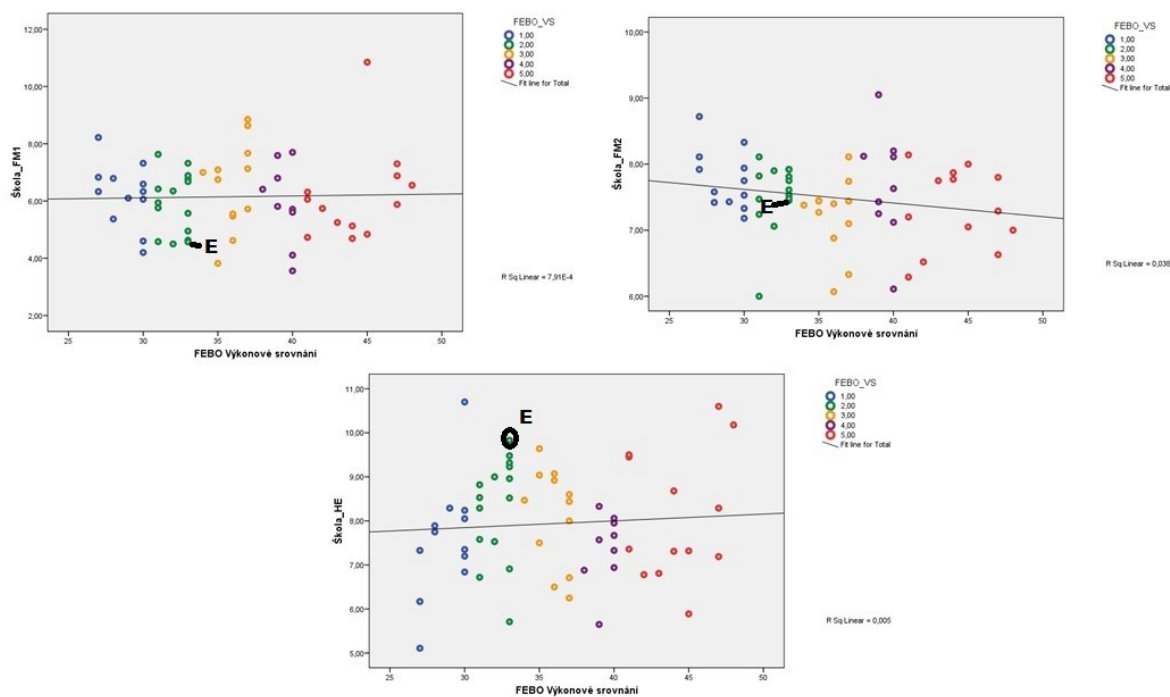
Hned v prvních minutách pozorování vyšlo najevo, že si děti s učitelkou tykají.

Shrnutí výsledků pozorování dle kategorií v dotazníku FEBO.

### **1. Výkonové srovnávání**

Testy zadávala kantorka všem dětem stejné, ale známkování se odlišovalo dle individuálních výkonů (žák, který se zlepšil nebo zhoršil oproti minulému testu, dostal adekvátní známku). Nezpozorovali jsme ani opisování ani používání „taháků“. Výsledky testů učitelka nikdy nezveřejňovala před třídou, pouze obecně komentovala výsledky (... „*tak doufám, že těm kterým se to nepovedlo, tak se příště zlepší; ... nebojte se zeptat, pokud něčemu nerozumíte.*“). Během výuky preferovala to, aby žáci zvládli základní penzum učiva. Pro výkonově silné žáky měla připravenou vždy práci navíc.

Pro srovnání uvádíme bodové grafy z kvantitativního šetření.



Obrázek 25 - Výkonové srovnání

Učitelka E dle dotazníku FEBO preferovala mírně sociálně vztahovou normu. Ukazatelé nástroje LMG ukazují, že žáci měli nadprůměrně rozvinutou výkonovou motivaci (HE) a průměrnou úroveň aktivního strachu (FM2).

Pozorování potvrdilo sice výběr sociálně vztahové normy, ovšem učitelka E verbalizovala hodnocení tak, že odpovídalo spíše pravidlům normy individuální. Za zmínku stojí i fakt, že výsledky testů nikdy nezveřejňovala, podávala pouze obecnou informaci o výkonu. Zde bychom rádi upozornili na to, že právě způsob verbalizace vztahové normy může jak pozitivně tak negativně ovlivňovat výkonovou motivaci. Tuto skutečnost dotazník FEBO nezohledňuje, ale dle našeho názoru má nezanedbatelnou úlohu v chápání zpětné vazby v interakci učitel žák. Podobněji se tomuto fenoménu budeme věnovat později.

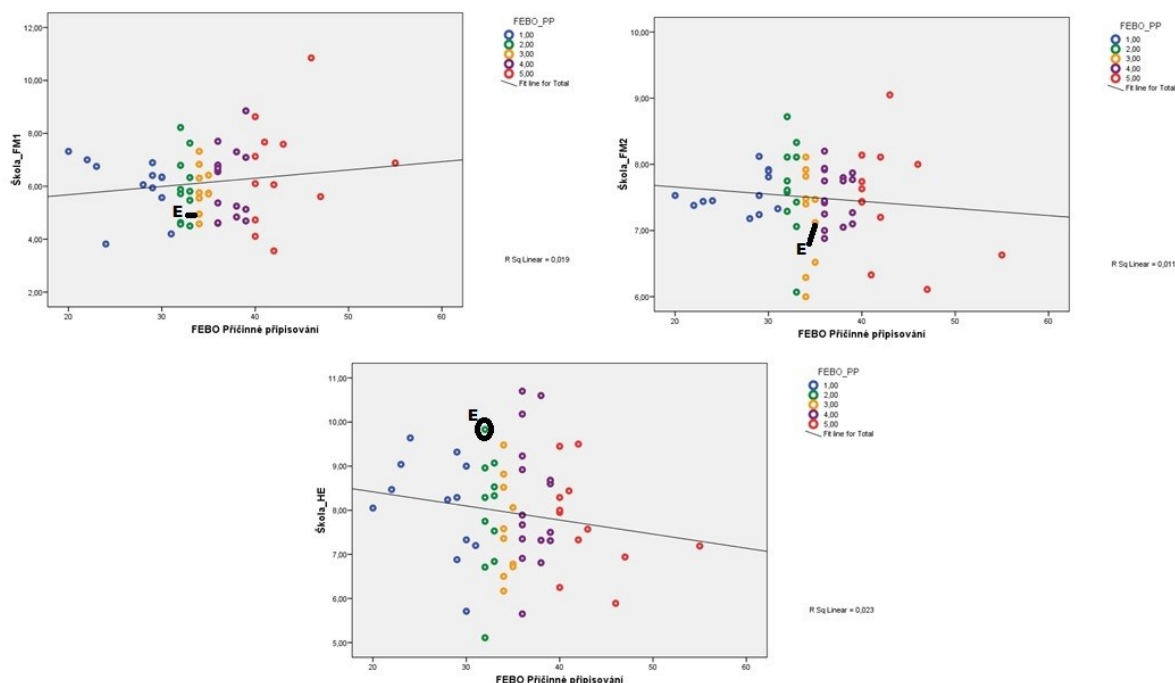
## 2. Příčinné připisování

Při sledování připisování příčin úspěchu nebo neúspěchu jsme narazili na zajímavou situaci, kdy učitelka správnou odpověď vůbec nekomentovala verbálně a pouze lehkým pokývnutím hlavy dala najevo, že žák odpověděl správně.

Neúspěch často přičítala náhodě (... „Slyšel si dobře; ...zkus to ještě jednou, lepší větu.“), pílí (... „ses nato zase ani nekoukl, to je hrozný; ... kdybys to zkusil, určitě by se to povedlo.“) a schopnostem (... „no jo, matematika ti moc nejde; ... vy kluci nemáte vůbec jazykové cit.“).

Závěrem můžeme konstatovat, že učitelka E se při příčinném přepisování nevyhnula „nešťastným“ atribucím zejména po neúspěchu, kdy často přičítala chybu nedostatečným schopnostem.

Pro srovnání uvádíme analýzu kvantitativních dat.



**Obrázek 26 - Příčinné přepisování**

Data získaná dotazníkem FEBO naznačují sklon k sociální vztahové normě. Analýza dat nástroje LMG poukazuje na malé prožívání strachu a vysoce rozvinutou výkonovou motivaci u žáků.

Učitelka E se nevyhnula chybným atribucím zejména při hodnocení neúspěchu u slabších žáků. Při hospitacích jsme nenalezli projevy, které by byly v rozporu s názory prezentovanými v dotazníku FEBO.

### 3. Individualizace

Rádi bychom upozornili v oblasti individualizace na následující fakta.

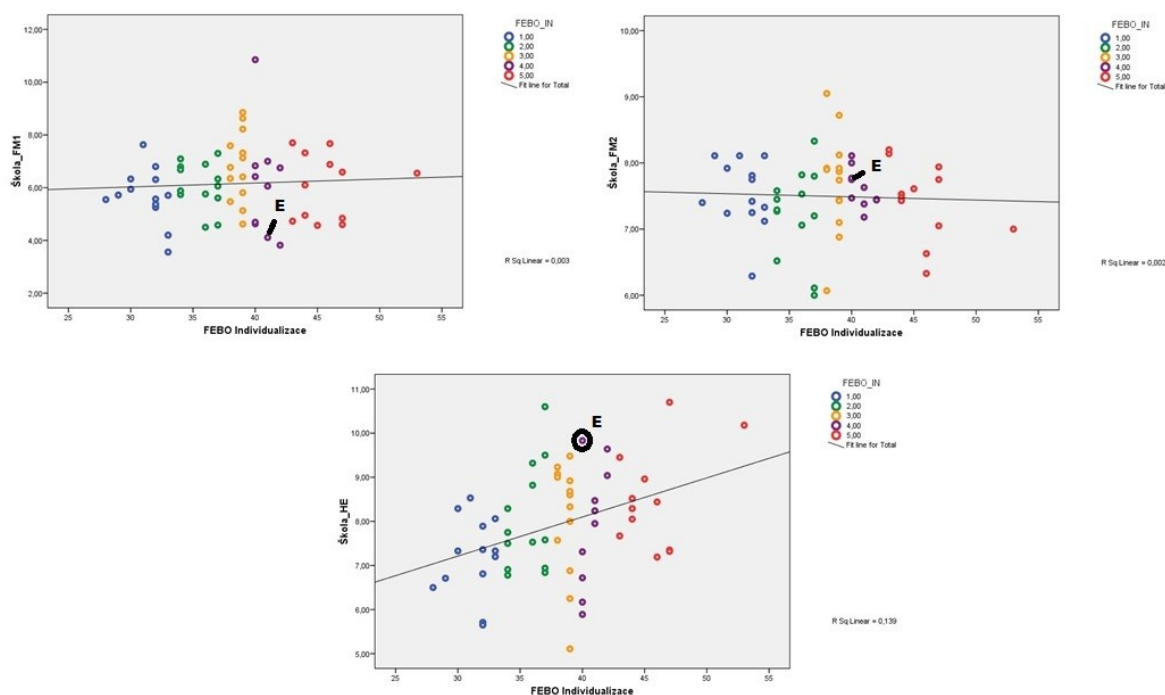
Pedagožka při vyučování počítala s tím, že někteří žáci budou pracovat pomaleji nebo budou mít slabší výsledky v testech, proto měla vždy připravenou práci navíc pro rychlejší děti. Znamky však přizpůsobovala výkonnostním změnám každého žáka.

Průměrné žáky často nutila k výběru pro ně obtížnějších úloh (... „no vidíš, to se ti povedlo, co kdybys to zkusil taky v tomhle těžším cvičení; ... vidíš, to si mě překvapil, jak ti

to jde, jen tak dál.“). Podobná tendence se objevovala i u výkonově nejsilnějších žáků (... „bezva, to je látka pro šestáky, doma zkus ještě tyhle těžký hlavolamy.“), ale u slabších žáků se pozornost soustředila spíše na splnění daného úkolu (... „uf, tak to máme za sebou; ... tak hotovo, celkem fuška, co.“).

Během sledování vyšlo najevo, že učitelka až příliš při práci spoléhala na pomoc výkonově silnějších žáků se slabšími žáky (... „Petro, vysvětli mu to ... zkontrolujte Michalovi to cvičení.“), a to zejména v situacích, kdy se nestíhala časový plán hodiny.

Výsledky kvantitativní analýzy jsou přiloženy v grafech.



Obrázek 27 - Individualizace

V oblasti Individualizace učitelka E v dotazníku FEBO se nepreferovala žádnou vztahovou normu. Data nástroje LMG prezentují neprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu (HE) a průměrný aktivní i pasivní strach (FM2, FM1).

Učitelka E byla schopná pracovat s různou obtížností úloh - měla připravenou práci navíc pro výkonnostně silnější žáky a nutila průměrné žáky k výběru pro ně obtížnějších úloh. Tento způsob výuky měl pozitivní vliv na pracovní atmosféru ve třídě. Výsledky kvantitativní analýzy spolu s pozorováním potvrzují, že práce s různou obtížností úloh mohla mít pravděpodobně pozitivní dopad na rozvoj celkové výkonové motivace a to především v oblasti práce s úkoly o různé obtížnosti.



#### 4. Očekávání

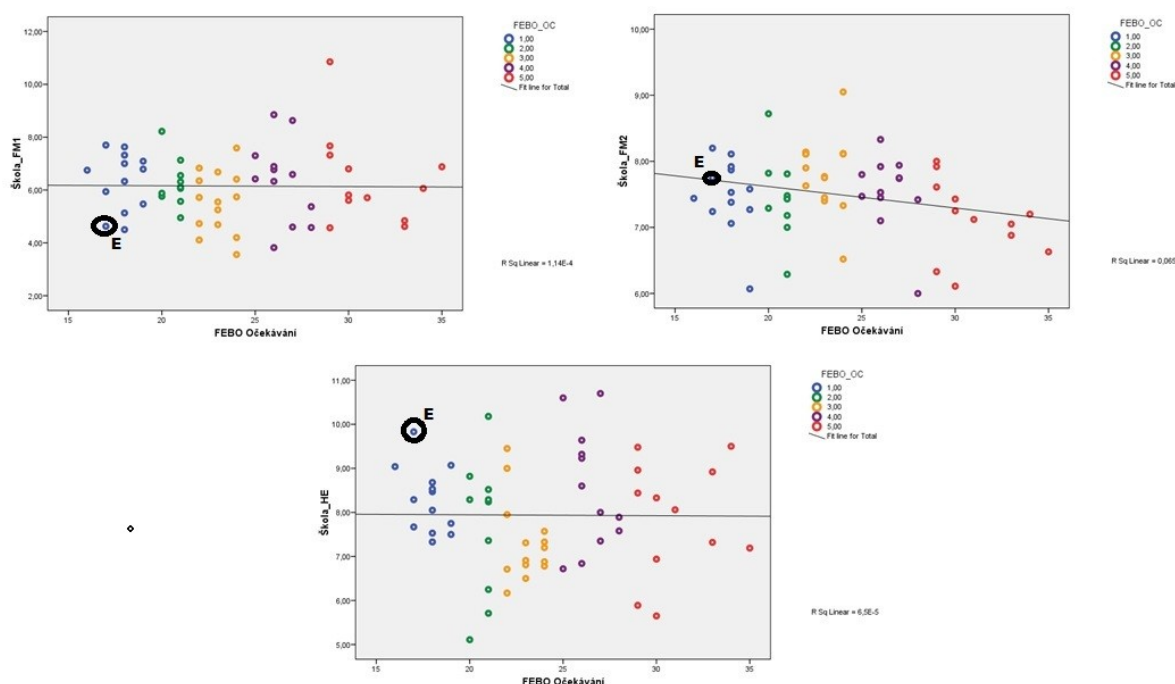
Třídní učitelka měla jasnou představu o tom, čeho jsou jednotliví žáci „schopní“ (... „no nevím, jestli tahle ten test zvládne, možná ani nerozumí otázkám.“).

Během výkladu a při získávání zpětné vazby jsme nezaznamenali známky preferovaného chování, žáků se dotazovala rovnoměrně, ke slovu se dostal každý. Latentní čas na odpověď byl celkem krátký (3 - 4s) a pro všechny stejný. V komunikaci volila pedagožka direktivní styl (... „napiš, odpověz, přečti, spočítej.“). Verbální i neverbální projev byl v souladu, nebyly vysílány signály podporující vznik dvojných vazeb.

Velmi slabý žák se hlásil často i na otázky, na které nemohl znát odpověď, učitelka vždy reagovala neutrálně (... „myslí si ostatní totéž; ... no byl si celkem blízko.“).

Můžeme konstatovat, že učitelka měla jasnou představu o schopnostech jednotlivých žáků. Děti ovšem rozsadila tak, aby ve čtveřici vždy seděl žák výkonově silnější, slabší a průměrný. Tohoto rozsazení často využívala při samostatné práci, kdy „silnější“ pomáhali „slabším“ s jednotlivými úkoly.

Bodové grafy přehledně ukazují výsledky kvantitativní analýzy.



Obrázek 28 - Očekávání

Výsledky FEBO ukazují až na striktně převažující sociálně vztahovou nomu v oblasti Očekávání. Data LMG naznačují průměrný strach pasivní a aktivní strach (FM1, FM2) a rozvinutou pozitivní motivaci k výkonu (HE).

Celkem stabilní předpoklady o výkonu jednotlivých žáků jsme v pozorování sledovali zejména v situacích, kdy učitelka využívala silnějších žáků k tomu, aby pomáhali žákům slabším. Stabilita očekávání byla jedním ze základních rysů pedagogické práce této kantorky. Učitelka E často přizpůsobovala styl výuky tomu, jak pracovali žáci průměrní a silnější. Zjednodušeně řečeno, pokud silnější žáci pracovali na samostatných úkolech navíc, věnovala se žákům slabším a práci jim přizpůsobovala nebo žáky silnější využívala k tomu, aby pomáhali těm slabším.

U této učitelky jsme si uvědomili, že je podstatný rozdíl v tom, jestli stabilita jejího očekávání vede k tomu, že pracuje s individuální vztahovou normou buď v intencích individualizace, nebo jak jí podporuje hodnocení.

### **5. Strategie chování vzhledem k sankcím**

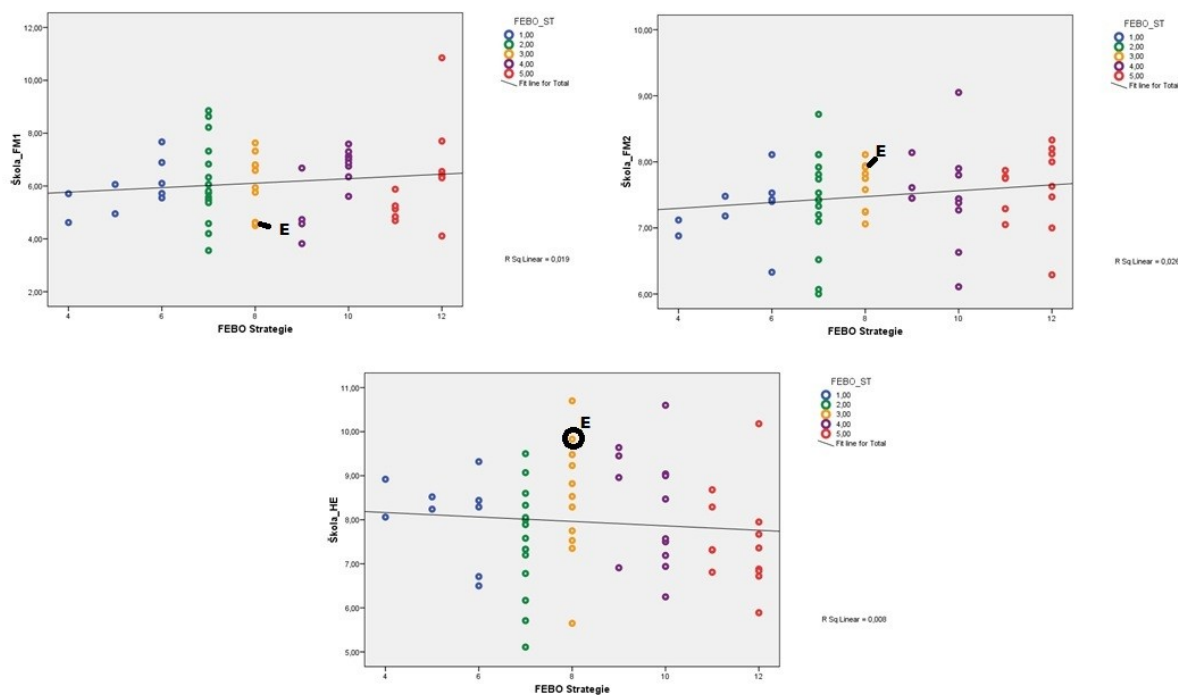
Výklad a získávání zpětné vazby bylo provázeno celkem variabilní verbálním i neverbálním projevem. Učitelka E při komunikaci s dětmi používá tvrdý tón řeči, hluboko posazený hlas přidával přísnosti, děti reagovaly i na mírné zvýšení hlasu.

Učitelka E reagovala na chybu spíše neverbálními signály (pohyby hlavou, prst před ústa) a s využitím paralingvistiky (... „*Cože, ještě jednou, jak si to říkal?*“). Žák díky tomu okamžitě chybu identifikoval.

Pochvalu využívala velice sporadicky, ale neopomínala pochválit pokus (... „*no, zkus to ještě jednou; ... pěkný pokus, ale zkus být přesnější.*“), chválila výkony, které nějakým způsobem převyšovaly průměr žáka (... „*teda smekám, to se ti povedlo; ... hm, tak tohle by ve třídě neudělal asi nikdo.*“).

Překvapila nás situace, kdy žák, který učitelce za normálních okolností tykal, tak v situaci, kdy se omlouval, že nesplnil úkol, přešel plynule do vykání.

Analýza kvantitativních dat v bodových grafech.



**Obrázek 29 - Strategie chování vzhledem k sankcím**

Výsledky nástroje FEBO naznačují nevyhraněný postoj učitelky E k výběru vztahové normy v oblasti strategie sankcí. Data LMG naznačují vysoce nadprůměrnou motivaci k výkonu (HE) a průměrné požívání pasivního i aktivního strachu (FM1, FM2).

Během hodnocení výsledků pozorování v oblasti Strategií bychom rádi upozornili na to, že učitelka E neopomínala pochválit i pokus, i když neúspěšný a komentovala výkony, které převyšovaly standardní výkon žáka. Zde opět musíme konstatovat, že způsob komentování výkonu žáků a práce s odměnou a trestem spíše odpovídá pravidlům pro práci s individuálně vztahovou normou.

Během analýzy pedagogické činnosti učitelky E jsme docházeli k zajímavým závěrům. Tato učitelka sice vypovídala ve FEBO v oblasti Výkonové srovnávání, že využívá normu sociálně vztahovou, ale způsob, jakým s ní pracovala, odpovídal spíše pravidlům platným pro normu individuální. Tento trend by sledován zejména v poskytování zpětné vazby. Při hospitacích jsme nacházeli též známky individualizace a práci s různou obtížností úloh.

Jak jsme zjistili při srovnávání výsledků kvantitativního a kvalitativního šetření, mohla mít právě práce s různou obtížností úloh pozitivní vliv na rozvoj celkové výkonové motivace a celkově výkonové pracovní klima třídy. K podobné situaci dochází i oblasti

Strategie sankcí, kdy pochvala za pokus a upozornění na výkon nad průměrem jednotlivce měli zjevně vliv na rozvoj celkové motivace k výkonu.

## Učitel F

### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída - F</b>		
<b>Počet žáků</b>	14	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	11	
	5 chlapců	6 dívek
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	3/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	2	
Český jazyk	2	
Přírodověda	2	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	1	

Pozorování začalo vždy o přestávce před začátkem hodiny. Pozorovatel seděl stranou tak, aby co nejméně narušoval chod hodin a práci žáků a učitele, ale měl co nejlepší výhled pro sledování potřebných kritérií.

Třída F s dost nevhodným obdélníkovým tvarem (nudle), který příliš nedovoloval kvalitní rozmístění lavic a učitelského stolu, nebyla příliš prostorná. Lavice byly seřazeny do dvou dlouhých řad, takže vystupování žáků z nich např. k tabuli bylo dost problematické (děti se protahovaly různými škvírami mezi lavicemi), učitelský stůl byl situován na konci místnosti těsně přistavený k první lavici v řadě (není bez zajímavosti, že v této lavici seděl chlapec, který měl diagnostikovanou těžkou poruchu pozornosti s podprůměrným intelektem, učitelka ho chtěla mít „po ruce“). V pravém rohu třídy byl hrací koutek pro odpočinkové činnosti (hračky, knihy, výrobky dětí). Na podlaze ležel koberec, zdi vymalované jemnou vanilkovou barvou (spíše studenější odstín) alespoň opticky rozšiřovaly prostor. Celá místnost byla vyzdobena výrobky žáků.

Ve třídě F probíhaly přestávky v poklidné atmosféře, děti často využívaly možnosti hracího koutku či školního dvora, který byl hned u východu ze třídy. Učitelka ve třídě trá-

vila přestávky spíše sporadicky, chodila si, dle svých slov, „odpočinout“ do společné místnosti pro učitele prvního stupně. Před příchodem učitelky F vládla ve třídě poklidná atmosféra, zdálo se, že se děti na hodinu těší („... *co asi budeme dělat; já chci hrát češtinářského krále; mám nové kružítko; třeba zase budeme luštit hlavolamy.*“).

Nyní přistoupíme k popisu jednotlivých sledovaných kategorií. Opět jednotlivé charakteristiky rozdělíme do pěti kategorií.

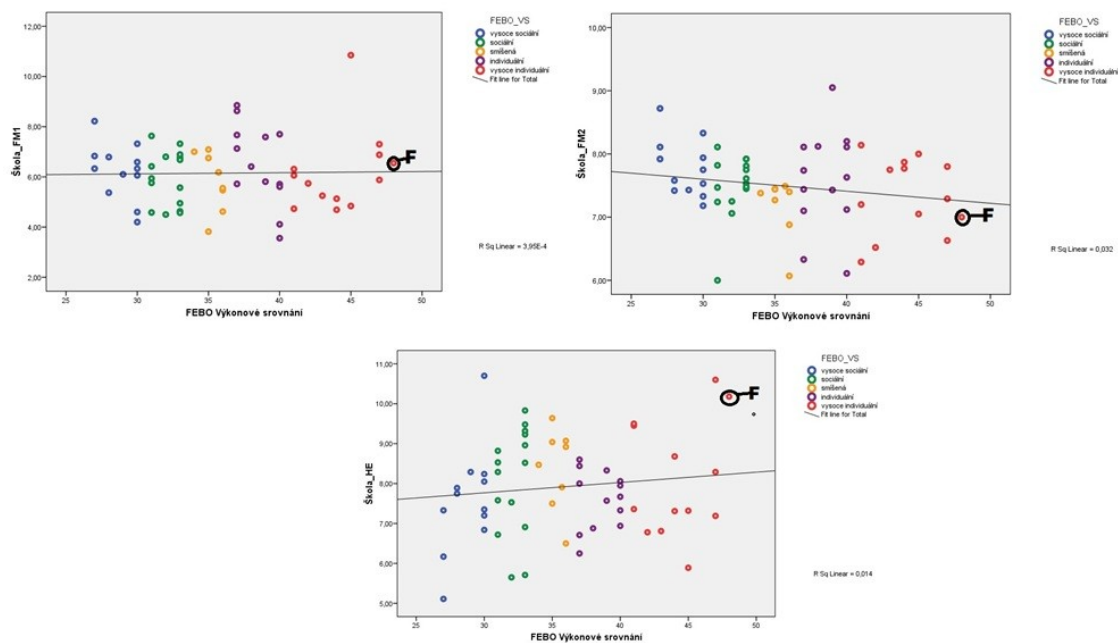
### **1. Výkonové srovnávání**

Dotazník FEBO v kategorii výkonové srovnávání měří, zda učitelé mají tendenci srovnávat výkony žáků z hlediska sociální vztahové normy či tíhnou spíše k individuální vztahové normě.

Ukázalo se, že učitelka měla jasný přehled o schopnostech a dovednostech svých žáků. Byla schopná je od sebe odlišovat na základě schopností. Testy vždy předem ohlásila a seznámila děti s jednotlivými úkoly („... *připravila jsem Vám ho tak, abyste ho zvládli téměř všichni alespoň na trojku; ... když něčemu nebudete rozumět, přihlaste se, ... kdo bude hotov, odevzdá.*“). Všichni žáci měli stejný test, ovšem někteří žáci dostávali informativní instrukce navíc („... *Pepa, David a Lukáš nepočítají příklady dva a tři...*“). Během testu se kantorka věnovala zejména žákovi, který seděl naproti jejímu stolu nebo svojí práci. Nezpozorovali jsme, že by se někdo z dětí pokoušel opisovat, ve třídě bylo během testů překvapivé ticho. Test by známkován každému dle předem daných kritérií.

V tomto ohledu se nám jeví zanedbávání lepších žáků jako nebezpečné zejména k vývoji jejich motivaci k výkonu a zlepšování schopností nad vlastní průměr a průměr třídy.

Bodové grafy znázorňují postoje učitelky v oblasti Výkonové srovnávání.



**Obrázek 30 - Výkonové srovnání**

Výsledky FEBO naznačují silnou preferenci individuálně vztahové normy v oblasti Výkonové srovnávání. Data získaná nástrojem LMG ukazují na vysoce rozvinutou výkonovou motivaci (HE), průměrnou úroveň aktivního strachu (FM2) a pasivního strachu (FM1).

Učitelka F během pozorování pracovala se sociálně vztahovou normou. Žáci byli hodnoceni dle stejného klíče pro všechny. Ovšem interakce se žáky a verbalizace zpětné vazby odpovídala spíše pravidlům pro práci s individuální vztahovou normou. Tyto projevy se daly dobře zaznamenat zejména v komentování výsledků jednotlivých žáků. Další známky individuálního srovnávání se projevovaly v kontrolních testech, kdy někteří žáci nemuseli vypracovávat všechny úkoly.

Rozdíly v postojích prezentovaných v testu FEBO a reálnou prací učitelky se mohou na první pohled zdát markantní. Pokud ale vezmeme v úvahu způsob, jakým učitelka F srovnávala jednotlivé žáky, můžeme dojít k závěru, že v dotazníku odpovídala tak, jak chápala pravidla pro srovnávání dle individuální vztahové normy.

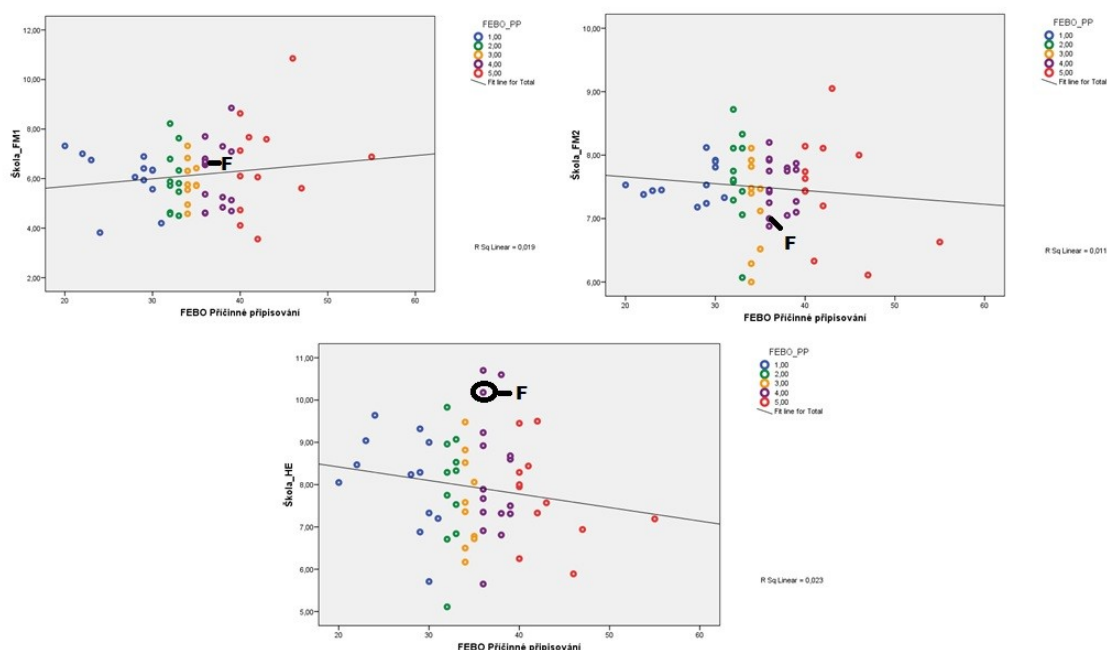
## 2. Příčinné připisování

Připisování příčin úspěchu či neúspěchu jsme sledovali ve třídě F u žáků výkonově silnějších a výkonově slabších. Tato kategorie je typická tím, že si učitel snaží vysvětlit, proč je nějaký žák úspěšný či neúspěšný.

Učitelka F velmi často dobře atribuovala u neúspěchu u silnějších žáků náhodě (... „jsi chyběla, jsem zapomněla promiň.“), pílí (... „ses na to asi ani nepodívala, vidíš, když koukáš do mobilu místo na mě, tak ti hodně uteče.“) a u slabších žáků obtížnosti („to je asi těžké, ale zkus, to ....“). Při úspěchu měla však tendenci připisovat u slabších žáků správnou odpověď náhodě („...Petr se trefil“...kdopak, Ti napovědel?“) a u silnějších schopnostem (... „ty jsi skvělý matematik,... výborně jako vždy,... máš nadání od přírody.“) a obtížnosti („...dobře,... to byl opravdu těžký příklad, ... výborně máš skvělou orientaci, ... máš vytríbený jazykový cit.“).

V této kategorii se projevilo, že učitelka měla občas problémy správně rozlišit příčiny rozdílů ve školních výkonech jednotlivců. Z rozhovoru posléze vyplynulo, že si je vědoma toho, že jednotliví žáci mají své limity a je nezmožné je nějak zvyšovat (... „U Davida můžu být ráda, že proleze, je tak na druhou třídu.“).

Následuje analýza kvantitativní analýzy a srovnání s pozorováním



Obrázek 31 - Příčinné připsování

V této kategorii učitelka F vykazoval ve FEBO spíše sklon k výběru normy sociální. Jde o třídu s vysoce rozvinutou motivací k výkonu, průměrně prožívaným aktivní a pasivním strachem (FM2, FM1).

Učitelka F pracovala s kauzálními atribucemi relativně dobře, ovšem nevyhnula se některým chybám, zejména při hodnocení neúspěchu u slabších žáků. Tyto chyby ovlivňovala zejména stabilita očekávání výkonu jednotlivců.

### 3. Individualizace

V kategorii individualizace zjišťujeme, zda učitel je schopen přizpůsobovat obtížnost úkolů úrovni schopností jednotlivých dětí.

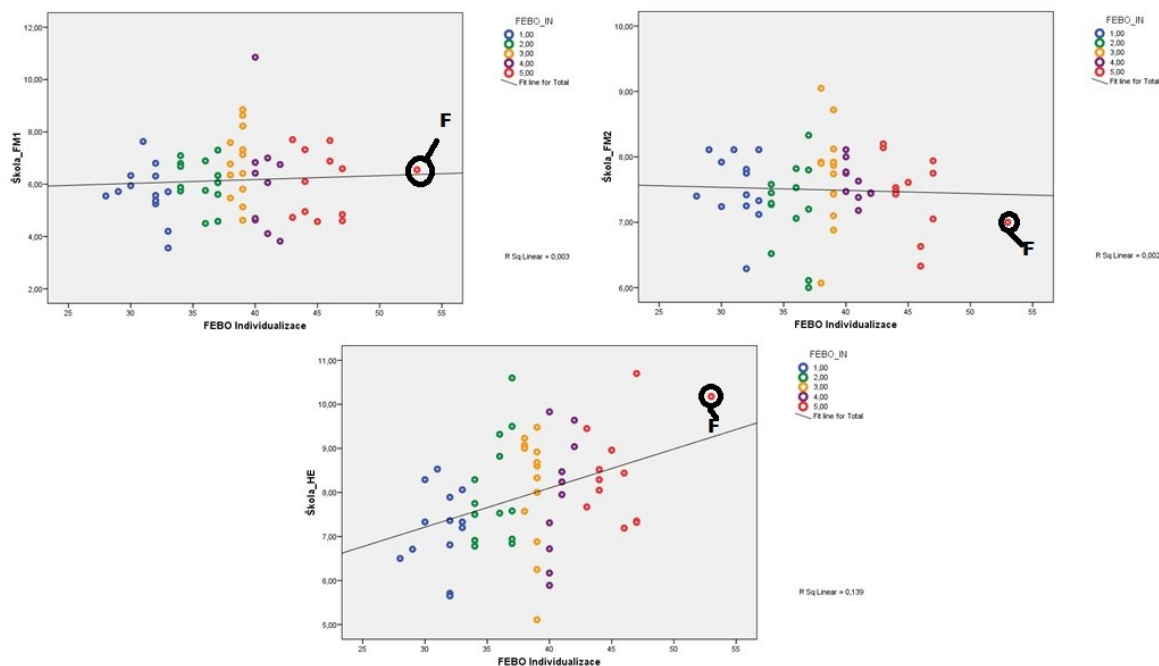
Učitelka F byla schopna přizpůsobovat obtížnost úloh zejména výkonově slabším žákům. Při ústním zkoušení byl patrná trivializace otázek u zkoušených dětí, které byly výkonově slabší, ovšem opačná tendence u výkonově silnějších žáků nebyla pozorována. Výkonově silnější žáci byli po splnění úkolu většinou odkázáni na jinou činnost povětšinou oddechovou (četba, kontrola pomůcek, řešení hlavolamů, apod.). U průměrných žáků jsme zaznamenali tendenci k mírnému zvyšování obtížnosti („...vidíš, jak to jde, zkus ještě tenhle úkol, ... tos mě překvapil, snažíš se, a jak ti to jde, co zkusit tento trochu těžší úkol?“).

Projevy individualizace jsme vysledovali zejména ve výkonových hrách. Učitelka F měla připravenou hru „Početní král“ na začátek každé hodiny matematiky. Vždy měla připraveny dvě varianty zadávaných úloh rozlišené dle obtížnosti, tzn. těžší příklady pro „silnější“ žáky a lehčí pro „slabší“. Rozhodovala sice rychlost odpovědi, ale na určitém stupni obtížnosti. Učitelka vybírala příklady dle schopností žáka. Dvakrát během pozorování se stalo, že hru vyhrál chlapec, který patřil mezi výrazně „slabší“ žáky. Děti samy upozorňovaly učitelku, aby nezapomněla na to, že David dostává příklady ze žlutých papírků („*Paní učitelko pozor, ted' ste to spletla, David má mít ze žluté kartičky.*“). Vítěz hry dostal speciální klobouk, který mohl nosit celou hodinu. Modifikace hry byla používána i v jiných hodinách (český jazyk, vlastivěda).

Během výuky docházelo ke značnému opomíjení výkonově nejsilnějších žáků. Situace působila tak, že učitelka byla příliš zaměstnána dětmi, které vyžadovaly více její pozornosti, a tak byla ráda, že s nejlepšími není moc práce.

Výsledky pozorování porovnáme s výsledky kvantitativního sběru dat.





Obrázek 32 - Individualizace

Z postojů učitelky F je výrazná tendence k individuálně vztahovému srovnávání. Nástroje LMG ukazují na průměrně rozvinutou motivaci k výkonu (HE) celé třídy a průměrnou úroveň aktivního strach (FM2) a pasivního strachu (FM1).

Během hospitací jsme narazily na tendence pracovat s různou mírou obtížnosti úloh, a to zejména při výkonových hrách, kdy učitelka přizpůsobovala obtížnost pro zvýšení naděje na úspěch. Další projevy individualizace jsme našli zejména v práci se žáky průměrnými, které motivovala k výběru těžších úloh. Ovšem v samostatné práci a při testech možností individualizace nevyužívala nikdy. Nemůžeme proto hovořit o markantní práci s různým stupněm obtížnosti, protože ji nevyužívala ani v testech ani při samostatné práci.

#### 4. Očekávání

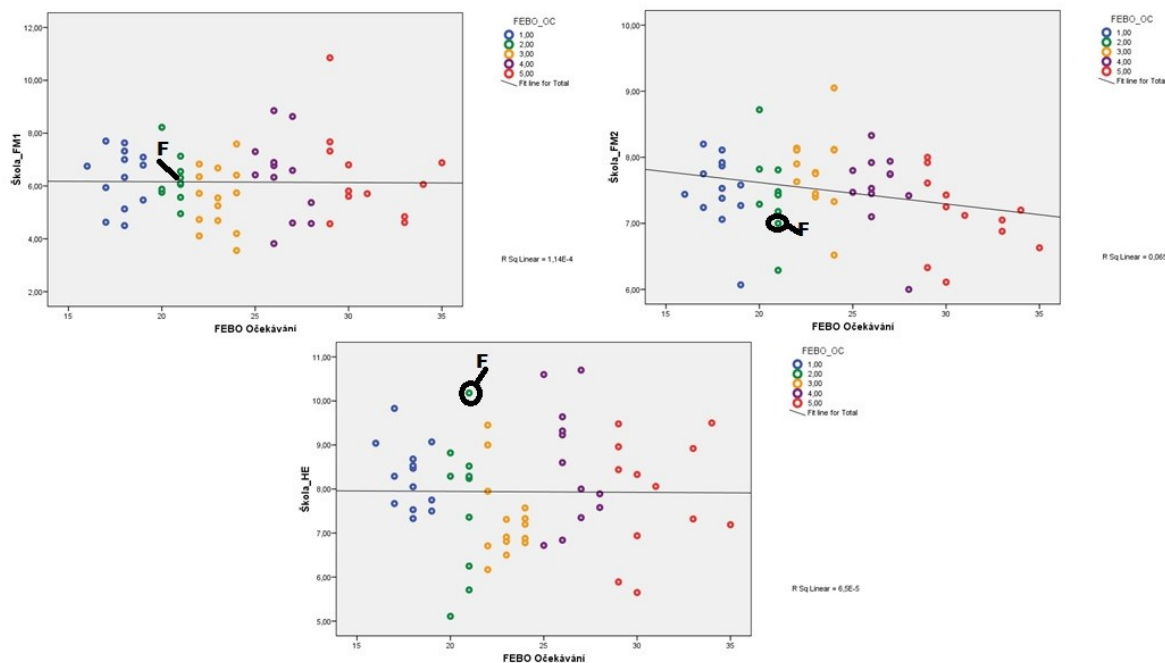
Učitelka F měla děti rozdělené do skupin dle úspěšnosti na nejschopnější, průměrné a slabé. Toto se projevovalo zejména v přístupu a v chování k jednotlivým žákům drobnými změnami v sociální komunikaci a interakci. Kantorka se ke skupině nejvíce schopných žáků chovala odměřeně, v komunikaci volila spíše direktivní styl („...vyplň, napiš, popiš“), dožadovala se rychlého splnění úkolu (latentní čas na odpověď byl i polovinu kratší než u ostatních, 3-4s), dodržování pravidel a hlavně plného nasazení („...soustřed' se, tady máš chybu, najdi ji a oprav“). Velmi nápadná byla rozlišnost komunikace se slabšími žáky. Pedagožka při neúspěchu často mimicky vyjadřovala účast a používala paralingvistické

charakteristiky řeči, které navozovaly dojem až ochranného rodičovského přístupu (hlas měkký, zdobněliny, chlácholivé dotyky). Tato různorodost byla dost patrná, jeden výkonově slabší chlapec na sebe často upozorňoval a projevoval známky úzkostného chování, pokud mu učitelka nevracela zpětnou vazbu, kterou očekával.

Výklad a průběžné získávání zpětné vazby bylo provázeno celkem variabilním slovním projevem (*..., Kdo tvrdil, že..., měl pravdu; ...výborně; je tu někdo, kdo si pamatuje ...; Martino, zkus si vzpomenout...; teď otázka pro ty, kteří dávali pozor; ... ne, kdo další“*). Otázky během získávání zpětné vazby byly kladeny tak, že pokud děti nevěděly odpověď, učitelka trivializovala znění a vymáhala ji (*..., tak, konečně jsme se trefili.“*). Pokud vyvolaný žák neznal správnou odpověď, vyvolala učitelka jiného žáka. Latentní čas poskytnutý pro odpověď se pohyboval od 5s - 7s. Kratší čas měli na odpověď výkonově silnější žáci a učitelka jim neposkytla až na výjimečné případy pomoc. Naopak výkonově slabší žáci měli často na odpověď kolem 6,5 sekundy.

Můžeme konstatovat, že učitelka věděla, jakých výsledků jsou děti schopné dosáhnout, a proto si je rozdělila do skupin, které byly dost stabilní, a to ve všech předmětech. Drobné odchylky se daly sledovat v přírodovědě, kdy jeden ze slabších žáků díky svým koníčkům exceloval nad ostatními, ale nebyl mu poskytnut prostor k tomu, aby svoje schopnosti mohl uplatnit (*„...Jirko, no my víme, že to víš, když jsi to viděl u babičky.... Jirko, víme, že to už umíš, ale počkej, až to ostatním vysvětlím.“*).

Pro srovnání uvádíme bodové grafy kvantitativní analýzy.



Obrázek 33 - Očekávání

V oblasti Očekávání sledujeme dle FEBO odklon od individuální normy k normě sociální. Data získaná nástrojem LMG naznačují rozvinutou výkonovou motivaci (HE) a mírně podprůměrnou úroveň prožívání aktivního strachu (FM2) a průměrnou míru pasivního strachu (FM1).

Během hospitací jsme zjistili, že učitelka měla stabilní představy o výkonech svých žáků, jež se odrážely v interakci učitel - žák. Poskytování času na odpověď bylo různě v závislosti na předpokladech úspěchu. Můžeme konstatovat, že prezentované postoje a chování jsou celkem v souladu.

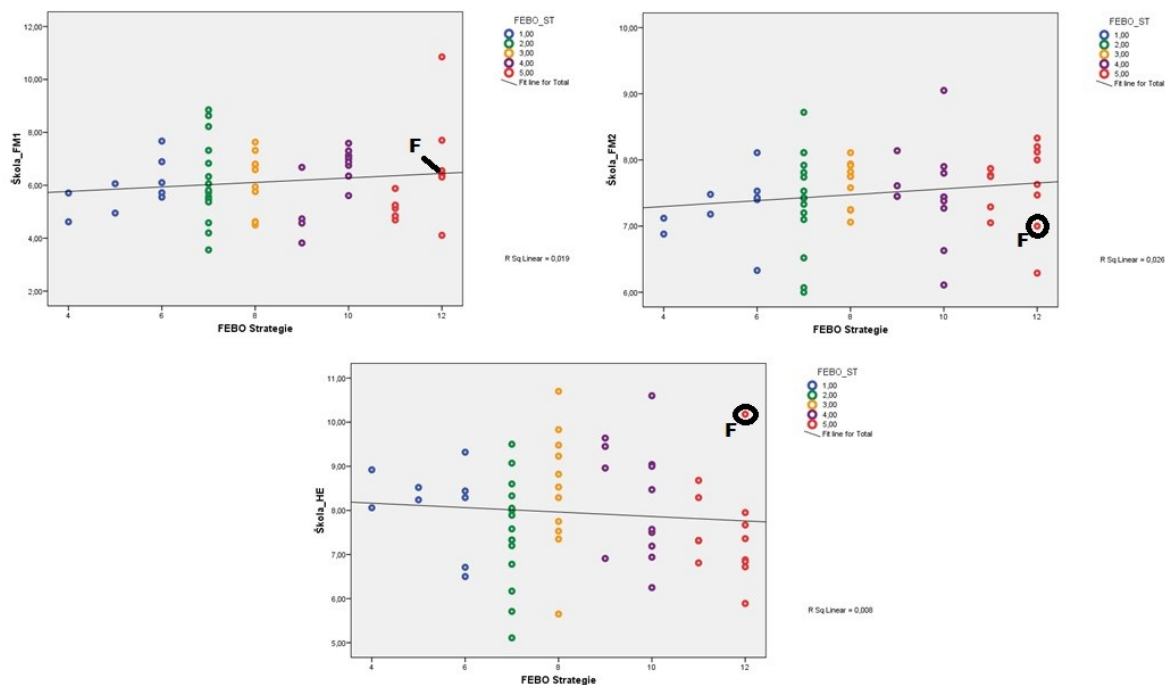
## 5. Schválená strategie chování vzhledem k sankcím

Úkolem sledování v této kategorii bylo zejména to, jak učitel pracuje s pozitivním posilováním a se sankcemi. Sledovali jsme, jak učitel reaguje na chybu, zda ji identifikuje sám nebo žák, kdo omyl opraví a za co je žák chválen, zda pouze za úspěch či i za pokus o odpověď.

Učitelka F reagovala na chybu hlavně neverbálními signály (zdvížené obočí, semknuté rty, mírné kývnutí hlavou, zvednutý prst, nastavení ucha, založení paží) a jasně identifikovatelnými paralingvistickými signály (syčení, negující zvuky, mručení). Žák chybu díky těmto signálům včas identifikoval a byl mu poskytnut další čas na opravu, když dál nevěděl, byl vyvolán další. Učitelka opravila chybu až jako poslední. Pochvala za správnou odpověď variovala mezi výrazy „výborně, dobře, skvěle, OK“, pochvala za pokus

se vyskytovala u průměrných žáků nejčastěji („dobrý pokus, zkus znovu.“), u nejslabších a nejlepších se neobjevila téměř vůbec.

Pro srovnání uvádíme bodové grafy s výsledky kvantitativní analýzy.



**Obrázek 34 - Strategie chování vzhledem k sankcím**

V kategorii Strategie sankcí sledujeme opět zřetelný sklon k vyhraněné individuálně vztahové normě. Data z nástroje LMG celkem naznačují rozvinutou motivaci k výkonu (HE) a mírně podprůměrně prožívaný aktivní strach (FM2).

V pozorování jsme nezachytili nijak výrazné znaky odpovídající výběru individuální vztahové normy. Učitelka celkem konzistentně reagovala na úspěch a neúspěch u všech výkonových skupin. Zcela se vyhýbala hodnocení pokusů o odpověď u žáků slabších a silnějších, ale komentovala je pravidelně u žáků průměrných. Je tedy možné, že učitelka F měla pocit, že největší vliv má na rozvoj žáků průměrných než u žáků slabší a paradoxně i silnějších.

### Závěrečné shrnutí

Pozorování ve třídě F přineslo několik zajímavých poznatků, které se pokusíme shrnout.

Učitelka se v této třídě pokoušela o zajímavý „mix“ ve výběru vztahových norem. Nacházeli jsme známky využití individuální vztahové normy zejména u slabších žáků. Bohužel se o to nepokoušela u výkonově nejsilnější žáků, kteří se díky své bezproblémovosti

často ocitali na okraji její pozornosti. Zajímavý posun pak můžeme sledovat u žáků průměrných, kteří byli často vedeni k tomu, aby zvyšovali své úsilí a vybírali si obtížnější úlohy.

Z kvantitativního šetření v této třídě se ukázalo, že se učitelka F kloní k individuální vztahové normě, a to zejména v oblastech Výkonové srovnání, Individualizace a Strategie, což se zcela přesně neodráželo ve faktické činnosti ve třídě. Diskrepance v postojích a reálných reakcích může být částečně způsobena tím, že si učitelka byla zjevně vědoma určitých výhod individuálního srovnávání, ovšem využívala jich v rámci pravidel závazných pro sociálně vztahovou normu. Je možné, že některé zásady platné pro individuální vztahovou normu intuitivně využívala k „obroušení“ ostrých hran normativů normy sociálně vztahové.

Učitelka F využívala v hodnotících činnostech více vztahových norem.

## Učitel G

### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída - G</b>		
<b>Počet žáků</b>	20	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	15	
	8 chlapců	7 dívek
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	2/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	3	
Český jazyk	2	
Přírodověda	1	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	1	

Třída byla velmi pěkně vyzdobená spíše pomůckami, které vyrobila učitelka. Na nástěnkách bylo minimální množství materiálů, které vytvořily děti samy. Nábytek byl v učebně rozložen klasicky, lavice rozdělené do třech oddělení po pěti řadách. Poslední lavice byly vždy obsazené pouze jedním žákem (v zadních lavicích seděli chlapci s diagnostikovanou poruchou učení a chování), v ostatních seděly děti ve dvojicích, zřejmě tak, jak chtěly, děvčata seděla spolu a chlapci také.

Před první hodinou byl ve třídě klid, děti postávaly či posedávaly v lavicích, nebylo slyšet žádné pokřikování ani smích, věci na hodinu byly připravené vzorně na lavicích. Jakmile zazvonil zvonek, žáci zcela automaticky ztichli a postavili se k lavici. Učitelka však ještě nebyla přítomna.

V přestávkách děti seděly v lavicích nebo vykukovaly ven do chodby. Dozor, většinou třídní učitelka, dbal na to, aby děti neběhaly a nechodily ven ze třídy. Učitelka přestávky ve třídě netrávila.

Pozorování začalo vždy o přestávce před začátkem hodiny. Pozorovatel byl usazen do poslední lavice, měl sice dobrý přehled o dění v hodině, ovšem fakt, že seděl v lavici spolu s ostatními, děti rozptyloval, v prvních hodinách se často zvědavě otáčely, což narušovalo průběh hodiny.

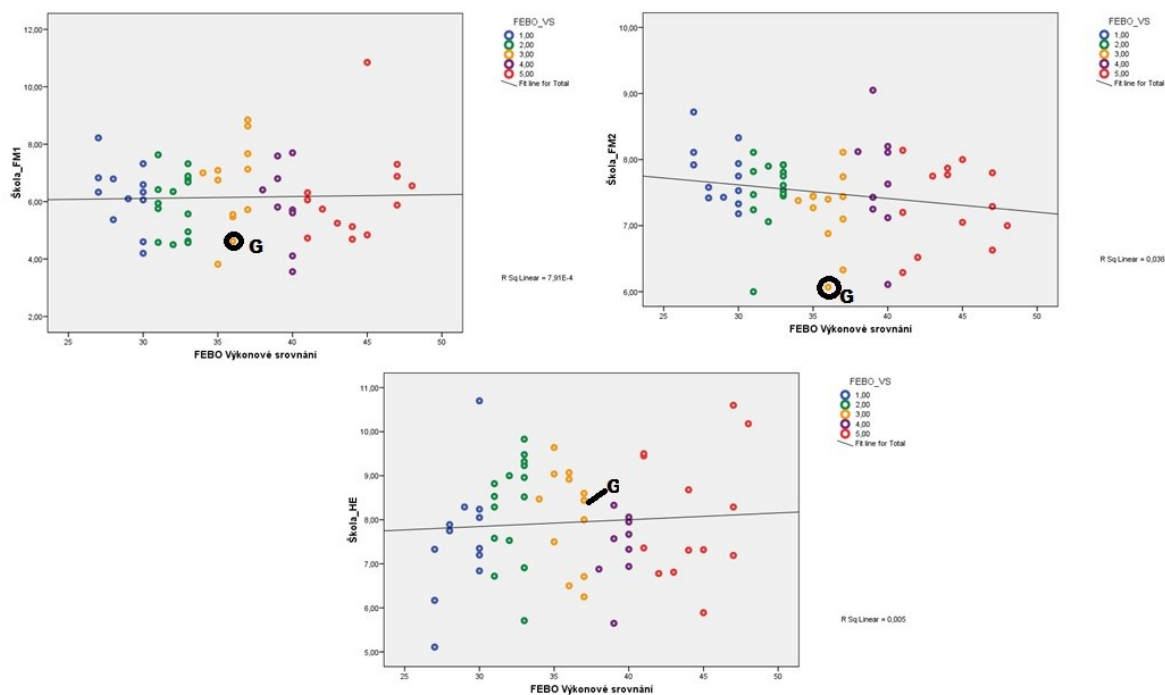
Výsledky pozorování dle kategorie FEBO

### **1. Výkonové srovnávání**

Učitelka G každou hodinu předmětů matematika a čeština začínala krátkou opakovací písemkou. Test byl vždy písemný a trval zhruba osm minut. Pouze bezchybná písemka byla oceněna malou jedničkou. V době pozorování získávali „malé“ jedničky stále stejní žáci. Hodnocení učitelka doprovázela slovy („...*tak Jani, už jenom jedna a máš další velkou jedničku, ... Petře máš o jednu malou jedničku méně než Jana, koukej s tím něco udělat ... výborně, jen tak dál...*“). Žáci byli za dílčí úkoly hodnoceni výhradně známkou. Menší samostatné úkoly byly hodnoceny také „malou“ jedničkou, kterou však získali pouze ti, kteří úlohu splnili nejrychleji (tři nejrychlejší), za tři malé jedničky pak obdrželi „velkou“ do žákovské knížky. V testech všichni dostávali stejné příklady a úkoly. Známkování testů a kontrolních cvičení probíhalo dle přesného kritéria stejného pro všechny, známky byly odstupňovány dle počtu provedených chyb.

Menší úkoly, zejména zadávané při procvičování, byly kontrolovány zásadně skupinově. Žáci si je opravovali sami, na závěr sečetli jejich počet. Učitelka se vždy zeptala, kdo měl jednu nebo maximálně dvě chyby. Hlásili se stále stejní žáci.

Nyní předkládáme bodové grafy kvantitativní analýzy.



Obrázek 35 - Výkonové srovnání

Výsledky dotazníku FEBO v této oblasti ukazují na spíše nevyhraněnou volbu vztahové normy učitelky G. Data nástroje LMG naznačují mírně nadprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu (HE) a velmi nízký aktivní (FM2) a nízký pasivní (FM1) strach.

Výkonové srovnávání probíhalo striktně dle sociální vztahové normy, ve výkonových úkolech byla vidět patrná preference silnějších žáků.

## 2. Příčinné připisování

Připisování příčin úspěchu a neúspěchu jsme během šetření ve třídě G sledovali tak, že jsme žáky rozdělili do dvou kategorií dle úspěšnosti a zjišťovali jsme, jakým způsobem kantorka pracuje s kauzálními atribucemi.

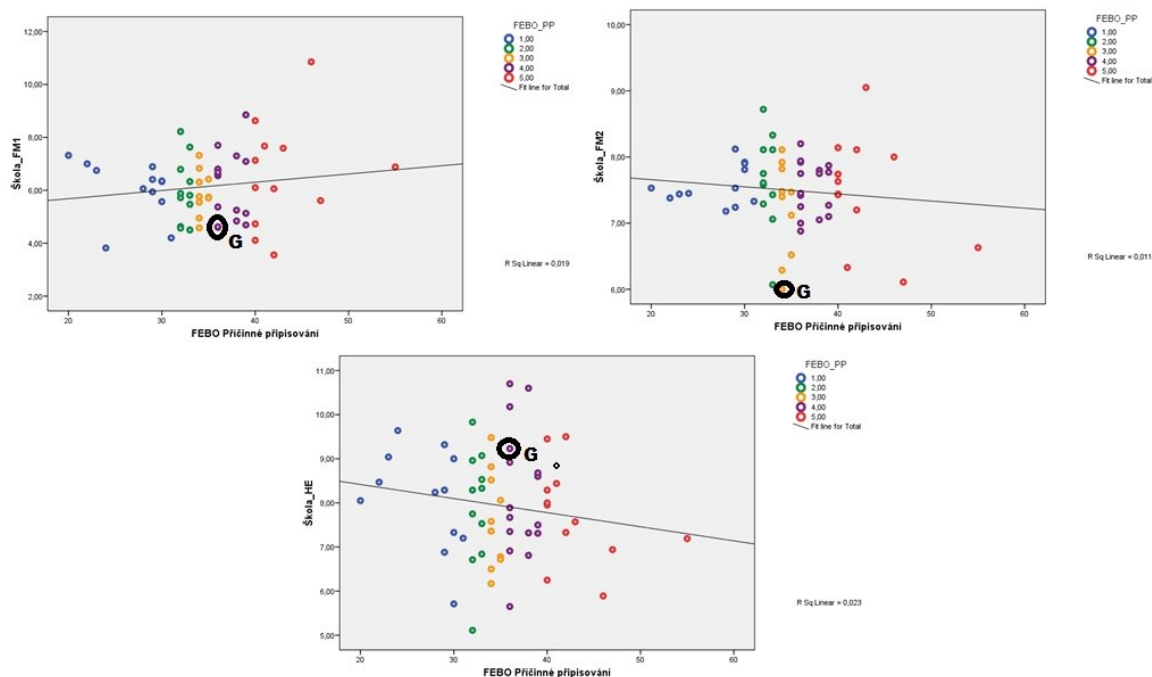
Třídní učitelka dobře připisovala úspěch tzv. šťastným atribucím - píli (... „*dobře, koukám, že se snažíš, ... je vidět, že ses doma s maminkou připravoval, vid'.*“), obtížnosti (... „*výborně, těžký příklad i pro jedničkáře, ... dneska jen dvě hrubky a to bylo těžké cvičení.*“) a neúspěch správně náhodě (... „*soustřed' se a poslouvej znovu a pořádně, ... nevidí, zkusíme jiný příklad.*“) u obou kategorií.

V této části pozorování konstatujeme, že učitelka G celkem správně pracovala s kauzálními atribucemi.

Zcela se vyhýbala hodnocení schopností u výkonově slabších žáků. V hodinách byla znát jasná preference silnějších žáků, mírný pokles pozornosti byl vysledován u žáků

průměrných, ovšem problémoví žáci se slabým průměrem zůstávali zcela bez zpětné vazby (často v hodinách nepracovali vůbec nebo sporadicky).

Bodové grafy kvantitativní analýzy této oblasti učitelky G.



Obrázek 36 - Příčinné připsování

Sledujeme nevyhraněné postoje ve výběru vztahové normy v dotazníku FEBO. Žáci vykazovali v LMG nadprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu (HE) a relativně malý aktivní i pasivní strach (FM1, FM2).

Práce s kauzálními atribucemi byla celkem kvalitní, i když jsme nacházeli chyby v připsování příčin zejména u neúspěchu slabších žáků. Relativně malý prožívaný strach celkem koresponduje s pracovní atmosférou ve třídě, kdy se po žácích (zejména těch slabších) toho příliš nechtělo, učitelka netrvala na samostatném zpracování úloh.

### 3. Individualizace

Ve třídě G jsme nezaznamenali pokusy o individuální hodnocení výkonů žáků. Učitelka striktně používala sociálně vztahovou normu. V testech všichni dostávali stejné příklady a úkoly. Známkování testů a kontrolních cvičení probíhalo dle přesného kritéria stejného pro všechny, známky byly odstupňovány dle počtu chyb.

Na závěr hodiny hodnotila učitelka výkony vždy v rámci celé skupiny. Třída pracovala buď dobře, nebo špatně (... „dneska jste neklidní; ... pracovali jste celkem dobře;

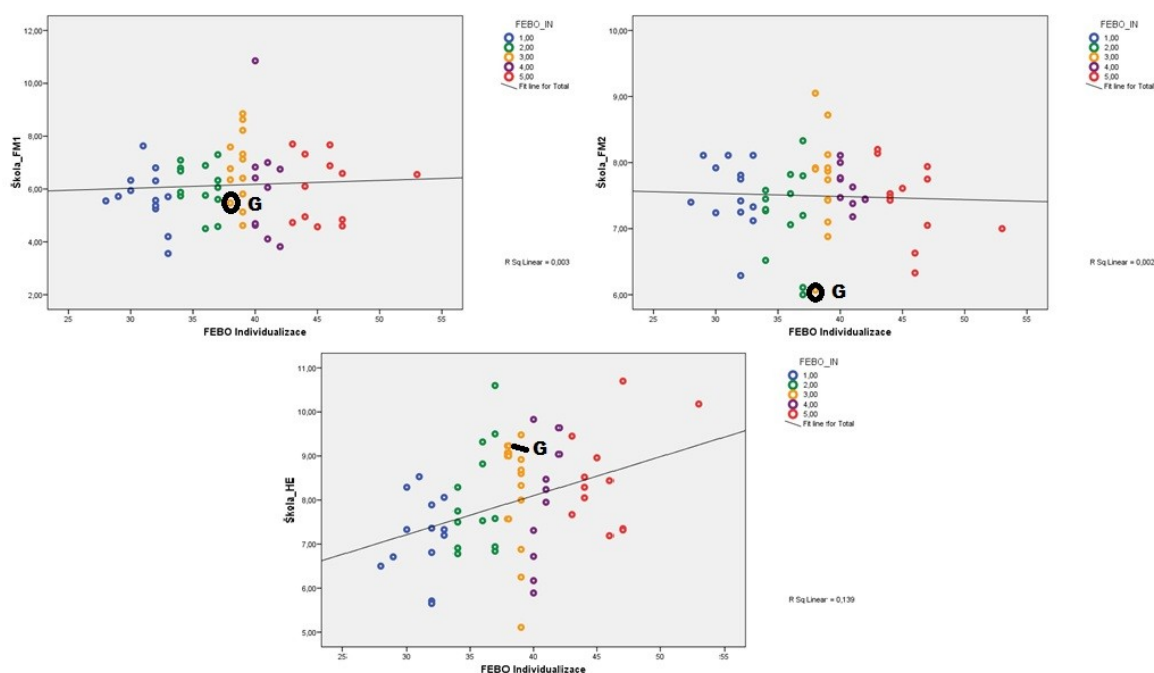


...dneska to byla hrůza, co je to s vámi.“). Dílčí úspěchy či neúspěchy žáků se v celkovém hodnocení neobjevovaly prakticky vůbec.

Úkoly na samostatnou práci a v písemném zkoušení byly pro všechny děti stejné, hodnocení také. Kantorka měla jasně rozdělené žáky do skupin dle schopností. Výkonové úlohy velmi často uváděla slovy („...tak, teď úkol pro jedničkáře, ostatní nemusí ... ostatní počkají, jak nám to vyřeší.“).

Během hodin zejména českého jazyka učitelka G podporovala kooperaci mezi žáky, a to převážně v situacích, kdy „slabší“ žáci nerozuměli probírané látce („...Tomáši běž a vysvětli to klukům vzadu ... Jano, zkus jim to vysvětlit, třeba to od tebe líp pochopí.“). Výkonově nejslabší žáci byli, až na občasné záblesky učitelčiny pozornosti, zcela bez jakékoli kontroly a zpětné vazby. Velmi často vykazovali známky nudy.

Analýzu dat kvantitativního výzkumu uvádíme níže.



**Obrázek 37 - Individualizace**

V dotazníku FEBO prezentovala učitelka G nevyhraněný postoj k výběru vztahové normy. Data LMG vykazují rozvinutou výkonovou motivaci (HE) a průměrnou úroveň pasivního strachu (FM1) a relativně malý aktivní strach (FM2).

Během hospitací se nám potvrdil předpoklad, že pokud učitel příliš nepracuje se stupněm obtížnosti úloh a zcela netrvá na splnění zadaných úloh, tak se žáci méně bojí.

Tento jev byl sledován zejména u slabších žáků, kteří se v hodinách nudili, protože stáli zcela mimo pozornost učitele, tudíž bez vnějšího tlaku na výkon.

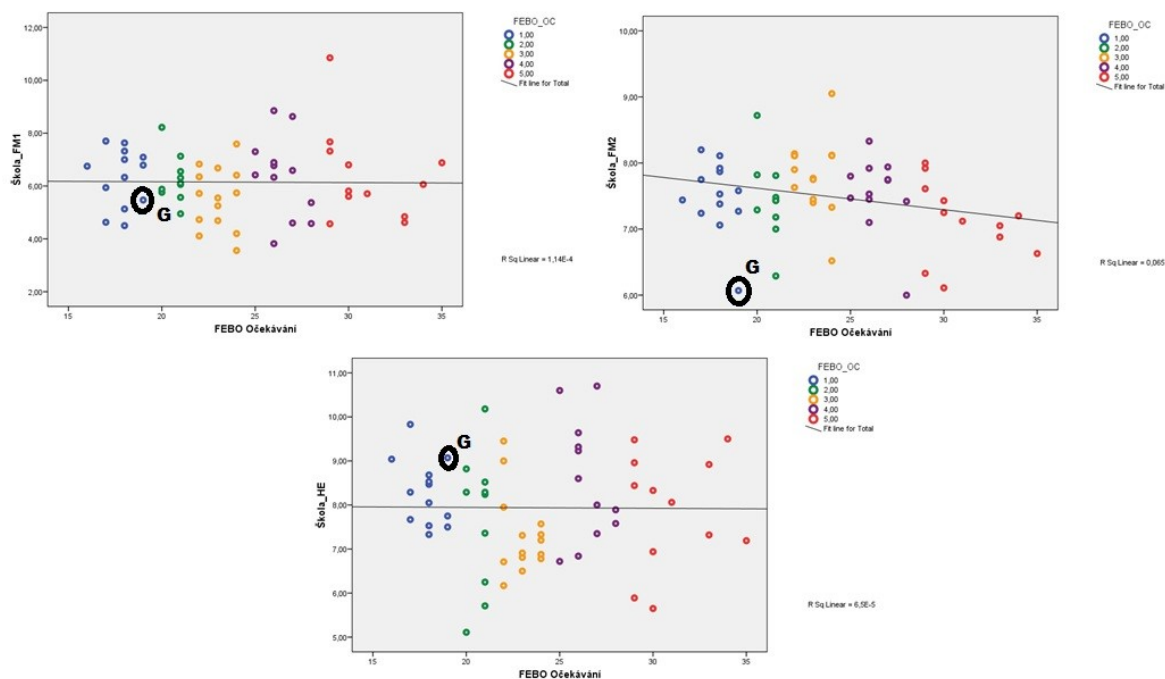
#### 4. Očekávání

Zjistili jsme, že pedagožka měla velmi stabilní představy o tom, kde má který žák své limity a považovala je za předem dané a více méně neměnitelné (... „*tenhle je hodně slaboučkej; ... možná se vyučí, ale i o tom pochybuju; ... tahle, tak ta půjde na gymnázium, ... musím říct, že úroveň dětí jde rok od roku dolů.*“). Tyto předpovědi považovala za přesné a vysoce pravděpodobné.

Z rozhovoru mezi dětmi během hodiny matematiky vyplývá, jak hodnotí své možnosti v tomto předmětu (A: „*Ty vole, víš jak to spočítat?*“ B: „*Ani náhodou, jsem na to blbej, říkal to i táta.*“ A: „*Nezeptáme se učí?*“ B: „*Proč, stejně nám to k ničemu nebude.*“ A: „*Hm... Mám hlad, už bude zvonit?*“). Můžeme si povšimnout, že tito dva žáci jsou si jisti, že matematika jim nikdy nepůjde (... „*jsem na to blbej*“) a předem se vzdávají možnosti, že by se pokusili příklad spočítat.

Je zajímavé, že děti tvořili skupinky v podstatě stejně, jak je měla učitelka rozdělené dle výkonů. Výborní žáci se bavili jen spolu a velmi slabí žáci stáli mimo, děti je mezi sebe odmítaly přijmout (... „*nelez k nám, jdi si Pepou; ... nevotravuj*“). Výkonově slabší žáci tak i během přestávek bezcílně bloumali po třídě nebo seděli v lavici a „ryli“ do ní kružítkem obrázky.

Latentní čas na reakci kolem 4s byl zhruba stejný pro všechny děti. Pokud žák odpovéděl chybně, identifikovala omyl v zásadě učitelka, vždy verbálně a během velice krátkého času 2 – 3s (... „*je to tak správně; ... má někdo něco jiného; ... co je to za nesmysl.*“). Následně dala kratší čas pro opravu odpovědi témuž žákovi (3s), pokud nevěděl, obrátila se na ostatní nebo chybu opravila hned sama.



**Obrázek 38 - Očekávání**

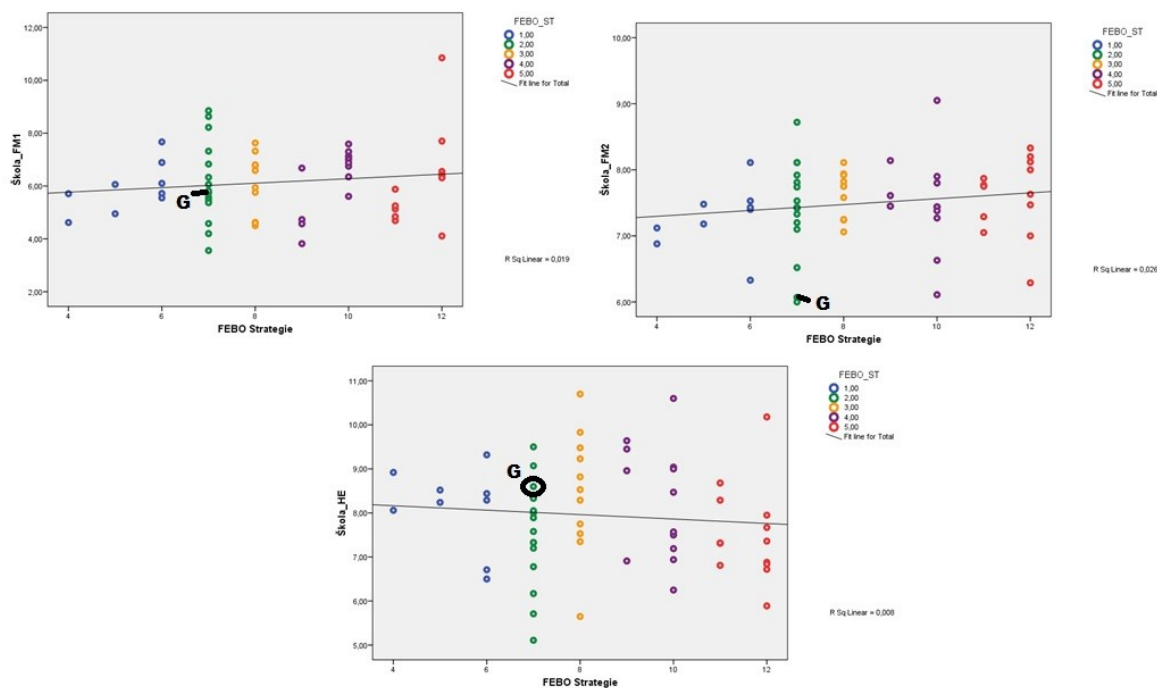
Z bodových grafů analýzy dat FEBO vyplývá, že učitelka G se v této oblasti silněji kloní k výběru sociálně vztahové normy. Data LMG vykazují rozvinutou výkonovou motivaci (HE) a průměrnou úroveň pasivního strachu (FM1) a relativně malý aktivní strach (FM2).

Učitelka G měla velmi stabilní očekávání o výkonech žáků, což zcela odpovídá prezentovaným postojům. Je zajímavé, jak hluboký vliv měla tato očekávání na sebepojetí žáků (viz rozhovor) a jak se odrážela i ve vztazích ve třídě. Důvody se nám během pozorování nepodařilo přesně odhalit, ale domníváme se, že časté ignorace slabších žáků v hodinách měly na tomto jevu značný podíl.

## 5. Schválené strategie chování vzhledem k sankcím

Ve čtvrté třídě G jsme sledovali, jak učitelka dokáže pracovat s pozitivním hodnocením a s tresty. Tyto aspekty se daly dobře vysledovat v poskytnutém čase na odpověď a v reakcích na chybu.

Pochvaly za správné odpovědi se omezovaly pouze na slova „dobře“, „výborně“. Oceněna byla vždy jen správná odpověď, pokus nebyl hodnocen pozitivně, pouze byl identifikován.



**Obrázek 39 - Strategie chování vzhledem k sankcím**

Bodové grafy kvantitativní analýzy i v kategorii Strategie sankcí naznačují nevyhraněnost ve výběru vztahové normy s mírnou tendencí k normě sociální. Data z LMG opět poukazují na velice malý aktivní strach (FM2) a lehce nadprůměrnou motivaci k výkonu (HE).

Díky velmi omezenému využívání verbalizace odměn a trestů v této třídě, nemůžeme zcela zodpovědně zhodnotit postoje učitelky G v této oblasti. Domníváme se však, že nedostatečná zpětná vazba při úspěchu a neúspěchu a žádné hodnocení pokusů měla vliv na výkonovou atmosféru ve třídě, která byla velmi nízká (děti se moc nehlásily, často musely být vyvolávány a nuceny k odpovědím).

### Závěrečné shrnutí

Pozorování v této třídě proběhlo i přes nesouhlas učitelky (podřídila se příkazu od ředitelky školy). Hodiny, které jsme měli předem dohodnuté, byly vždy pečlivě připravené, proto jsme chodili pozorovat i mimo domluvený termín.

Učitelka se při hodnocení i v přístupu k žákům držela striktně sociálně vztahové normy. Nijak se nepokoušela o individuální práci s jednotlivými dětmi.

Z grafů kvantitativního šetření je patrné, že tato pedagožka se kloní spíše k využívání sociálně vztahové normy, a to ve všech sledovaných kategoriích. Z ukazatelů nástroje LMG stojí za pozornost značný pokles aktivního strachu (FM2), který aktivizuje

výkon. Tento trend se dal dobře vysledovat při hospitacích, kdy žáci se mnohdy ani nesnažili zadaný úkol splnit, pracovat začali až pod vnějším tlakem. Stabilita očekávání spolu s nedostatečnou zpětnou vazbou ovlivňovala nejen sebepojetí žáků, ale i jejich status ve třídě.

## Učitel H

### Charakteristika zkoumané třídy

<b>Třída - H</b>		
<b>Počet žáků</b>	22	
<b>Výzkumu se zúčastnilo žáků</b>	17	
	5 chlapců	12 dívek
<b>Délka pozorování (dny/hodiny)</b>	3/8	
<b>Sledované předměty</b>	<b>Počet hodin</b>	
Matematika	2	
Český jazyk	2	
Přírodověda	2	
Vlastivěda	1	
Anglický jazyk	1	

Třída H byla velmi prostorná, světlá, s klasickým rozložením lavic do třech oddělení po pěti řadách. Nábytek byl lehký a účelně rozmístěný tak, aby nenarušoval pracovní plochu třídy. V zadní části místnosti byl koberec, kde děti trávily čas o přestávkách. Dominantou třídy byla interaktivní tabule přímo ve středu zdi. Klasická tabule byla situována více vlevo.

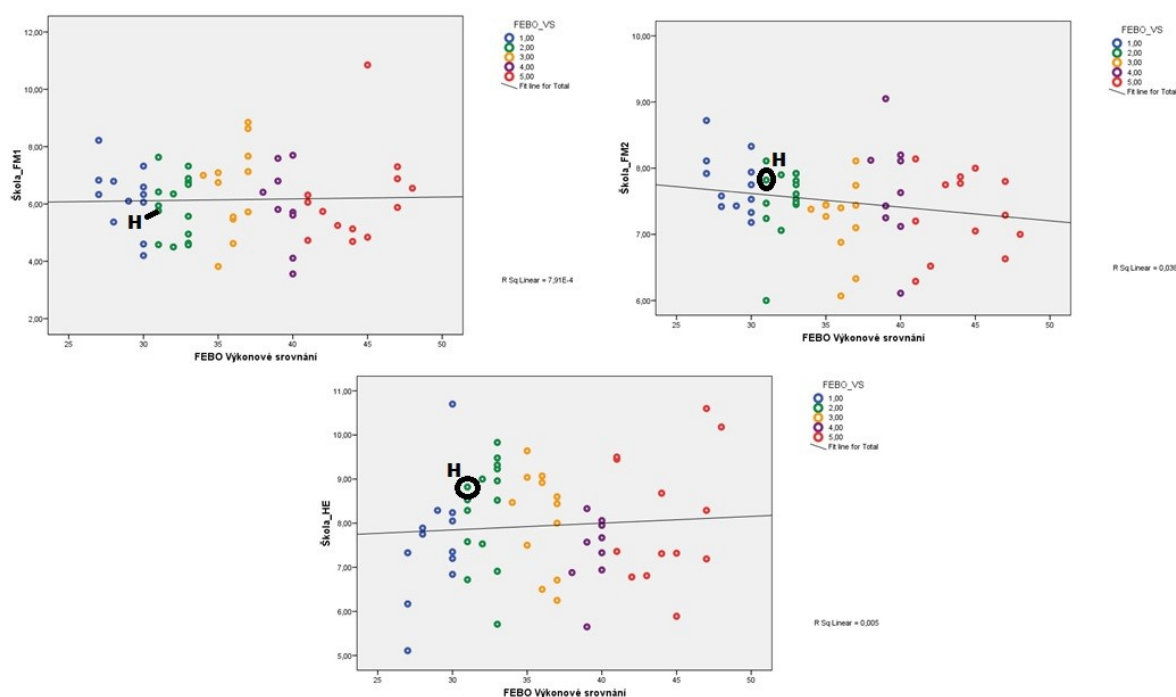
Pozorování začalo vždy o první přestávce před začátkem vyučování. Pozorovatel seděl v poslední volné lavici v prostředním oddělení, měl dobrý přehled o dění ve třídě, ovšem v první hodině jím žáci byli často rozptylováni. Přestávky probíhaly v až příliš poklidné atmosféře, děti se mezi sebou nijak zvlášť nebavily, seděly v lavicích a čekaly na začátek další hodiny. Všechny pozorované přestávky proběhly v podobném duchu, žáci opouštěli místnost pouze v nutných případech. Malé přestávky trávila učitelka ve třídě.

Pozorování jednotlivých kategorií shrneme následujícím způsobem.

## 1. Výkonové srovnávání

Učitelka H každou sledovanou hodinu začínala krátkou opakovací písemkou na probíranou látku. Společná kontrola se uskutečnila ihned po jejím dokončení, žáci si ji opravovali sami. Po společné opravě se učitelka zeptala, kolik měl kdo chyb (... „*přihlásí se ten, kdo má jednu chybu ...kdo dvě ... a tři? ... dobře. ... ostatní teda nic moc, neučíte se. Kdo měl jednu nebo žádnou chybu, píšu si malou jedničku.*“). Na konci hodiny pak pedagožka obměnila formu vyhodnocování testů tak, že si známku (... „*tak, teď můžete získat malou jedničku, ale jenom ti nejrychlejší.*“) mohli zasloužit jen první tři, kteří splnili úkol nejrychleji a bez chyby. Obtížnost úloh byla stejná pro všechny děti, takže neustále vítězili stejní žáci, což vedlo k tomu, že některé děti (zejména výkonově slabší, ale i ty průměrné) nezačaly vůbec na úloze pracovat a provedly ji až při společné kontrole, což se obešlo bez komentáře učitele.

Na následujícím obrázku je znázorněn postoj učitele H v dotazníku FEBO.



Obrázek 40 - Výkonové srovnání

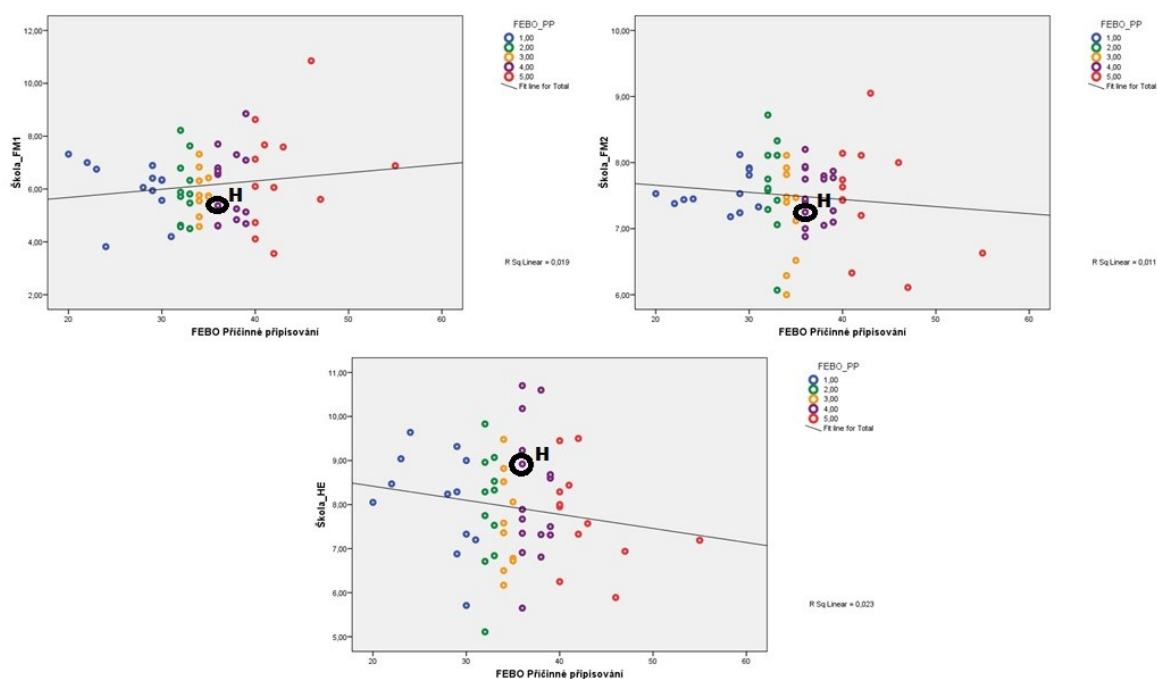
Postoje učitelky H v FEBO naznačují mírný sklon k výběru sociální vztahové normy. Dle LMG jde o třídu s průměrně rozvinutou motivací k výkonu (HE) a průměrnou úrovní prožívaného aktivního i pasivního strachu (FM1, FM2).

Z dat získaných pozorováním můžeme konstatovat, že jsme nenašli žádné pokusy o využití individuální vztahové normy ze strany učitelky H, což zcela odpovídá postojům z dotazníku FEBO. Výkonové hry byly také koncipovány dle pravidel sociálního srovnávání.

## 2. Příčinné připisování

Sumarizace výsledků pozorování byla pro nás v této kategorii velmi problematická, protože učitelka úspěšný či neúspěšný výkon nekomentovala vůbec či velmi sporadicky, a to velmi chudým verbálním i neverbálním projevem. Právě celkový verbální a neverbální projev a sociální interakce se žáky byla nedostatečná a minimální a děti se příliš nedotýkala. Reakce na výkony byly sporadické, jednoslovné (... „, *ne, ano, dobře, špatně.*“). Neverbální projevy a paralingvistika nebyly téměř využity. Práce s kauzálními atribucemi nebyla v hodinách patrná.

Bodové grafy naznačují výsledky kvantitativní analýzy.



Obrázek 41 - Příčinné připisování

Z výsledků FEBO je patrný nevyhraněný postoj k výběru vztahové normy učitelky H v oblasti Příčinného připisování. Jde o třídu s průměrně rozvinutou motivací k výkonu (HE) a průměrnou úrovní prožívaného aktivního i pasivního strachu (FM1, FM2).

V této oblasti nemůžeme doložit relevantní data pro srovnání kvantitativním výzkumem, protože práce učitelky H s kauzálními atribucemi byla díky velmi chudému verbálnímu i neverbálnímu projevu velmi těžko rozpoznatelná.

### 3. Individualizace

V kategorii individualizace jsme se snažili zjistit, zda učitelka H přizpůsobuje obtížnost úloh úrovni schopností jednotlivých žáků.

Během sledování byla zadávána všem dětem stejná práce a úlohy se stejným stupněm obtížnosti. Výsledky testů byly hodnoceny dle stejného klíče pro všechny.

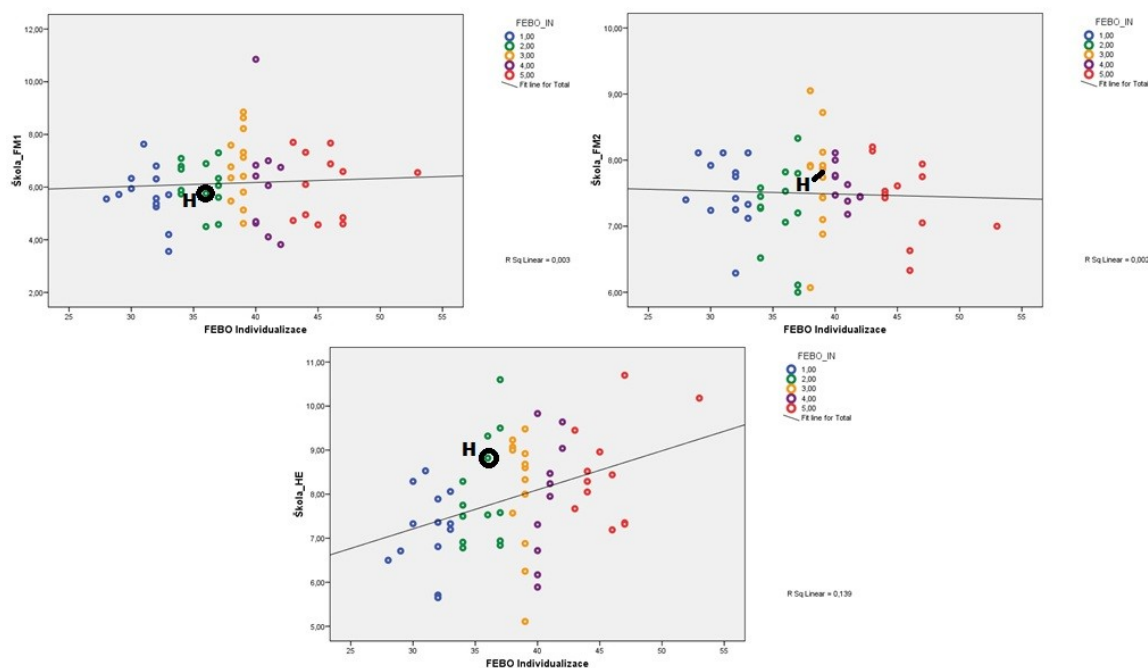
Při samostatné práci učitelka obcházela jednotlivé žáky a kontrolovala, jak pracují. Vždy bez komentáře. Zajímavé bylo, že nezasahovala do práce ani těm dětem, které si evidentně s úlohou nevěděly rady.

Jistý pokus o individualizaci bylo možno sledovat při ústním zkoušení, kdy byla zkoušena žákyně, které hrozilo propadnutí. Učitelka se značnou trivializací otázek snažila dopomoci ke správné odpovědi (... U: „*Tak Sabi, zkus to, nejvyšší hora u nás se jmenuje S... Sně... S: „Sněžka.“ U: „Konečně, uf, to to bolelo vid.“ – třída se směje – U: „ Tak dál. Prahou protéká Vl...“ S: „Vltava.“*). Po zkoušení, které dopadlo „dobře“, odešla žákyně od tabule rudá a zpocená, posléze položila hlavu na lavici, celá situace ji evidentně velice rozrušila.

Kromě výše zmíněných pokusů o individualizaci u výkonově nejslabších žáků jsme nevysledovali žádné další. Učitelka trvala na plnění úloh, které zadávala pro všechny stejné.

Na přiloženém obrázku jsou přehledně zpracována data kvantitativního srovnávání.





**Obrázek 42 - Individualizace**

Získaná data z FEBO naznačují mírný sklon učitelky G k výběru sociální vztahové normy. Analýza LMG ukazuje na nadprůměrně rozvinutou motivaci k výkonu (HE) u dětí v této třídě.

Známky práce s různou obtížností úloh jsme při pozorování vcelku nenacházeli.

#### 4. Očekávání

V kategorii očekávání jsme sledovali zejména znaky, které by poukazovaly na to, zda pedagog předem předpokládá, jaký bude výkon jednotlivých žáků.

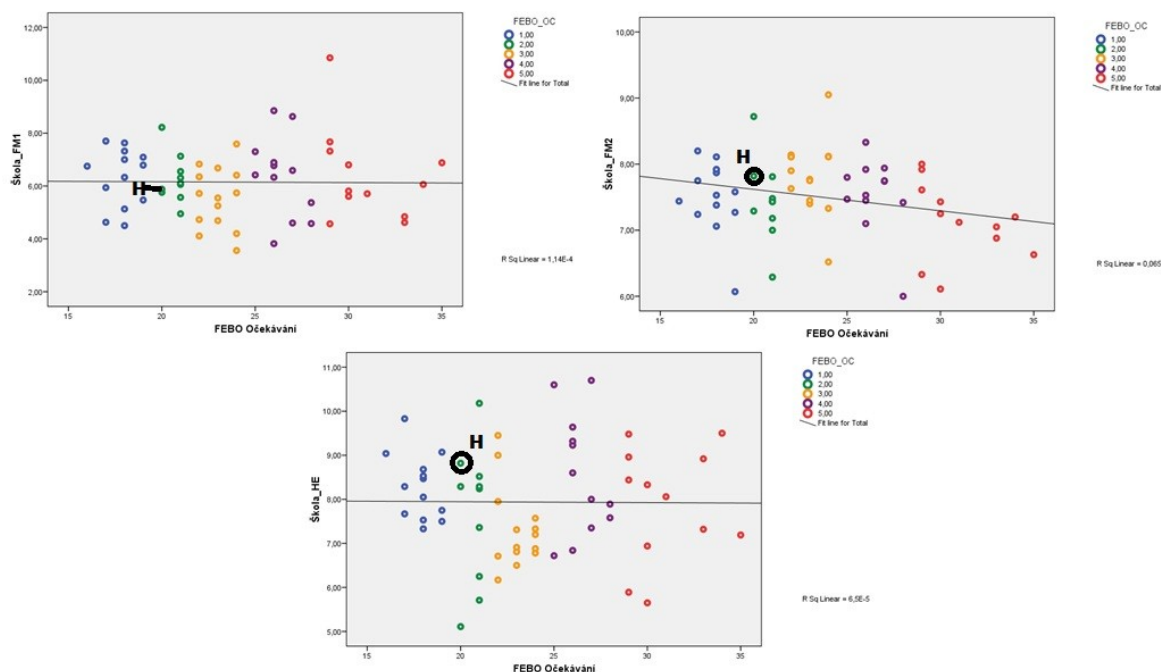
Děti pracovaly tak, jak se od nich očekávalo. Úspěšní se hlásili a plnili úlohy, které jim byly zadány. Ihned, jakmile byli hotovi, zahodili tužku a věnovali se oddychovým aktivitám (mobil, koukání z okna, sledování souseda). Výkonově slabší žáci často čekali na to, až za ně úlohu vyřeší ostatní, do samostatného řešení se ani nepouštěli.

Latentní čas na odpověď byl pro všechny žáky stejný a poměrně dlouhý (5s). Špatnou odpověď identifikovala učitelka (... „jsi si jistý; ... ne, špatně“) a poskytla k opravě stejnému žákovi další čas (3-4s) a vyvolala dalšího, když nedokázal znovu odpovědět. Pokud byl pokus opět neúspěšný, opravila chybu sama.

Vypozorovali jsme, že učitelka H má děti rozdělené do třech kategorií (... „*tihle jsou výborní; ... ten zabere, jen když chce a jenom někdy; ... no ti vzadu jsou hódně slaboučký.*“).

Během výkladu a získávání zpětné vazby se hlásily téměř všechny děti, ovšem učitelka si vybírala, koho vyvolá hlavně dle času, který jí zbýval do konce naplánované aktivity. V praxi to vypadalo tak, že se podívala na hodinky a vyvolala nějakého žáka (pokud bylo dost času, vyvolala slabšího, pokud spěchala, silnějšího, o kterém věděla, že odpoví rychle a správně). Z toho usuzujeme, že kantorka byla přesvědčena o tom, že ví, který žák odpoví dobře, který ne.

Přikládáme nyní bodové grafy z kvantitativní analýzy.



Obrázek 43 - Očekávání

Z grafů je patrná nevyhraněná vztahová norma učitelky H v oblasti Očekávání. Děti vykazovaly rozvinutou výkonovou motivaci (HE) a průměrně prožívaný pasivní a aktivní strach (FM1, FM2).

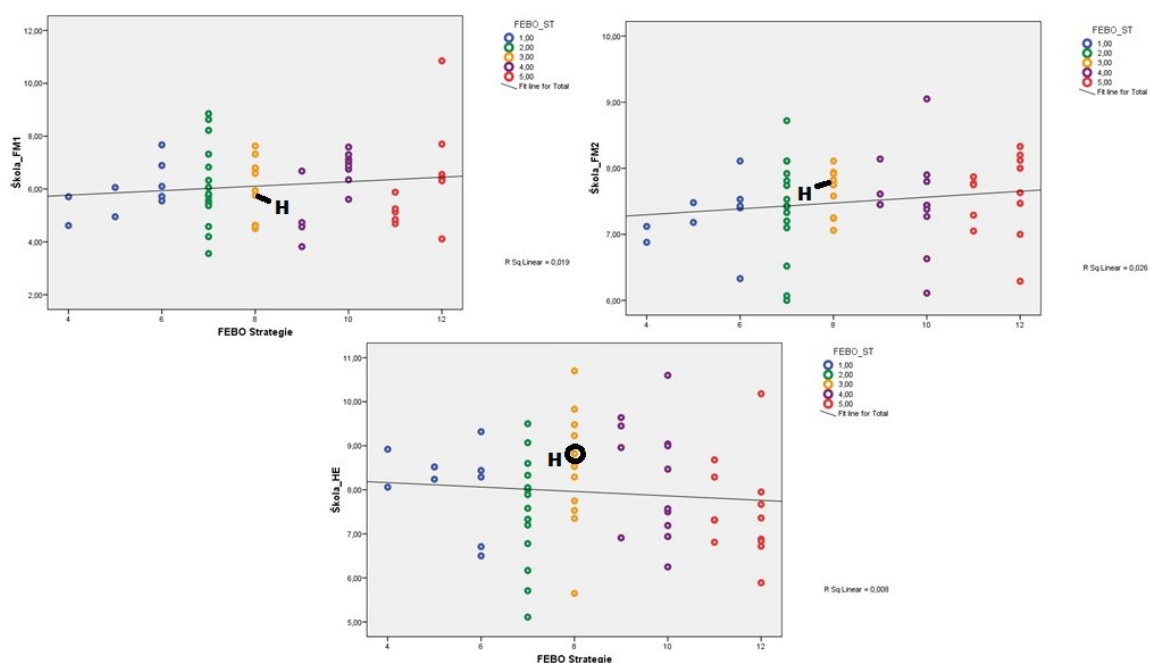
Stabilita očekávání měla vliv na spolupráci žáků s učitelkou. Zejména výkonově slabší žáci při samostatné práci často nezačali pracovat a čekali na pomoc zvenčí. Nicméně se ale často hlásili a byli aktivní ve výkonových hrách. Hodnotit tuto situaci díky krátkodobému sledování nemůžeme, protože je zjevně výsledkem dlouhodobé pedagogické práce učitelky H.

## 5. Schválená strategie chování vzhledem k sankcím

Učitelka H reagovala na chybu neutrálním tónem („...,ne, špatně, někdo jiný“) s absencí neverbálního projevu a paralingvistiky. Správná odpověď byla komentována opět bez doprovodných komunikačních signálů („...,dobře, výborně, ano“).

Bylo zajímavé sledovat, jak se děti pokoušely neverbálními signály získat zpětnou vazbu na své výkony (snaha o oční kontakt, tázavé pohledy), které kantorka buď nechtěla identifikovat nebo si jich nevšímala. Prosba o pomoc při řešení úlohy se objevila dvakrát za celé pozorování od žáků s průměrnou výkonností.

Pro srovnání uvádíme bodové grafy kvantitativního měření odpovídající této oblasti.



Obrázek 44 - Strategie chování vzhledem k sankcím

Z grafů je zřejmá nevyhraněnost ve výběru vztahové normy v oblasti Strategie sankcí. Děti vykazují rozvinutou výkonovou motivaci i vyšší aktivní strach a mírně podprůměrně prožívaný pasivní strach.

Během pozorování bylo zajímavé sledovat, jak může souviset nedostatečně poskytovaná zpětná vazba s motivací k výkonu. Vezmeme-li v úvahu reakce žáků na tyto podmínky, tak můžeme konstatovat, že žáci potřebují hodnocení svých výkonů.

## **Závěrečné shrnutí**

Jednotlivé poznatky z proběhnuvšího pozorování ve třídě H shrneme takto.

Ve třídě vládla poklidná atmosféra, žáci neporušovali zaběhnutá pravidla.

Celkový projev pedagožky byl vágní, působila dosti pasivním dojmem, bylo těžké odhadnout, v jakém emocionálním rozpoložení se ocitá během výuky. Těžko identifikovatelné pro nás bylo, zda je s výkony jednotlivých žáků během výkonových činností spokojená, či nikoli. Děti často zejména neverbálními signály (upřený pohled na učitelku, zdvižené obočí a tázavý pohled) chtěly navázat kontakt, ale učitelka na ně nereagovala. Předpokládáme, že je možné, že právě neposkytování zpětné vazby během výkonu vedlo k celkové pasivitě žáků zejména výkonově slabších.

Z výsledků statistické analýzy je patrné, že se tato učitelka řadí mezi kantory s nevyhraněnou vztahovou normou s tendencí spíše k volbě sociálně vztahové. Je zajímavé, že žáci vykazovali vyšší motivaci k výkonu (HE).

## 6.7 DISKUSE

### **Konfrontace výsledků kvantitativního šetření s reálnou situací ve školách**

V této kapitole budeme konfrontovat data získaná kvantitativním způsobem s reálnou výukou zkoumaných učitelů.

Pro lepší orientaci v problematice budeme interpretace strukturovat podle jednotlivých oblastí dotazníku FEBO spolu s výsledky kvantitativní a kvalitativní analýzy a zároveň uvedeme doplňující fakta, která jsme získali během hospitací.

### **Výkonové srovnávání**

**Kvantitativní analýza** - 9 otázek (51 maximální možný skóre – rozptyl od 27 do 47- podle dotazníku FEBO se učitelé v tomto údaji poměrně odlišují) jasně zacíleno na vztahovou normu, kterou učitel používá. Ani jedna korelace s LMG není významná (HE  $r=0,04$ ; FM1  $r=-0,026$ ; FM2  $r=-0,139$ ).

Pokud se podíváme na práce učitelů v této oblasti, je možné konstatovat, že většina učitelů (dále U) se opírala spíše o sociálně vztahovou normu, částečně o kritériální vztahovou normu (U-B). Nemůžeme však zjednodušovat ve smyslu, že pedagogická činnost učitele se odehrávala pouze v intencích sociálního srovnávání. V tomto ohledu je nutné brát v úvahu, že učitelé jsou nuceni vnějšími okolnostmi (pravidla pro výuku, tematické plány, ŠVP atd.) ke kritériální vztahové normě. Zejména vnější tlak veřejnosti i MŠMT (srovnávací zkoušky pro žáky 5. ročníků, přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia) možná také učitele nutí k tomu, aby výkony svých žáků srovnávali dle sociální vztahové normy. Ovšem přece jen nacházíme určité rozdíly v práci učitelů v oblasti srovnávání.

Hlavním rozdílem je v tom, jakým způsobem se sociálně vztahovou normou učitel pracuje. Je sice pravda, že nemůžeme tvrdit, že jsme vyzorovali práci s čistě individuální vztahovou normou, ale je zajímavé shrnout, jak pracovali učitelé s normou sociálně vztahovou. Můžeme najít rozdíly, jak ji rozváděli, komentovali nebo jak pracovali s výkonovou atmosférou ve třídě v daném okamžiku. Právě tyto aspekty v dotazníku FEBO nebylo možné identifikovat.

Během pozorování bylo možné tyto aspekty rozpoznat zejména v tom, jak učitelé výkon žáka interpretovali. Nacházeli jsme situace, kdy výsledky práce hodnocené dle sociální vztahové normy učitelé verbalizovali dle pravidel normy individuální (U-A:

..., *Vanesko, máš sice jedničku, ale u tebe to chtělo vypočítat ty příklady navíc, jak jsem říkala, takhle je ta jednička taková špinavá.*“; U-B: ..., *dneska teda nic, moc; ... pěkná trojka, opravdu jsi mi udělal radost; ... u tebe jsem tedy čekala lepší známku.*“).

Hodnocení dle individuální vztahové normy jsme v některých situacích nacházeli jen u dvou učitelek (U-A ... *„dneska ses zlepšil o deset procent oproti včerejšku.*“). Rozdíly u nich byly patrné v interpretaci hodnocení před třídou, U-A výsledky vždy zveřejňovala, U-E komentovala výsledky spíše na věcné úrovni a obecné výsledky třídy jako celku (U-E... *„tak doufám, že těm, kterým se to nepovedlo, tak se příštělepší.*“). Variabilita verbalizace vztahové normy se též odvíjela dle toho, s jakou výkonnostní skupinou učitel pracoval, a zda žáky nutil do další práce po splnění úkolu či je motivoval k výběru obtížnějších úloh.

U dalších učitelů jsme sledovali trend známkovat dle sociálně vztahové normy a též ji tak i komentovat (U-D: ... *„tak jedničkáři opět zabodovali.*“), v některých případech výsledky jednotlivých žáků využívali ke srovnávání mezi žáky, nekomentovali úspěch jednotlivce oproti pořadí třídě, ale spíše srovnávali žáky mezi sebou (U-G: *„... Petře máš o jednu malou jedničku méně než Jana, koukej s tím něco udělat.*“).

Za pozornost stojí též rozdílný přístup učitelů vzhledem k výkonnosti jednotlivých žáků. Velmi překvapující se může zdát zjištění, jak výrazné jsou rozdíly v tom, kterou výkonnostní skupinu učitelé preferovali. Během hospitací jsme se setkali s variabilními způsoby pedagogické práce, někteří učitelé se věnovali pouze silnějším žákům (věnovali zvláštní pozornost „jedničkářům“ a ostatní žáci pracovali málo nebo sporadicky), jiní hodně pozornosti věnovali žákům průměrným a ostatní výkonově slabším. Z těchto postojů se též odvíjelo výkonové klima ve třídě a pracovní „kultura“. V tomto ohledu je nutné zmínit i situace, kdy se učitelé, snažili zapojit do výuky všechny žáky, to se dělo však za cenu velké trivializace výkladu a bylo typické pro učitele, jejichž cílem bylo zvládnout předepsané minimum (kriteriální vztahová norma), tudíž se jejich pozornost upínala zejména k žákům slabším.

Výzkum školní reality ukazuje, že striktní rozdělení na hodnocení dle sociální a individuální vztahové normy testem FEBO neodráží přesně reálnou situaci. Učitelé sice velmi často hodnotili žáky dle sociální vztahové normy, ale její dopady na žáky jsou značně odvislé od toho, jakým způsobem ji učitel verbalizoval a jakou poskytoval zpětnou vazbu.

Dalším ovlivňujícím faktorem byla pracovní kultura, která ve třídě vládla. Ve třídách, kde učitelé jasně a přesně zadávali úlohy a striktně vyžadovali jejich splnění od všech žáků, vládla aktivní pracovní atmosféra. Tito učitelé sice uplatňovali sociální a kritériální vztahovou normu, ale byli schopni v hodnocení pracovat i s individuální vztahovou normou. Tento trend se projevil i v ukazatelích nástroje LMG, kde se ukázalo, že ve třídách, kde učitel tolik netrval na plnění úkolů, a zejména po žácích výkonově slabších toho moc nechtěl a nechával je bez větší pozornosti, se objevoval menší strach pasivní i aktivní, což je vedlo k tomu, že se příliš nesnažili zadané úkoly splnit.

Lze říci, že sociální vztahovou normu ve výkonovém srovnávání je nutné chápat komplexněji, než jsme předpokládali, že není možné ji striktně definovat, protože závisí na mnoha faktorech školní praxe a pedagogické činnosti konkrétního učitele. Zjistili jsme, že nejen sociální srovnávání, ale i způsob podání, interakce se žáky, zpětná vazba a tvorba výkonnostního klimatu ve školní třídě souvisí s žákovou motivací k výkonu.

### **Příčinné připisování**

**Kvantitativní výsledky** - 10 otázek – 60 maximální možný skóre – rozptyl 21- 55 , kdy většina učitelů však skórovala od 30-55. Otázky v této oblasti zachycují atribuční tendence vysvětlovat školní výkony časově stabilními příčinami (nadání) nebo časově nestabilními příčinami (píle, zájem, motivace). Zajímavá je silná korelace s blokem Výkonové srovnání ( $r=0,52$ ). Důvodem může být u většiny učitelů snaha zorientovat se ve školní situaci, kdy si učitelé připisováním stabilním a neměnným charakteristikám zpřehledňují situaci, a to zejména proto, aby se lépe orientovali ve školní realitě. Výsledky opět nepotvrzují žádnou významnou vazbu na výkonovou motivaci zjišťovanou pomocí dotazníku LMG ( HE=-0,141; FM1  $r=0,058$ ; FM2=- 0,045). Z hlediska pozorování lze aspekty této oblasti celkem snadno skórovat.

Dotazník FEBO v oblasti příčinného připisování rozlišuje pouze tzv. stabilní a nestabilní atribuce, a proto jsme se rozhodli, když jsme připravovali design pozorování této oblasti, soustředit zejména na ty aspekty kauzálního atribučování, které dotazník FEBO nerozlišuje. Zaměřili jsme se na to, zda učitelé mají různé atribuční tendence po úspěchu a neúspěchu u výkonově silnějších a slabších žáků. Dále jsme se vzali v úvahu i specifčnosti školní práce, protože učitel je mnohdy nucen identifikovat příčiny úspěchu a neúspěchu např. v obtížnosti úlohy. Předpokládali jsme tedy, že pokud učitel pracuje se stejným stupněm obtížnosti úlohy, tak bude připisovat obtížnost stabilním příčinám, a nestabilním, pokud obtížnost úloh mění.

Hospitace ukázaly, že učitelé většinou tzv. „šťastně“ atribuovali výkonnostně silnějším žákům. Ve většině případů připisovali u silnějších žáků neúspěch nestabilním příčinám jako např. náhodě (U-B: *...„počkej, počkej, to jsi mi asi správně nerozuměl, zkus to znovu; ... ještě jednou a soustřed' se; U-E: ... „Slyšel si dobře?“*), naopak úspěch většinou stabilním vnitřním příčinám, tedy schopnostem (U-D: *... „Dominiku, ty máš na to prostě buňky.“*). Není bez zajímavosti, že u některých učitelů zůstal úspěšný výkon dobrého žáka bez komentáře, čímž vlastně dávali najevo, že žákův dobrý výkon očekávali.

U slabších žáků byla situace složitější. Učitelé u nich často neúspěch nekomentovali, někdy raději tyto žáky příliš nevyvolávali. Za zmínku však v této souvislosti stojí fakt, že někteří učitelé, kteří pracovali velmi dobře s atribucemi při kontaktu s jednotlivými žáky, měli před třídou tendence připisovat příčiny neúspěchu sníženým schopnostem - velmi dobře identifikovatelné v práci učitelky A, E (U-A *„Martinko já vím, že Ti matika nejde.“*; *„Tebe by každý okradl, trdlo.“*; U-E *„Nojo, matematika Ti moc nejde.“*, *„Vy kluci nemáte vůbec jazykový cit.“*). Reakce na úspěch u výkonnostně slabších žáků někdy provázely značně devalvující výroky typu „trefil ses“ apod., mnohdy učitelé žáka podezřívali z podvodu a ověřovali kontrolními otázkami, zda látku opravdu umí.

Nezanedbatelnou roli v atribučních tendencích učitelů hrála též sociální komunikace. Učitelé měli často tendenci naznačovat atribuce neverbálně (chlácholivé pohledy a doteky) či paralingvistickými charakteristikami řeči. Někdy docházelo ke vzniku dvojné vazby. Setkali jsme se také naopak s tím, že někteří učitelé (U-H) úspěch a neúspěch vůbec nebo téměř nekomentovali.

Výzkum ukázal, že problematiku příčinného připisování není možné striktně posuzovat dle přesných pravidel. Vyšlo najevo, že učitelé jsou schopni pracovat s atribucemi dobře, ale ne u všech žáků. Podmiňujícím faktorem, jak se ukázalo, je nejen úspěch a neúspěch, ale i rozdělení žáků na výkonnostně silnější a slabší a způsob podání hodnocení (sociální interakce). Dalším možným aspektem, který může mít vliv na atribuční tendence učitele, je stabilita jeho předpokladů o žakově výkonu. Jinak řečeno, příčiny, které jsou považovány za vnitřní ovlivnitelné nestabilní (motivace, píle), se ve školní realitě mohou snadno změnit na stabilní (negativní postoj ke škole, nezáměr). Učitel pak na základě reakcí dítěte snadno může podlehnout dojmu, že malá píle a úsilí jsou faktory, které by mohl u nich jen velmi těžko ovlivnit.



## Kvantifikace dat z oblasti Příčinné připisování

Data získaná během hospitací jsme se pro dokreslení rozhodli podrobit korelační analýze. Zjišťovali jsme, zda reálná situace ve školách koresponduje s výsledky měření nástrojem FEBO.

Postupovali jsme tak, že jsme počet „šťastných“ a „nešťastných“ atribucí po úspěchu a neúspěchu u silnějších a slabších žáků jednotlivých učitelů porovnávali s jejich výpověďmi v dotazníku FEBO. Rozhodli jsme se využít pro statistickou analýzu těchto dat korelační analýzu pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Výsledky jsou souhrnně uvedeny v Tabulka 9.

	FEBO Příčinné připisování	Počet atribucí při úspěchu silnějších žáků	Průměr atribucí při úspěchu silnějších žáků	Počet atribucí při úspěchu slabších žáků	Průměr atribucí při úspěchu slabších žáků	Počet atribucí při neúspěchu silnějších žáků	Průměr atribucí při neúspěchu silnějších žáků	Počet atribucí při neúspěchu slabších žáků	Průměr atribucí při neúspěchu slabších žáků
FEBO Příčinné připisování	1,00	0,18	-0,26	0,28	0,13	-0,49	0,21	0,31	0,22
Počet atribucí při úspěchu silnějších žáků	0,18	1,00	0,16	0,34	-0,05	0,33	-0,75	-0,77	0,01
Průměr atribucí při úspěchu silnějších žáků	-0,26	0,16	1,00	-0,45	0,48	-0,36	0,07	-0,18	0,53
Počet atribucí při úspěchu slabších žáků	0,28	0,34	-0,45	1,00	-0,32	0,45	-0,16	-0,46	0,06
Průměr atribucí při úspěchu slabších žáků	0,13	-0,05	0,48	-0,32	1,00	-0,43	0,37	0,37	0,82
Počet atribucí při neúspěchu silnějších žáků	-0,49	0,33	-0,36	0,45	-0,43	1,00	-0,46	-0,68	-0,31
Průměr atribucí při neúspěchu silnějších žáků	0,21	-0,75	0,07	-0,16	0,37	-0,46	1,00	0,68	0,48
Počet atribucí při neúspěchu slabších žáků	0,31	-0,77	-0,18	-0,46	0,37	-0,68	0,68	1,00	0,14
Průměr atribucí při neúspěchu slabších žáků	0,22	0,01	0,53	0,06	0,82	-0,31	0,48	0,14	1,00

Tabulka 9 – Pearsonův korelační koeficient pro oblast FEBO\_příčinné připisování a způsobu příčinného připisování učitelů v reálné situaci

Z výsledků statistické analýzy vyplývá zajímavá souvislost z hlediska práce s atribucemi u výkonově slabších žáků, kde se ukazuje, že učitelé „šťastně“ atribují. To

potvrdila i silná vazba mezi „šťastnou“ atribucí po úspěchu i neúspěchu výkonově slabších žáků.

Z dat korelační analýzy můžeme konstatovat, že o co častěji učitelé komentují úně-  
úspěch u výkonově slabších žáků, o to méně komentují úspěch u žáků výkonově silnějších  
( $r = -0,77$ ).

Data naznačují, že učitelé lépe a častěji pracovali s atribucemi u výkonově slabších žáků.

## Individualizace

**Kvantitativní výsledky** - 9 otázek – 51 maximální možný skóre – rozptyl je od 28 do 48 (jedna učitelka 51). Individualizace se týká jen obtížnosti zadávaných úkolů učitelem jednotlivým žákům. Z hlediska teorie rozvoje výkonové motivace jde pravděpodobně o nejdůležitější požadavek, což výsledky potvrzují. Individualizace koreluje vysoce významně (středně silně) s výkonovou nadějí HE celkově ( $r=0,34^{**}$ ) – škola HE - ( $r=0,33^*$ ) – sport HE ( $r= 0,33^*$ ). Pro pozorovatele snadno zaznamatelná kategorie.

Teorie rozvoje výkonové motivace chápe práci s různou mírou obtížnosti úloh u žáků jako základní kámen jejího rozvoje. Pozorování ale ukázalo, jak málo učitelé pracovali s různou mírou obtížností úloh. Někteří učitelé s ní nepracovali téměř vůbec, dokonce ani při samostatné práci. Určité náznaky individualizace bylo možné sledovat pouze u dětí s poruchou učení, kdy se ovšem měnil pouze způsob vypracování, a ne obtížnost. U těchto dětí učitelé vnímali změnu pravidel pro vypracování úloh jako povinnost. Jinak jsme se během pozorování s individualizací obtížnosti setkali málo, můžeme hovořit o dílčích projevech, ve kterých se jisté náznaky daly identifikovat.

Projevy individualizace jsme zaznamenali asi nejsilněji při výkonových hrách učitelky F, která měla rozdělené úkoly dle obtížnosti ve hře „Početní král“. Příklady měla připravené na kartičkách různých barev, kdy žlutá znamenala těžší úkoly a červená lehčí. Děti samy řídily průběh hry, často upozornily učitelku, že se zmýlila v zadávání (...„*paní učitelko pozor, teď ste to spletla, David má mít ze žluté kartičky*“). Ovšem zde se nabízí otázka, zda se dítě díky takto nastaveným pravidlům neocitlo v situaci, kdy muselo hodnotit rozpor, zda má šanci na výhru, když je zařazeno do silnější skupiny, a naopak.

Další náznaky práce s obtížností úloh se projeví v tom, jak učitelé pracovali s jednotlivými žáky dle jejich úspěšnosti, a to zejména formou práce navíc ( U-G: „...*tak, teď úkol pro jedničkáře...*“). Překvapilo nás, jak často nutili učitelé silnější žáky k tomu,

aby vysvětlovali probíranou látku žákům slabším, a jak na ně v tomto směru až neadekvátně spoléhali ( U-G: „...*Tomáši běž a vysvětli to klukům vzadu .... Jano, zkus jim to vysvětlit, třeba to od tebe líp pochopí.*“; U-E: ... „*Petro, vysvětli mu to ... zkontrolujte Michalovi to cvičení.*“).

Častějším projevem individualizace bylo vybízení žáků průměrných k výběru náročnějších úloh ( U-E: ... „*no vidíš, to se ti povedlo, co kdybys to zkusil taky v tomhle těžším cvičení; ... vidíš, to si mě překvapil, jak ti to jde, jen tak dál.*“). Naopak u žáků výkonově slabších se učitelé soustředili na to, aby byl splněn zadaný úkol i za cenu nápadné trivializace (U-D: ...„*počkej, pomůžu ti, zkus to takhle, celý to máš vlastně vyřešený tady;* U-H: „... U: „*Tak Sabi, zkus to, nejvyšší hora u nás se jmenuje S... Sně... S.: „Sněžka.“ U: „Konečně, uf, to to bolelo vid’.*“ – *třída se směje* – U: „*Tak dál. Prahou protéká Vl...*“ S: „*Vltava.*“) a devalvace ( U-D: ...„*ale musela jsem ti trochu pomoc, vid’; ...uf, tak to máme za sebou.*“).

V neposlední řadě bychom opět rádi poukázali na fakt, který vyplynul z analýzy sledovaných kantorů. V situacích, kdy učitel po žácích toho moc nechtěl, soustředil se pouze na určitou výkonovou skupinu, prožívaly děti malý strach.

Závěrem můžeme konstatovat, že učitelé pracovali s obtížností úloh spíše sporadicky nebo vůbec. O důvodech můžeme pouze spekulovat. Je možné, že je pro učitele tento úkol příliš zatěžující a znesnadňuje jim jejich práci, zejména pokud jsou limitováni pravidly pro 1. stupeň a kriteriální vztahovou normou, kdy musí zvládnout naučit žáky stanovené minimální penzum učiva. Pravdou však zůstává, že pokud je žákům poskytnuta možnost pracovat na úkolech o různé úrovni obtížnosti, která je jim přiměřená, tak se jim nabízí možnost být úspěšnými a mít možnost se srovnávat s ostatními či nad nimi vyhrát.

## Očekávání

**Kvantitativní analýza:** 7 otázek – 42 maximální možný skór – rozptyl učitelů poměrně velký od 16 do 35. Otázky jsou zaměřeny na neměnné očekávání výsledku. Výsledky potvrzují slabou korelaci s faktorem výkonové srovnávání ( $r=0,25$ ) a středně silnou korelaci s faktorem příčinné připisování ( $r=0,44$ ). Výsledky opět nepotvrzují žádnou významnou vazbu na výkonovou motivaci žáků zjišťovanou pomocí metody LMG.

Sledování projevů očekávání je pro pozorovatele celkem složité, proto jsme se dlouho zabývali tím, které informace z hospitací pro nás budou v této oblasti směrodatné. Základní nutné poznatky jsme získali z úvodní krátkých rozhovorů s jednotlivými učiteli,

kdy nás zejména zajímalo, jak mají žáky rozdělené dle úspěšnosti. Z analýzy odpovědí vyšlo najevo, že učitelé měli celkem stabilní a neměnné představy o schopnostech svých žáků (U-E: *...,no nevím, jestli tahle ten test zvládne, možná ani nerozumí otázkám.*“; U-B: *...,za ta léta to otipnu; ... tomu už v první třídě koukalo z očí, že mu učení půjde samo; ... ten je hodně slabej, se na něj podívejte.*“; U-G: *... „tihle jsou výborní; ... ten zabere, jen když chce a jenom někdy; ... no ti vzadu jsou hódně slaboučký.*“).

Učitelé si většinou rozdělili žáky do skupin dle jediného kritéria, kterým je nadání. Nadání pak podmiňovalo žakovu úspěšnost ve škole. Při hospitacích jsme se setkali nejčastěji s rozdělením žáků do tří skupin – úspěšní, průměrní, slabí. Určité rozdíly jsme nacházeli v přístupu k jednotlivým skupinám. Někteří učitelé preferovali práci se silnými žáky, jiní se spíše věnovali žákům průměrným.

Zajímavé bylo sledovat, jakým způsobem pracují učitelé se žáky slabými. Někteří kantoři toho na výkonově podprůměrných žácích moc nechtěli, často je nechávali bez zpětné vazby a zcela bez pozornosti. Všimli jsme si, že tito učitelé často ani nezaregistrovali, že děti pracovaly sporadicky nebo vůbec. Pro dokreslení uvádíme rozhovor žáků (U-G: *A: „Ty vole, víš jak to spočítat? B: „Ani náhodou, jsem na to blbej, říkal to i táta.“ A: „Nezeptáme se úci? B: „Proč, stejně nám to k ničemu nebude.“ A: „Hm... Mám hlad, už bude zvonit?“*). Někteří učitelé naopak věnovali slabším žákům velkou pozornost, která někdy přerůstala až v ochranný přístup. Často přehnanými paralingvistickými signály dávali najevo účast při nezdaru či přehnanou radost z úspěšného výkonu.

Míru očekávání jsme mohli též velmi dobře odhadnout z latentního času, který učitel poskytoval jednotlivým žákům na odpověď. Tato doba se odvíjela od toho, jakou očekával kantor odpověď. Často výkonově silnější žák měl delší čas na rozmyšlenou (on si vzpomene). Naopak slabší žáci měli kratší čas, učitel měl tendenci jim hned buď napovídat, nebo trivializovat otázku. Někdy učitelé pracovali s latentním časem dosti variabilně, slabší žáci dostávali větší prostor na rozmyšlenou ovšem pouze v situacích, kdy bylo dost času, pokud se ho nedostávalo, vyvolávání byli pouze žáci výkonově silnější.

Dobře čitelné byly také neverbální signály, kterými učitel svá očekávání dokresloval.

Záměrná verbalizace očekávání se odrážela většinou v komentování výkonu nebo při hodnocení (*„...na tebe dobrý; výborně jako vždy; nic moc; to se dalo čekat.*“). Často učitelé pomáhali slabším dětem trivializováním výkladu a přeformulováním otázek, někdy

až příliš markantně, což je uvádělo do velmi nevýhodného postavení (... U-H: „*Tak Sabi, zkus to, nejvyšší hora u nás se jmenuje S... Sně... S.: „Sněžka.“ U: „Konečně, uf, to to bolelo vid.“ – třída se směje – U: „ Tak dál. Prahou protéká Vl...“ S: „Vltava.“*).

Setkali jsme se i s kopírováním učitelova výkonnostního rozdělování do interpersonálních vztahů žáků vytvářením oddělených skupinek, dobří žáci se bavili jen spolu a slabší od sebe odháněli (... „*nelez k nám, jdi si Pepou, neotravuj.“*).

Výsledky pozorování v této oblasti naznačují, že signály učitelova očekávání jsou pro žáky velmi dobře identifikovatelné a naučí se v nich orientovat. Děti tedy věděly, co se od nich čekalo a podle toho se chovaly, jak dokládá výše citovaný rozhovor dvou žáků v hodině matematiky. Další zajímavý podnět vyplývá z konfrontace výsledků pozorování se statistickou analýzou dat, kdy s ukazateli výkonové motivace se pojil spíše věcný, a ne příliš emocemi zatěžovaný způsob komunikace.

### **Strategie sankcí**

**Kvantitativní analýza:** 2 otázky - 12 maximální možný skóre – učitelé se pohybují v intervalu 5 -12. V této oblasti se sleduje preference pochval či výtek po výkonu buď srovnáním se třídou nebo s dřívějším výkonem, na rozdíl od oblasti Výkonové srovnávání je hodnocení převedeno do pochval a trestů. Jde tedy o individualizaci pochval a sankcí. Potvrzuje to střední korelace s výkonovým srovnáním ( $r=0,41$ ). Výsledky opět nepotvrzují žádnou významnou vazbu na výkonovou motivaci žáků.

Během hospitací jsme v souladu s touto oblastí sledovali učitelovu reakci na chybu a správnou odpověď žáka. Soustředili jsme se zejména na odezvu pedagoga při chybné odpovědi.

Učitelé při chybné odpovědi často vysílali neverbální signály (zdvížené obočí, semknuté rty, mírné kývnutí hlavy, zdvižený prst, nastavení ucha, založení paží atp.), které doprovázeli paralingvistickými charakteristikami řeči (syčení, negující zvuky, mručení atp.). Díky nim by sice bylo možné chybu rychle identifikovat a pokusit se ji opravit, ale ne vždy to učitelé žákovi umožnili.

Zajímavé tedy bylo sledovat, zda učitelé při chybné odpovědi poskytovali žákům možnost ji opravit. Tato situace se však objevovala spíše sporadicky, většinou byl ihned po chybě vyvolán jiný žák, nebo odpověď opravil učitel sám.

Sledovali jsme také, zda učitelé chválí i pokus, i když třeba neúspěšný. Tento jev byl spíše vzácnější, ale zaznamenali jsme ho u některých učitelů (U-F:., ...*dobrý pokus, zkus to znovu.*“).

Nejčastějším jevem byla pochvala za dobrou odpověď. Verbalizace však byla často stále stejná (.,*OK, dobře, výborně, ano, skvěle*“). Zřejmě pro dokreslení verbalizace odpovědi, někteří učitelé (U-A) až přehnaně dávali najevo buď radost nad úspěchem (poskok, tleskání, zavýskání, výkřiky radosti atp.), nebo smutek nad neúspěchem (svěšení ramen, sklon hlavy), což vedlo k nepřírozené zpětné vazbě (děti působily dojmem, že reakci učitele moc nerozumí).

Pokud srovnáme výsledky statistické analýzy s reálnou situací ve třídách, můžeme konstatovat, že učitelé, kteří komentovali výkony věcně, nepřilíš okázale reagovali na úspěch a neúspěch a citlivěji pracovali zejména s využíváním pochval, v našem pozorování zjevně pozitivně rozvíjeli u žáků celkovou výkonovou motivaci.

## Závěr

V předložené dizertační práci jsme se zabývali hledáním souvislostí mezi druhem vnějšího hodnocení z pohledu výběru vztahových norem a rozvojem výkonové motivace žáků.

Při tvorbě designu výzkumu jsme vycházeli zejména z teoretických východisek motivačních modelů Heckhausena a Rheinberga, jejichž předpoklady se staly základním kamenem stanovení výzkumných otázek a cílů. Abychom mohli co možná nejlépe postihnout realitu práce učitele se vztahovými normami a rozvoj výkonové motivace u žáků, rozhodli jsme se využít kombinaci metod kvalitativního a kvantitativního zkoumání. Ve výzkumu jsme pracovali s učiteli a žáky *tradičních* základních škol v ČR.

V práci jsme se věnovali problematice hodnocení dle jednotlivých vztahových norem a možnostem jejich využívání v pedagogické praxi. Naším cílem bylo zjistit, jak učitelé pracují v praxi se vztahovými normami, a zda souvisí způsob vnějšího hodnocení s rozvojem výkonové motivace u dětí.

Položky z nástroje LMG, jež jsme zvolili pro zjišťování rozvoje výkonové motivace u dětí, měřily tuto veličinu v odvětvích škola, sport. Oblast *sport* jsme zařadili záměrně, a to pro porovnávání výsledků s oblastí *škola*. Zjistili jsme, že ukazatelé se v těchto oblastech příliš nelišili. Z toho můžeme usuzovat, že ve věkovém rozmezí 9-12 let (cílová skupina výzkumu) se výkonová motivace příliš nediferencuje do různých odvětví lidské činnosti, a je dětmi chápána jako obecná tendence k jednání.

Výzkum prokázal, jak je práce učitele složitá a variabilní. Ukázalo se, že pravděpodobně díky nestabilním podmínkám školního prostředí je aplikace teoretických východisek do praxe přinejmenším problematická. Dále je nutno upozornit na to, že je třeba brát v úvahu v souvislosti se způsobem vnějšího hodnocení i kriteriální vztahovou normu, která je v teoretických statích spíše na okraji zájmu. Některé výstupy z praktické části práce naznačují, že proklamované teoretické předpoklady se v našem výzkumu nepotvrdily.

Diskutabilním se ukázal předpoklad, že individuální vztahová norma má pozitivní vliv na rozvoj výkonové motivace žáků. To se v našem šetření nepotvrdilo. O důvodech můžeme spíše polemizovat vzhledem k menšímu vzorku učitelů a k délce trvání pozorování. Ale v této souvislosti vplynuly z výzkumu podněty, které souvisí s hodnocením dle individuální vztahové normy. Zjistili jsme, že v souvislosti s hodnocením dle pravidel individuální vztahové normy se vyskytl problém se způsobem jeho verbalizace. Učitelé si

byli pravděpodobně vědomi toho, že žáci vidí vzájemně své výkony a logicky se tedy mezi sebou sami srovnávají. Proto se otevírá otázka, jak hodnocení dle individuální vztahové normy správně interpretovat, aby nedocházelo k těmto pro žáky viditelným rozporům.

Výzkum naopak potvrdil, že dílčí aspekt hodnocení dle individuální vztahové normy, práce s různým stupněm obtížnosti úloh, pozitivně ovlivňuje rozvoj výkonové motivace dětí. Realizace individualizace úloh ve výuce je sice složitá, ale ne neproveditelná. U pozorovaných učitelů se však ukázalo, že plně výhod individualizace práce využívá jen málo z nich. Určité znaky práce s různým stupněm obtížnosti úloh jsme sledovali spíše v trivializaci otázek a ve zjednodušování výkladu.

Vyšší výkonová motivace nicméně byla zjištěna ve třídách, kde učitelé pracovali se všemi vztahovými normami – hodnocení v testech se opíralo o sociální, popř. kritériální vztahovou normu, ale samostatná práce a některé výkonnostní hry o individuální vztahovou normu. Ukázalo se, že citlivá práce s kombinací vztahových norem pravděpodobně pozitivně facilitovala rozvoj výkonové motivace u žáků.

Zajímavým výstupem výzkumu je poznatek, že prožívání pasivního strachu (snižující výkon) se neměnilo v závislosti s prací se vztahovými normami, pouze mírně stoupalo u učitelů s tendencí k individuálnímu hodnocení výkonu. Aktivní strach (mobilizující výkon) i pasivní strach (snižující výkon) nápadně klesaly ve třídách, kde učitel měl pro žáky zejména výkonově slabší příliš nízká kritéria úspěchu. Tito žáci se do výuky méně zapojovali. Můžeme v tomto směru konstatovat, že pokud toho učitel po žácích moc nechce, tak žáci se méně bojí, ale ani se příliš nesnaží.

Výzkum v oblasti práce s chybou naznačuje, že učitelova reakce na omyl má jistou spojitost s rozvojem výkonové motivace. Výsledky výzkumu práce poukazují na to, že typ reakce na neúspěch žáka má souvislost s prožíváním aktivního a pasivního strachu ve výkonových situacích.

Učitelské povolání je psychicky náročné a vyžaduje i sebereflexi vlastní práce. Vzhledem k tomu, že v současné době dochází ke značným změnám nejen v náplni učitelské práce, ale i v nárocích na ni, je pochopitelné, že učitelé mají mimo jiné tendenci si školní práci zpřehlednit a zjednodušit, což může mít za následek tendenci ke „škatulkování“ (tvorba stabilních očekávání).

Závěrem lze říci, že náš výzkum otevírá témata, která souvisí s problematikou výkonové motivace. Výsledky je nutné s ohledem na variabilitu školní reality citlivě interpre-



tovat. Ukázalo se, že není tak docela možné zcela aplikovat teoreticky proklamované nástroje bez ohledu na složitost vzdělávací reality jako celku. Rozvoj výkonové motivace je složitý proces, který požaduje od učitelů jak značné porozumění a znalost jeho vývoje, tak i umění nápravy.

Díky reformním tendencím ve vzdělávání v posledních deseti let je učitelská práce pod drobnohledem široké vědecké i laické veřejnosti. Možná také díky tomu je věnována malá pozornost dalšímu kariérenímu vzdělávání učitelů. Předpokládáme, že naše práce by mohla přinést zejména učitelům v praxi cenné poznatky k tomu, aby byli schopni nejen identifikovat příčiny snížené motivace k výkonu některých žáků potažmo motivačnímu klimatu celé třídy, ale i je účinně napravovat.

## 7 Seznam literatury

1. ALDERMAN, M. (2004). *Motivation For Achievement: Possibilities For Teaching And Learning*. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. ISBN:0-8058-4309-4.
2. BANDURA, A. (1991). *Self-efficacy conception of anxiety*. Anxiety and self-focused attention. Amsterdam Netherlands: Harwood Academic Publishers, pp. 89-110. ISBN 3-7186-5068-1.
3. BARDOVÁ Pavlína (2009). *Vztahové normy učitelů a podpora výkonové motivace jejich žáků*. České Budějovice, Diplomova práce. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie.
4. BLANKENSHIP, V. (1987). *A computer-based measure of resultant achievement motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 361–372. ISSN:00223514.
5. BROWN, D, & VEROFF, J (1986). *Frontiers Of Motivational Psychology: Essays In Honor Of John W. Atkinson*. New York, NY US: Springer-Verlag Publishing. ISBN 0387964444.
6. BRUNSTEIN, J. C., & HOYER, S. (2002). *Implizites versus explizites Leistungsstreben: Befunde zur Unabhängigkeit zweier Motivationssysteme*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 51–62. IDO 10.1024//1010-0652.16.1.51.
7. COHEN, J. 1988. *Statiscital Power Analysis for the Social Sciences*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum, pp. 474. ISBN 0805801723.
8. CSIKSZENTMIHALYI, M. (1991). *Das Flow-Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschen* . In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebens*. Stuttgart, Germany: Klett-Cotta. pp. 28–49. ISBN 3608957294.
9. DECI, E. L., RYAN, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11, 227–268. ISSN: 1047840X.

10. DECHARMS, R., MOELLER, G. H. (1962). *Values expressed in American children's readers: 1800–1950*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, s. 136–142. ISSN:0096851X.
11. DEPREEUW, E. (1992) *On the fear of failure construct: Active and passive test anxious students behave differently*. *Advances in test anxiety research*, Vol. 7, Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers, pp. 32-46. ISBN:90-265-1168-X.
12. ECCLES, J. S., & WIGFIELD, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. DOI 10.1146.
13. ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., & SCHIEFELE, U. (1998). *Motivation to succeed*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3, 5th ed. New York: Wiley. pp. 1017–1095. ISBN 0-471-34981-X.
14. ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., HAROLD, R., & BLUMENFELD, P. B. (1993). *Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school*. *Child Development*, 64, 830–847. ISSN 00093920.
15. ELLIOT, A., & CHURCH, M (1997). *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 72, 1, pp. 218-232, ISSN 0022-3514.
16. FLAVELL, J. H., GREEN F. L. FLAVELL E. R. (1998). *The mind has a mind of its own: Developing knowledge about mental uncontrollability*. *Cognitive Development*, Volume 13, Issue 1. p. 127-138, ISSN 0885-2014.
17. FYANS, L. J., SALILI, M., MAEHR, M. L., & DESAI, K. A. (1983). *A cross-cultural exploration into the meaning of achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, p.1000–1013. ISSN 00223514.
18. GJESME, T. (1971). *Motive to achieve success and motive to avoid failure in relation to school performance for pupils of different ability levels*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15, 81–99. ISSN 14701170.
19. GORDON, F., & FLAVELL, J. (1977) *The Development of Intuitions about Cognitive Cueing*. *Child Development*, 48, 3, pp. 1027-1033. ISSN:00093920.
20. HECKHAUSEN, H.,HECKHAUSEN, J. (2008). *Motivation and Action*. Cambridge University Press; 2 edition. E-book. Kindle Edition. file size 3810 kB. ASIN: B00190VF18.

21. HERMANS, H. J. M. (1970). *A questionnaire measure of achievement motivation*. Journal of Applied Psychology, 54, 353–363. ISSN 2151-2299.
22. HERSEN, M., HILSENROTH, M. J., SEGAL, D. L. (Eds.). (2004). *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment: Personality assessment*. Hoboken: John Wiley & Sons. ISBN 0471416142.
23. HOFER, J., & CHASIOTIS, A. (2004). *Methodological considerations of applying a TAT-type picture-story test in cross-cultural research: A comparison of German and Zambian adolescents*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 35, s. 224–241.
24. HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. & MAN, F. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství., 232 p. ISBN 80-042-3487-9.
25. KOCHANSKA, G, COY, K, TJEKES, T, & HUSAREK, S. (1998). *Individual differences in emotionality in infancy*. Child Development, 69, 2, pp. 375-390 ISSN 00093920.
26. MADSEN, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academia.
27. MAN, F., HAVELKA, P. (2005). *Ovlivňování motivace žáků 1. stupně ZŠ učiteli*. In: JANDOVÁ, R. Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání: České Budějovice 15. a 16. 9. 2005. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. s. 81. ISBN 80-7040-789-1.
28. MAN, F., MAREŠ J. (2005). *Výkonová motivace a prožitek typu flow*. Pedagogika, vol. LV, (no. 2). p. 151-171.
29. MAN, F., HONDLIK, J. (1984) *Use of compulsory lessons of physical training for stimulation of achievement motivation of pupils at an elementary school*. International Journal of Sport Psychology, s. 15.
30. MAN, F., HOŠEK, V. & VANĚK, M. (1982). *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 218 s.
31. MAN, F., MAREŠ, J., STUHLÍKOVÁ, I. (2000) *Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů*. Pedagogika, vol. 50, (no. 3), p. 224-235.
32. 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, roč. 38, č. 3-4, s. 209-218. ISSN 14701170.

33. MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I.; PROKEŠOVÁ, L. (2002). *Flow a vyučování: vývoj krátké a spolehlivé škály*. Výzkum školy a učitele. 1-13. Praha: UK. ISBN:200214.
34. MAREŠ, J. (2001). *Autoregulace učení*. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 505-525. ISBN 80-7178-463-X.
35. MCCLELLAND, D. (1965). *'N achievement and entrepreneurship: a longitudinal study*. *Journal Of Personality & Social Psychology*, 4, p. 389-392. ISSN 00223514.
36. MCCLELLAND, D., ATKINSON, J. W., CLARK, RUSSELL A., LOWELL, E.L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953, pp. 384. ISSN 125838521X.
37. MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 332 str. ISBN 80-247-1362-4
38. NAKAMURA, J. 1991. *Optimales Erleben und die Nutzung der Begabung*. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag: Die Psychologie des Flow-Erlebens Stuttgart*. Germany: Klett-Cotta, pp. 326–334. ISBN: 3608957294
39. NAKONEČNÝ, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
40. NICHOLLS, J. G. (1984a). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91, 328–346. ISSN:00223506.
41. PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L. HRABOVSKÁ, A. (1992). *Dotazník motivácie výkonu*. Bratislava : Psychodiagnostika.
42. PAVELKOVÁ, I. (2002). *Motivace žáků k učení. (Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.)* Praha: UK PedF. 248 s.. ISBN 80-7290-092-7.
43. PAVELKOVÁ, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
44. PLHÁKOVÁ, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
45. POUZAROVA Lucie (2008). *Vztahové normy učitelů a podpora výkonové motivace jejich žáků*. České Budějovice, Diplomova práce. Jihočeská Univerzita

v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie.

46. RHEINBERG, F. (2002a). *Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele*. In M. v. Salisch(Ed.), *Emotionale Kompetenz entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 179-206. ISBN 3170169858
47. RHEINBERG, F. 1980. *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen, Germany: Hogrefe. p. 196. ISBN 3801701409
48. RHEINBERG, F. (1996). *Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere "unvernünftige" Motivationen*. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Eds.). *Motivation, Volition und Handlung*. Enzyklopädie der Psychologie, p. 965. ISBN 3801705218
49. RHEINBERG, F. (2002b). *Motivationale Kompetenz*. Paper presented at the 22nd Colloquium on Motivational Psychology (MPK). Siegen, Germany. Retrieved July 12, 2007, dostupné z [www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/personal/lectures-d.html](http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/personal/lectures-d.html).
50. RHEINBERG, F. (2004b). *Motivational competence and flow-experience*. Paper presented at the 2nd European Conference of Positive Psychology, Verbania, Italy. Dostupné z [www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/personal/lectures-d.html](http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/personal/lectures-d.html).
51. RHEINBERG, F., & KRUG, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen, Germany: Hogrefe. p. 215. ISBN 3801719057.
52. RHEINBERG, F., & VOLLMEYER, R. (2003). *Flow-Erleben in einem Computerspiel unter experimentell variierten Bedingungen*. *Zeitschrift für Psychologie*, s.161–170.
53. RHEINBERG, F., SCHMALT, H., & WASSER, I. (1978). *Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10(1), s.3–7. ISBN 317020677X.
54. ŘEPKA E. (2002). *Vztahové normy a vyučování: účinek na motivaci žáků*. *Česká kinantropologie*, 5, 77-85.
55. SCHIEFELE, U., & RHEINBERG, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10, Greenwich, CT: JAI Press, pp. 251–301. ISBN 0762301031.

56. SCHMALT, H. D.(2005). *Validity of a Short Form of the Achievement-Motive Grid (AMG-S): Evidence for the Three-Factor Structure Emphasizing Active and Passive Forms of Fear of Failure*. Journal of Personality Assessment., roč. 84, č. 2, s. 172-184. ISSN 00223891.
57. SCHMALT, H. D. (1999). *Assessing the achievement motive using the Grid technique*. Journal of Research in Personality, 33, s. 109–130. ISSN 00926566.
58. SCHULTHEISS, O. C., & BRUNSTEIN, J. D. (1999). *Goal imagery: Bridging the gap between implicate motives and explicit goals*. Journal of Personality, 67, s. 1-38. ISSN 00223506.
59. SCHULTHEISS, O. C., & BRUNSTEIN, J. C. (2001). *Assessment of implicit motives with a research version of the TAT: Picture profiles, gender differences and relations to other personality measures*. Journal of Personality Assessment, 77, s. 71–86. ISSN:00223514.
60. SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (1992) *Advances in anxiety theory: A cognitive process approach*. Advances in test anxiety research, Vol. 7 Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger, pp. 2-17. ISBN:90-265-1168-X.
61. SCHWARZER, R., QUAST, H. (1985) *Multidimensionality of the anxiety experience: Evidence for additional components*. Advances in test anxiety research, Vol. 4. Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers, s. 3-15. ISBN 9026505965.
62. STUHLÍKOVÁ, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál. 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.
63. SVOBODA, M. (2001). *Projektivní metody*. In SVOBODA, M. (Ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál. s. 236-270. ISBN 80-7178-545-8.
64. SVOBODA, M. (2005). *Psychologická diagnostika dospělých*. 3. vyd. Praha: Portál, 342 s. ISBN 80-7367-050-X.
65. ŠVAŘÍČEK, R. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha. Portál: s. 143.
66. THOMPSON, R., GUPTA, S., MILLER, K., MILLS, S., ORR, S.(2004). *The effects of vasopressin on human facial responses related to social communication*. Psychoneuroendocrinology., roč. 29, č. 1, s. 35-48. ISSN 03064530.

67. THRASH, T, & ELLIOT, A (2001). *Delimiting and integrating achievement motive and goal constructs*. Trends and prospects in motivation research pp. 3-21 Dordrecht Netherlands: Kluwer Academic Publishers. ISBN 0-7923-6902-5.
68. THRASH, T. M., & ELLIOT, A. J. (2002). *Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity*. Journal of Personality, 70, 729–755. ISSN 00223506.
69. VYMĚTAL, J. (2004). *ÚZKOST A STRACH U DĚTÍ*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-830-9.
70. WEINER, B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences*. Journal of Educational Psychology, p. 71, 3–25. ISSN 00220663.
71. WEINER, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological Review, 92, 4, pp. 548-573. ISSN 0033295X.
72. WIGFIELD, A, ECCLES, J, SCHIEFELE, U, ROESER, R, & DAVIS-Kean, P. (2006). *Development of Achievement Motivation*. Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.) Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc, pp. 933-1002. ISBN 0-471-27290-6.
73. WIGFIELD, A., ECCLES, J. S, YOON, K. S., & HAROLD, R. D. (1997). *Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study*. Journal of Educational Psychology, 89, 451–469. ISSN:00220663.
74. WINE, J. 1971. *Test anxiety and direction of attention*. Psychological Bulletin, 76, 2, pp. 92-104. ISSN 1939-1455.
75. ZIEGLER, M., SCHMIDT-ATZERT, L., BUHLNER, M., KRUMM, S. (2007) *Fakability of different measurement methods for achievement motivation: questionnaire, semi-projective and objective*. Psychology Science, Vol. 49, č. 4, s 291-307. Dostupné z [http://p16277.typo3server.info/.../4.../01\\_Ziegler.pdf](http://p16277.typo3server.info/.../4.../01_Ziegler.pdf)