

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

## **Výkonová motivace žáků**

Autor: Veronika Svobodová

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

**Praha 2010**

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Praze dne 24. 11. 2010

.....

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za odborné vedení, konzultace, cenné připomínky a rady při zpracování diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat Aleně Škaloudové, Ph.D. za její ochotu a pomoc při statistickém zpracování dat. Současně také děkuji vedení základní školy a žákům za ochotnou spolupráci při získávání výzkumných dat.

# OBSAH

<b>ANOTACE .....</b>	<b>1</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>2</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>3</b>
1 MOTIVACE .....	4
1.1 Vymezení pojmu motivace .....	4
1.2 Motivy.....	5
1.3 Teorie motivace .....	6
2 MOTIVACE K UČENÍ .....	9
2.1 Vymezení pojmu.....	9
2.2 Vnitřní a vnější motivace k učení .....	10
2.3 Rozvíjení motivace žáků k učení .....	14
3 VÝKONOVÁ MOTIVACE .....	16
3.1 Vymezení pojmu výkonové motivace .....	16
3.2 Teoretická východiska výkonové orientace.....	19
3.3 Rozvíjení a formování výkonové motivace .....	23
3.4 Charakteristika skupin dle výkonové orientace .....	25
3.5 Autodiagnostika v oblasti výkonové motivace žáků .....	28
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
1 PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU.....	31
2 HISTORIE A DESIGN VÝZKUMU .....	31
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	32
3.1 Žáci 2. stupně základní školy.....	33
3.2 Třída 8. B .....	34
4 VÝZKUMNÉ METODY .....	35
4.1 Dotazník školní výkonové motivace žáků (MV-9).....	35
4.2 Rozhovor.....	36
4.3 Pozorování .....	36
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	37
5. 1 Zmapování výkonové motivace na 2. stupni základní školy .....	37
5. 1. 1 Výsledky .....	38
5. 1 .2 Shrnující popis výkonové motivace žáků 2. stupně základní školy .....	42
5. 2 Podrobná analýza výkonové motivace vybraných žáků 8. ročníku.....	43

5. 2. 1 Skupina č.1 (PÚV +, PVN -) .....	46
5. 2. 1. 1 Analýza rozhovorů.....	46
5. 2. 1. 2 Informace z pozorování .....	47
5. 2. 1. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 1 (PÚV +, PVN -).....	49
5. 2. 2 Skupina č. 2 (PÚV -, PVN +) .....	50
5. 2. 2. 1 Analýza rozhovorů.....	50
5. 2. 2. 2 Informace z pozorování .....	51
5. 2. 2. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 2 (PÚV -, PVN +).....	54
5. 2. 3 Skupina č. 3 (PÚV +, PVN +) .....	54
5. 2. 3. 1 Analýza rozhovoru.....	55
5. 2. 3. 2 Informace z pozorování .....	55
5. 2. 3. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 3 (PÚV +, PVN +).....	56
5. 2. 4 Skupina č. 4 (PÚV -, PVN -) .....	57
5. 2. 4. 1 Analýza rozhovorů.....	57
5. 2. 4. 2 Informace z pozorování .....	58
5. 2. 4. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 4 (PÚV -, PVN -).....	61
5. 2. 5 Interakce učitel - žák a atmosféra ve třídě .....	61
5. 2. 6 Srovnání získaných informací z rozhovorů a pozorování .....	64
6 Možnosti učitele při ovlivňování výkonové motivace žáků - autodiagnostika výkonové motivace žáků .....	67
<b>7 DISKUSE.....</b>	<b>71</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>74</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>76</b>
<b>LITERATURA.....</b>	<b>79</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>81</b>

# ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá problematikou výkonové motivace žáků na 2. stupni základní školy.

Cílem teoretické části je uvedení do tématu motivace lidského chování s důrazem na specifika motivace k učení a především na popis výkonové motivace.

V praktické části jsou stanoveny dva výzkumné cíle. Prvním je zmapování výkonové motivace žáků na 2. stupni jedné konkrétní základní školy. Toto zmapování je provedeno statistickým zpracováním dat z dotazníku výkonové motivace MV-9, který byl žákům zadán. Druhým výzkumným cílem je podrobná analýza výkonové motivace vybraných žáků jedné třídy 2. stupně základní školy. Cílem je zjištění charakteristických projevů chování v souvislosti s jejich výkonovým zaměřením. Kromě vyplnění dotazníku MV-9 jsou data získávána z provedených pozorování a rozhovorů se žáky.

# ÚVOD

Hlavním tématem této diplomové práce je výkonová motivace. Jednou z oblastí, které se tento druh motivace úzce dotýká, je škola. Školní prostředí naskýtá velké množství výkonových situací a každý z žáků tyto situace vnímá a v těchto situacích koná jinak. Vidíme velké individuální rozdíly, které na učitele kladou nemalé nároky. Pokud se však alespoň v základu seznámí s problematikou výkonového chování svých žáků, dozví se například, jak a proč se určitým způsobem chová žák, který je orientován na úspěch, a jaké jsou typické projevy žáka, který není výkonově zaměřen a je u něj silně rozvinuta potřeba vyhnout se neúspěchu. Dozví se také, jakým vhodným způsobem doplnit, proměnit výuku tak, aby lépe vyhovovala žákům, ale i učitelům samotným.

Co je to výkonová motivace, z jakých teoretických východisek čerpá, jak jí můžeme rozvíjet a formovat, nejen toto je obsahem teoretické části této diplomové práce. Výkladu problematiky výkonové motivace předchází uvedení do problematiky motivace lidského chování obecně a do tématu motivace k učení, která s motivací výkonovou úzce souvisí.

Praktická - výzkumná část této práce se věnuje výkonové motivaci ve dvou rovinách. V rovině popisu výkonové motivace žáků druhého stupně jedné základní školy. Tento popis byl vytvořen na základě analýzy dat získaných z dotazníků školní výkonové motivace, které byly žákům zadány. V rovině druhé jako vytvoření charakteristiky vybraných žáků s ohledem na jejich charakteristické projevy chování v souvislosti s jejich výkonovou orientací. Tato charakteristika byla vytvořena na základě informací zjištěných z dotazníků školní výkonové motivace, z provedených rozhovorů se žáky a provedených pozorování žáků při vyučování.

Zajímavou oblastí, které se věnuji jak v teoretické části, tak i v závěru části praktické, je autodiagnostika výkonové motivace.

## **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 MOTIVACE

Tato diplomová práce se zabývá výkonovou motivací, proto je na místě vysvětlit, co *pojmem motivace* znamená. Ukázka několika definic tohoto pojmu spolu s bližším vysvětlením možných *motivů* nám umožní vhlédnout do problematiky našeho motivačního jednání. Krátký popis nejvýznamnějších *teorií motivace* uzavře tuto kapitolu, jejímž cílem bylo uvedení do problematiky motivace lidského chování.

## 1.1 Vymezení pojmu motivace

Nakonečný (1996) uvádí, že problematiku motivace lidského chování řadíme k nejsložitějším úkolům psychologie. Jde o velmi komplexní záležitost, která je klíčem k pochopení lidské psychiky, protože právě ta dává lidským činům jejich individuální smysl.

Dle Balcara (1983, s. 114) je *motivace* odpovědí na otázku, co člověka vede právě k určitému chování a k jeho změnám, k volbě určitých cílů nebo k jejich opuštění, k silné odezvě na některé podněty nebo k jejich opomíjení. Autor dále hovoří o tom, že jde o zaměřenou činnost jedince, nazývanou snažením, tedy tíhnutím člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle. Na motivaci je možné nahlížet se subjektivním pohledem i objektivním. Na subjektivní rovině je prožíváním směřujícím k jednání, objektivně je chováním směřujícím k cíli.

Dle Pavelkové (2002) nám *motivace* umožňuje objasnit příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám vysvětlit proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování. Autorka nazývá motivaci strukturou skládající se z velkého množství motivačních činitelů působících současně.

Plhová (2007, s. 319) definuje *motivaci* jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního. Dodává, že buď chceme něco získat, nebo se chceme něčemu vyhnout.

Nakonečný (1996) hovoří i o *funkci motivace*, jímž je uspokojování potřeb jednotlivce, které vyjadřují nějaké nedostatky v jeho fyzickém a sociálním bytí.

Dle Lokšové, Lokši (1999) motivace vede člověka k tomu, aby něco dělal nebo nedělal a pomáhá vysvětlit proč takto koná či nekoná. Vztaženo na oblast žákovské motivace, která úzce souvisí s tématem této diplomové práce, nám oblast motivace může na jedné straně pomoci vysvětlit, proč se žák chová nebo nechová určitým způsobem, na straně druhé ji můžeme účinně využít ke zvýšení školních výkonů i k řešení některých školních potíží.

## 1.2 Motivy

Motivaci tedy považujeme za proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu, se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení. (Nakonečný, 1996, s. 27) A to, co vyjadřuje obsah tohoto uspokojení je právě *motiv*.

Vágnerová vysvětluje, že motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Lze je interpretovat jako osobní příčiny určitého chování, které mu dávají smysl. (Vágnerová, 2004, s. 168)

Nakonečný (1996) také říká, že právě motivy dávají našemu chování psychologický smysl. Naše chování i postoje se organizují kolem určitých motivů a chování druhého člověka porozumím tehdy, pokud identifikuji motivy jeho chování. Autor dodává, že z důvodu, že tyto motivy souvisejí s oblastí lidských hodnot, umožní nám rozumět i hodnotovému systému osobnosti.

Působení motivu má dvojí podobu - zesiluje určité chování a usměrňuje jeho průběh. Důležité je, že v jednom okamžiku obvykle nepůsobí pouze jeden motiv, ale jde o působení více motivů současně. (Balcar, 1983)

Základními zdroji lidské motivace jsou dle Hrabala, Mana, Pavelkové (1989) potřeby (vnitřní podněty) a incentivy (vnější podněty).

Za ty vnitřní považujeme především *potřeby* člověka, které se projevují buď pocitem nedostatku nebo přebytku. Základ tvoří fyziologické potřeby, které jsou nám vrozeny a nazýváme je potřebami primárními (např. potřeba jíst, pít, dýchat). Ty, které vznikají dále během života, nazýváme potřebami sekundárními, nebo také psychickými. Řadíme sem poznávací potřeby a většinu sociálních potřeb, jde tedy o potřeby, které jsou sociálně podmíněny a podléhají vlivům učení. Vnějšími motivačními zdroji jsou

tzv. popudy - incentive, které přicházejí z vnějšího prostředí (rodina, učitel, kamarádi). Mohou být pozitivní (např. pochvala) nebo negativní (např. trest). (Pavelková, 2002)

Jiné dělení vytvořil Madsen (in Balcar, 1983), který mezi potřeby primární a potřeby sekundární ještě vložil skupinu afektivních (emočních) motivů, které považuje za částečně vrozené a částečně osvojené. V ýčtem uvádí jednotlivé lidské motivy rozdělené do těchto třech skupin:

- 1. Primární motivy:** motiv hladu, motiv žízně, motiv sexu, motiv pečování, motiv teploty, motiv exkrece (vyměšování), motiv vyhýbání bolesti, motiv dostatečného zásobování kyslíkem, motiv odpočinku, motiv aktivity (smyslové, svalové, mozkové).
- 2. Afektivní motivy:** motiv bezpečí a motiv agrese.
- 3. Sekundární motivy:** motiv sociálního kontaktu, motiv dosažení úspěšného výkonu, motiv moci a motiv vlastnictví.

(Balcar, 1983, s. 134)

## 1.3 Teorie motivace

V psychologii existuje více přístupů k lidské motivaci, výklad motivace je u každého z těchto přístupů založen na jiném principu. Madsen (1979) provedl analýzu těchto přístupů a na jejím základě vytvořil čtyři modely motivace, které do těchto čtyřech kategorií klasifikoval podle hlavního obsahu základní hypotézy. Jde o tyto přístupy:

### 1. Homeostatický přístup

Jde o nejstarší model, klíčovým pojmem je „homeostáza“ (tj. optimální podmínky rovnováhy v organismu). Tento model je vysvětlen následovně. *Narušení homeostáze vytváří potřebu, která determinuje centrální pud. Společně s kognitivními procesy tento pud determinuje chování, které redukuje - nebo „ukájí“ - potřebu, čímž se znovu objevuje homeostáze.* (Madsen, 1979, s. 411)

Homeostatický model byl psychology k vysvětlení motivace hojně využíván, ale byl kritizován, že zcela opomíjí související skutečnosti, které do tohoto nezapadají. Následující tři přístupy tak vznikly jako jeho alternativy. (Madsen, 1979)

## **2. Pobídkový přístup**

Vznikl jako reakce na homeostatický model a ukázal, že kromě homeostatického pudu existují i jiné biologické primární motivace.

Podstata tohoto přístupu spočívá v následujícím principu. *Určité vnější podněty mají dynamický účinek, tj. determinují stav aktivace nebo mobilizační energii v organismu. Tento dynamický stav - zároveň s kognitivními procesy - determinuje chování organismu. Toto chování často vede k redukci vnějších dynamických podnětů. Tyto podněty pocházejí z podmětových objektů zvaných pobídky.* (Madsen, 1979, s. 411)

Pobídky existují dvojího charakteru - primární a sekundární. Primární pobídky mají vrozený dynamický účinek a jsou typické pro tzv. hedonistické teorie. Sekundární pobídky mají získaný dynamický účinek. (Madsen, 1979)

## **3. Kognitivní přístup**

Tento princip se již implicitně objevoval v některých teoriích vnímání a kognitivních procesů, ale v rámci tohoto přístupu byl poprvé rozpracován do podoby teorie motivace. Moderní teorie založené na tomto přístupu obsahují dvě mírně se lišící verze kognitivního modelu. (Madsen, 1979)

Jde o tyto dvě podoby kognitivních (poznávacích) hypotéz: v první jde o zobecnění poznatků o tom, že poznávací děje mají motivační účinky a v druhé, že poznávací děje mají svou vlastní „vnitřní“ motivaci na stavu organismu nezávislou. Toto lze dobře vysvětlit na příkladu jedné z teorií, která je založena na tomto přístupu. Jde o teorii Woodworthovu, podle níž je základním druhem motivace činnost vůči okolí. Vnější zdroje, jimiž jsou potřeby a pobídky, mohou chování spoluurčovat, ale organismus by byl činný i pokud by nebyly přítomny. (Balcar, 1983)

#### 4. Humanistický přístup

Humanistickým modelům jsou společné dva rysy: humanistická koncepce psychologie a hypotéza, že existuje zvláštní třída lidské motivace. Tento přístup není tak jednoznačně vymezen jako přístupy předchozí.

Spočívá v předpokladu, že specificky lidská motivace je motivace vyplývající ze snahy přesáhnout současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje svoje vlastní možnosti. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 15)

Vedle tohoto rozdělení přístupů k motivaci na čtyři skupiny, se Madsen (in Balcar, 1983) zároveň pokusil o sloučení prvních třech, a to za předpokladu, že každá z hypotéz, na nichž je přístup založen, je platná pro jiný druh motivů. Humanistické pojetí motivace do tohoto dělení nezařazuje, a to zřejmě proto, že postrádají jasný vztah k objektivně vymezeným proměnným, a z tohoto důvodu je jejich vědecký status sporný.

Předpokládal, že každý druh motivu je zprostředkováván zvláštní strukturou mozku a na všech se zároveň podílí nespecifická budící činnost retikulární formace mozkového kmene<sup>1</sup>:

1. V homeostatickém modelu jde především o motivy spjaté s organickými potřebami, za jejichž řízení je odpovědný *hypothalamus*<sup>2</sup> (např. hlad, žízeň, dýchání, vyměšování, spánek, sex, uhýbání bolesti, horku).
2. Pobídkový model zahrnuje především motivy emocionální a na nich založené motivy sociální. Tyto motivy jsou řízeny *limbickou soustavou*<sup>3</sup> a příkladem jsou strach, agrese, sdružování, výkonnost, moc.

---

<sup>1</sup> *Retikulární formace*: Vokurka (1995, s. 325) uvádí, že se jedná o oblast v mozkovém kmeni tvořenou sítí nervových jader a nervových vláken, která získává podněty z ostatních částí mozku a míchy a slouží k jejich přepojování do jiných oblastí centrálního nervového systému. Má význam pro řízení důležitých životních funkcí (krevní oběh, dýchání). Působí budivě na mozkovou kůru a podílí se tak na vytváření bdělého stavu (její přerušování znamená ztrátu vědomí).

<sup>2</sup> *Hypothalamus*: Vokurka (1995, s. 159) uvádí, že hypothalamus je část mozku, která řídí řadu hormonálních a útrobních funkcí organismu, hypofýzu a jejím prostřednictvím pak další žlázy s vnitřní sekrecí (nadledviny, štítnou žlázu, pohlavní žlázy). Jsou v něm též centra hladu a sytosti, žízně, centrum řídící teplotu těla, centra ovlivňující sexuální funkce aj.

3. V poznávacím modelu vysvětlujícím motivaci obsahem poznání jde především o děje zprostředkované *mozkovou kůrou*<sup>4</sup> (zvědavost, odstraňování poznávacího nesouladu).
4. Poznávací model vysvětlující vznik určitých motivů „vnitřní“ motivací k vykonávání duševní činnosti pro ni samu (v oblasti pohybové, smyslové, myšlenkové, vegetativní) se od předchozích liší tím, že se na něm pravděpodobně podílí pouze retikulární formace.

## 2 MOTIVACE K UČENÍ

Druhá kapitola pojednává o motivaci k učení, můžeme ji také nazývat motivací ve výchovně vzdělávacím procesu, žákovskou motivací nebo učební motivací. Tato kapitola se věnuje vysvětlení pojmu *motivace k učení*, charakteristice *vnější a vnitřní motivace k učení* a možnostem *jejího rozvoje*. V některých momentech dochází k prolínání s výkonovou motivací, která s motivací k učení úzce souvisí.

### 2.1 Vymezení pojmu

Dříve byly pojmy motivace a učení oddělovány. Motivaci byla připisována jen funkce energetizace a učení funkce zaměřování chování. Poté bylo empiricky prokázáno, že ve skutečnosti je to tak, že motivace je podmínkou učení, tj. nedostatečně motivovaný žák se toho ve škole méně naučí a naopak. (Vaněk, Hošek, Man, 1982)

Dle Pavelkové (2002) lze motivaci žáků k učení chápat nejméně ve dvojím smyslu. V prvním jako prostředek ke zvýšení efektivity učení, v druhém jako významný úkol a cíl školy v oblasti rozvoje potřeb, zájmů, vůle a dalších motivačních a autoregulačních dispozic u jednotlivých žáků. Tyto dvě role motivace nelze oddělovat, navzájem se ovlivňují. K motivování lze přistupovat z dlouhodobého a krátkodobého hlediska.

---

<sup>3</sup> *Limbecký systém*: Vokurka (1995, s. 223) uvádí, že se jedná o část mozku, která má vztah k instinktům sloužícím zachování jedince i rodu (vyhledávání potravy, rozmnožování, péče o potomstvo), citově a náladově složce osobnosti (vzteky, strach, radost) a paměti.

<sup>4</sup> *Mozková kůra*: Vokurka (1995, s. 249) uvádí, že mozková kůra je zevní vrstva mozku, která je tvořena šedou hmotou mozkovou. Je zodpovědná za vědomí, vnímání, paměť, intelektuální schopnosti, myšlení, zahájení volných pohybů (např. končetinami).

**Z krátkodobého hlediska** (z hlediska momentální situace) lze přistupovat k motivování žáků dvojím způsobem. Na jedné straně jde o navození takových podmínek při vyučování, u kterých předpokládáme, že budou motivovat všechny žáky. V druhém případě respektujeme potřeby jednotlivých žáků a individualizujeme prvky vyučování, tedy vybíráme témata a úlohy s ohledem na zájmové zaměření žáků, přizpůsobujeme obtížnost a způsoby hodnocení úrovni jejich výkonových potřeb apod. Doporučena je podle okolností kombinace obou těchto způsobů.

**Z dlouhodobého hlediska** jde především o rozvoj motivačních dispozic. Základem je především systematický rozvoj osobnostní sféry potřeb u žáků a rozvoj autoregulačních zdatností včetně aktivního vztahu k budoucnosti. (Pavelková, 2002, s. 16, 17)

O motivaci k učení můžeme uvažovat také v jiných dvou rovinách, a to v užším a širším pojetí. **V užším pojetí** je motivace k učení jako připravenost žáka (jedince) provádět určité osobní aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení (Rheinberg in Rheinberg, Man, Mareš, 2001). Podstatné je, že je mu jasný cíl, ke kterému směřuje - chce se zorientovat v problematice, rozšířit si znalosti, lépe porozumět učivu, nalézt souvislosti. V tomto případě hovoříme o tzv. autoregulovaném učení.

**Širší pojetí** chápe motivaci k učení jako připravenost žáka k širokému spektru činností, při jejichž provádění, aniž by tak činil žák záměrně, dochází k učení. Učení není v tomto případě cíl, který je třeba splnit, ale dochází k němu skrytě. Toto pojetí je realizováno formou výuky zaměřené na jednání a aktivitu samotných žáků, tato výuka probíhá v uvolněné, přátelské atmosféře. Tato forma výuky je pro žáky přirozeně příjemnější a zábavnější a měla by být součástí moderní výuky, ale i užší pojetí má mít při vyučování stále své místo - je potřeba podporovat žáka v získávání konkrétních kompetencí. (Rheinberg, Man, Mareš, 2001)

## 2.2 Vnitřní a vnější motivace k učení

Rozlišujeme vnitřní a vnější motivaci k učení.

### A) Vnitřní motivace

V souvislosti s vnitřní výkonovou motivací můžeme říci, že sama učební činnost uspokojuje danou potřebu. Žák se učí proto, že učení má pro něj význam jako zdroj

učení - to, co se učí, ho zajímá. V opakovaných výzkumech bylo prokázáno, že vnitřní motivace má pozitivní dopad na školní úspěšnost žáků, kvalitu učení, na paměťové pochody, na koncentraci a menší unavitelnost při učení. (Pavelková, 2002)

Této oblasti se týká i tzv. autodeterminační teorie, v rámci které bylo upozorněno, že z motivačního hlediska existují rozdíly v situacích, kdy je možné si cíl - úkol zvolit sám a situacích, kdy je cíl - úkol určen (přidělen) jinou osobou. Poté rozlišujeme jednání člověka na základě vnitřní podpory, které je nezávislé, spontánní, bez nátlaku, v souladu s jeho přáními a pociťuje přitom potěšení, pohodu a svobodu. V tomto případě hovoříme o chování autodeterminovaném. V opačném případě hovoříme o jednání řízeném, kontrolovaném, kdy je nutné zadanou činnost splnit, není možnost výběru. A toto je doprovázeno negativními emocemi, např. tlakem, napětím, nervozitou. (Pavelková, 2002)

V centru zájmu těchto teorií stojí tři lidské potřeby: potřeba kompetence (při vykonávání činnosti umožňuje pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti), potřeba souměřitelnosti (dopřává nám uspokojení z dobrých mezilidských vztahů) a potřeba autonomie, prostřednictvím které si člověk sám iniciuje a řídí činnost podle svého. Z výzkumů vyplynulo, že oslabený pocit kompetentnosti a autodeterminace jedincovu vnitřní motivaci snižují. Naopak uspokojení výše uvedených potřeb motivaci a výkon zvyšuje a podporuje rozvoj jedince. (Deci - Ryan in Pavelková, 2002)

V širších vymezeních bývá do vnitřní motivace zahrnuta i tzv. **flow motivace**. Prožitkem typu flow se nejčastěji označuje prožitek, nad kterým člověk nepřemýšlí (je to prožitek nereflexivní), vzniká při snadno a hladce uskutečňované činnosti. Přestože jde o činnost vysoce náročnou, má ji člověk pod kontrolou a takový stav bývá většinou prožíván jako příjemný. (Man, Mareš, 2005)

Prožitek typu flow lze charakterizovat šesti znaky:

1. Požadavky na způsob jednání a zpětná vazba o tom, jak člověk jedná jsou jasné, není nutné je podrobně vysvětlovat. Jednoduše řečeno, člověk v průběhu činnosti ví, co má správně udělat a nemusí o tom nijak přemýšlet.
2. Na jedince jsou kladeny vysoké požadavky a ten se cítí optimálně vytížen. Přesto nemá pocit, že by na práci nestačil, cítí, že má průběh činnosti pod kontrolou.



3. Průběh činnosti je bezproblémový, má plynulý průběh, fáze na sebe navazují, jakoby dění běželo samo a bylo řízeno vlastní vnitřní logikou.
4. Člověk je přirozeně koncentrován, dochází k vytěsnění myšlenek nesouvisejících s aktuální činností.
5. Vnímání a prožívání času je zrychlené, hodiny běží jako minuty.
6. Člověk je zcela ponořen do vlastní činnosti, nepřemýšlí o činnosti, kterou provádí a ztrácí potřebu uvědomovat si sám sebe.

(Csikszentmihalyi, Rheinberg in Man, Mareš, 2005)

V souvislosti s motivací pak hovoříme o navození hlubokého zaujetí prací - úkolem. Při vykonávání některých činností u jedinců pozorujeme velké nasazení, zaujetí a zároveň spokojenost, přestože se jim nedostává vnější podpory a nelze říci, že by tuto práci činili z nějakého zájmu. Tento stav byl nejdříve zkoumán například u vrcholových sportovců, umělců, ale poté byl popsán i u jiných činností, včetně některých aktivit při učení ve škole. (Pavelková, 2002)

## **B) Vnější motivace**

Pokud se žák neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů, hovoříme o vnější motivaci k učení. U žáků, u kterých tento typ motivace převládá, se projevuje vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole. (Lokšová, Lokša, 1999)

Existují čtyři typy vnější motivace. Tyto typy se navzájem odlišují stupněm zvnitřnění původní vnější regulace.

1. **Externí regulace** - jde o typ motivace, která je iniciována výlučně externími motivačními činiteli, těmi může být odměna nebo trest.
2. **Introjektovaná regulace** - tento typ spočívá v pasivním převzetí regulace chování, která ve většině případů vychází z internalizovaných pravidel chování. Jedinec (v našem případě žák) tuto regulaci přijímá, ale vnitřně ji neakceptuje.
3. **Identifikovaná regulace** - v tomto typu motivace žák přijímá pravidla za své, ztotožňuje se s nimi. Můžeme říci, že se identifikuje s hodnotami požadovaného chování.

**4. Integrovaná regulace** - představuje vývojově nejvyšší formu vnější motivace. V tomto případě je regulace již plně integrována do osobnosti jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy, hodnotami. Činnosti jsou prováděny z vlastního popudu, ale je potřeba zdůraznit, že zde není motivací zájem o činnost samotnou, ale důležitost dané aktivity a důležitost jejího výsledku.

(Pavelková, 2002)

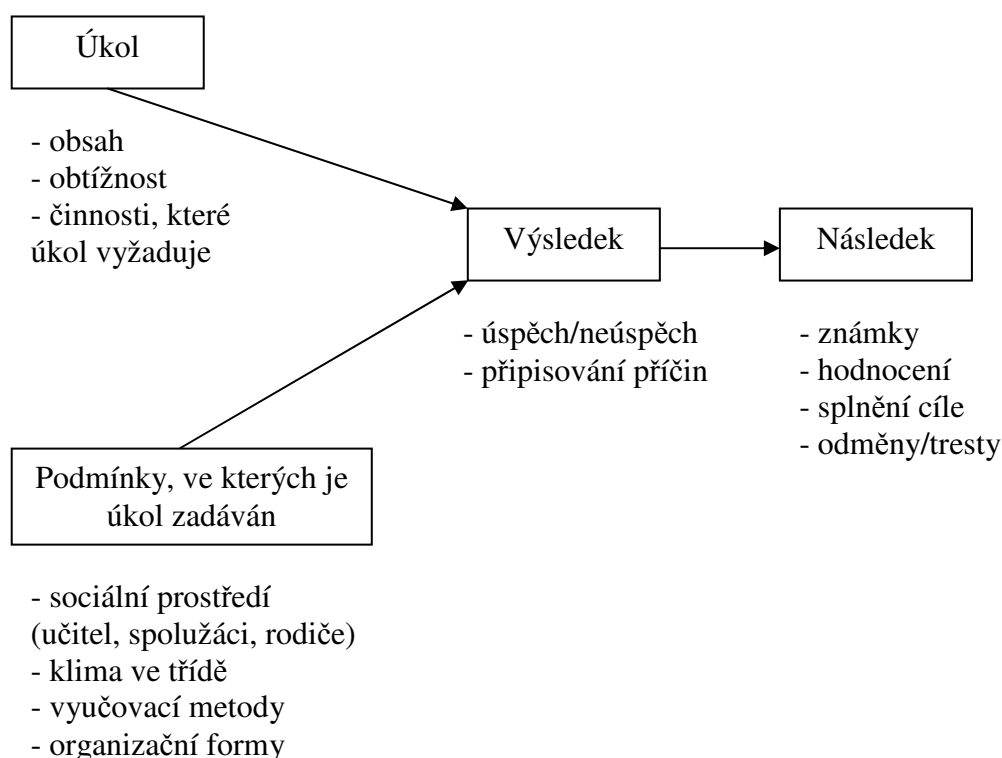
V tabulce č. 1 jsou uvedeny znaky, dle kterých lze určit vnitřní nebo vnější motivační orientaci žáků. (Hartner in Lokšová, Lokša, 1999, s. 17)

**Tabulka č. 1:** Znaky vnitřní a vnější motivace

<b>Vnitřní motivační orientace</b>	<b>Vnější motivační orientace</b>
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a flexibilních činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preference vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu	Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Vnitřní a vnější motivace stála proti sobě, dříve se předpokládalo, že vnitřní motivace je tlumena motivací vnější. Výzkumy ukázaly, že takto jednoduché to není a tyto dvě složky motivace se vzájemně dostávají do velmi složitých vztahů. A v některých případech to může být i tak, že vnější motivace tu vnitřní podněcuje. Tyto dva typy motivace jsou tedy velmi úzce propojeny a tuto propojenost názorně uvádí následující schéma. (Pavelková, 2002)

**Obr. č. 1:** Oblasti uplatnění motivace ve škole (Pavelková, 2002, s. 22)



## 2.3 Rozvíjení motivace žáků k učení

Jednou z neúčinnějších metod zvyšování motivace žáků k učení je aktualizace potřeb. Jde především o tyto tři skupiny potřeb - potřeby poznávací, sociální a výkonové. (Lokšová, Lokša, 1999)

*Poznávací potřeby* proto, že činnosti související s učením představují jednu z forem poznávací činnosti. *Potřeby sociální* proto, že učení je uskutečňováno zejména v sociálním kontextu a *výkonové potřeby* z důvodu, že na žáky jsou kladeny určité požadavky prostřednictvím úkolových situací. (Pavelková, 2002)

### **Potřeby poznávací**

Potřeby poznávací jsou sekundárními potřebami a tyto potřeby se mohou, ale nemusí u žáka plně rozvinout. Dojde-li k jejich rozvinutí již v době školní docházky, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení. S důrazem na školní situace dělíme poznávací potřeby na:

- potřebu smysluplného receptivního poznávání - jde o potřebu získávat nové poznatky, informace;
- potřebu vyhledávání a řešení problémů.

(Pavelková, 2002)

### ***Potřeby sociální***

Sociální potřeby jsou při rozvíjení motivace k učení velmi důležité. Žák se rozvíjí ve vzájemných vztazích s ostatními lidmi a sociální styk je primárně důležitou složkou veškeré činnosti dítěte. Z pedagogicko-psychologického pohledu považujeme za nejvýznamnější sociální potřeby tyto dvě potřeby:

- potřeba pozitivních vztahů;
- potřeba sociálního vlivu, resp. potřeba prestiže.

(Lokšová, Lokša 1999)

Sociální potřeby určují typ interakce žáka a jsou silnou vnější motivací jeho učební činnosti. (Hrabal, in Lokšová, Lokša, 1999, s. 33)

### ***Potřeby výkonové***

Základní princip zvyšování motivace k učení prostřednictvím aktualizace výkonových potřeb je následující: motivace k učení se zvyšuje tehdy, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, spojeno s vysokými (ale přiměřenými) nároky. (Lokšová, Lokša 1999, s. 32)

Teorie výkonové motivace pak pracuje především s potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu. A rozvoj motivace žáků závisí především na zpevnování a posilování potřeby úspěšného výkonu. (Lokšová, Lokša, 1999)

Pomocí aktualizace výše uvedených potřeb rozvíjíme u žáků jejich motivaci k učení. Hvozdík (1986) upozorňuje i na činitele, které na motivaci k učení působí negativně, nazývá je **demotivujícími činiteli učení** a považuje za ně:

1. Autokratický styl výuky a výchovy - aktivní je učitel, který nařizuje, rozhoduje, kontroluje a trestá a žáci jen pasivně čekají na program a pokyny učitele. Více než přijetí žáků učitelem je upřednostňována kázeň, disciplína.

2. Rigiditu (strnulost) a jednotvárnost nejen metod a přístupů používaných při výuce, ale také u zadávaných úkolů a obsahu činností.
3. Nedostatek tvořivých aktivit a činností, ve kterých je málo rozvíjena fantazie, imaginace, divergentní myšlení žáků, flexibilita, originalita myšlení a řešení problémů.
4. Nedostatečnou komplexnost přípravy žáků do života. Často žák ani neví, jak bude moci využívat získané poznatky v praxi, mimo školu.
5. Příliš velké množství informací, které žáci dle předepsaných osnov musí obdržet. Učitel vzhledem k nutnosti rychle vše projít nemá prostor k využití metod a forem výuky, které by byly pro žáky více tvořivé a motivující.
6. Důraz na školní známky, včetně známek za chování. Problémové je hodnocení, které nemá individuální charakter, ale známky se získávají z testů, písemek průměrem v porovnání s ostatními žáky.
7. Velký důraz na „soutěže“ - neustálé porovnávání s nejlepšími žáky třídy, hodnocení nejkrásnějšího písma, nejlepšího chování apod. působí na ty žáky, kteří mezi ty nejlepší nepatří, velmi demotivačně. Aby byly soutěže pro žáky motivující, je potřeba dobře je organizovat a řídit.

## 3 VÝKONOVÁ MOTIVACE

Třetí kapitola teoretické části této diplomové práce je kapitolou stěžejní a zabývá se výkonovou motivací. Obsahuje vymezení *pojmu výkonová motivace*, jsou zde vysvětlena její *teoretická východiska*. Krátce jsou zmíněny i možnosti jejího *rozvoje a formování*. Poté již následuje *charakteristika skupin dle výkonové motivace* a závěr této kapitoly je věnován možnostem *autodiagnostiky v oblasti výkonové motivace žáků*.

### 3.1 Vymezení pojmu výkonové motivace

Plháková (2007) uvádí, že výkonová motivace se projevuje tím, že každý člověk realizuje úkoly na určité úrovni a řídí se přitom subjektivními standardy dobrého výkonu. Jeho chování v těchto výkonových situacích ovlivňují především dva motivy: **potřeba dosažení úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu**.

V odborné literatuře se můžeme setkat i s **potřebou vyhnout se úspěchu**. Nejde o potřebu v pravém slova smyslu, ale jsou takto označeny situace, kdy by dosažení úspěchu bylo spojeno s nějakým negativním důsledkem. Např. nadaný žák chce patřit do party spolužáků, kteří se neučí příliš dobře a z tohoto důvodu nepodává takové výkony, jaké by mohl. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Charakter výkonové motivace je velmi individuální a závisí na dvou faktorech:

- 1. Na výkonové orientaci rodičů** - čím více jsou rodiče sami orientováni na úspěch, tím více bude i jejich dítě orientováno tímto směrem.
- 2. Na osobní zkušenosti dítěte s úspěchem** - vyšší potřebu dosažení úspěchu mají děti, které jsou častěji pozitivně chválené a odměňované, naopak pozornost rodičů zaměřená na neúspěchy dětí, přehnaná kritičnost a převaha trestů posilují rozvinutí potřeby vyhýbání se neúspěchu.

(Zelinová, 1997; Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

McClelland (in Plháková, 2007) se snažil nalézt vlivy, které se na formování výkonové motivace podílejí a ze svých studií uvádí následující poznatky, které doplňují výše uvedené.

Jedince, kteří mají v pozdějším věku silněji rozvinutou potřebu úspěšného výkonu, jejich rodiče pozitivně povzbuzovali k zvládání i obtížnějších úkolů, oceňovali jejich úspěchy, podporovali je v jejich vytrvalosti a tvořivém hledání cest k dosažení obtížných úkolů.

Jedinci s vysokou potřebou úspěšného výkonu od svých rodičů přebírají dobré výkony a úspěchy ve škole či v zaměstnání jako důležitou hodnotu, o kterou je třeba usilovat.

Zajímavé jsou i poznatky v souvislosti s úrovní společnosti, ve které jedinec vyrůstá. V ekonomicky silných kulturách je tato potřeba posilována i prostřednictvím pohádek, povídek, knížek pro děti, v nichž se velmi často objevují náměty jako tvrdá práce, produktivita, tvořivost při práci. Silně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu mají i ti, kteří vyrůstají ve společnostech, ve kterých se objevují občanské nepokoje (např. stávky, politické demonstrace) a je tomu tak proto, že stojí o vybojování příležitostí pro uplatnění svých schopností a dosažení úspěchu.

U jedinců, u kterých se výkonová orientace v dětství rozvinula opačným směrem, tj. mají silně rozvinutou potřebu vyhnout se neúspěchu, se tento motiv v souvislosti s jejich výkonovým chováním projevuje přinejmenším dvěma různými způsoby (Carver, Scheier, in Plháková, 2007):

1. Tito jedinci se výkonovým situacím vyhýbají, protože se obávají svého selhání.
2. K dosažení svého hlavního cíle, tedy vyhnout se neúspěchu, volí jinou cestou - činí vše možné pro to, aby úkol dobře zvládli. Nepracují tedy proto, aby dosáhli úspěchu, ale proto, aby se vyhnuli selhání, které považují za odhalení své neschopnosti a slabosti. Zde je nutné podotknout, že jde často jen o domnělou neschopnost.

Výzkumy ukázaly, že výkonová motivace orientovaná na potřebu vyhnout se neúspěchu se vyvinula u dětí, jimž rodiče v dětství poskytovali malou podporu a trestali je za jejich neúspěchy. Stejně tak neadekvátně vysoká očekávání rodičů, která děti pociťovaly jako intenzivní tlak, vedla ke vzniku a posilování strachu z neúspěchu a došlo ke snížení jejich pozitivní výkonové motivace. Tito jedinci pak např. po úspěšně vyřešeném úkolu pociťují jen úlevu, že to zvládli a neudělali si ostudu a nemají pocit uspokojení, úspěchu. (Plháková, 2007)

Sejčová (2006) zdůrazňuje, že výkonová motivace se nepojí pouze se školním prostředím (školními výkony), ale znamená tendenci člověka uplatnit určitý relativně stabilní model reagování na výkonové situace v kterémkoliv prostředí (v zaměstnání, v rodině, v mezilidských vztazích apod.).

Hrabal (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) v této souvislosti uvádí, že obecné výkonové zaměření žáka nemusí být vždy totožné s jeho tzv. specifickými výkonovými potřebami, které vznikají opakovanou zkušeností se školním úspěchem a neúspěchem. Žák může být výkonově orientován například ve sportovních úkolech, kde velmi stojí o dosažení úspěchu, ale v některých vyučovacích předmětech se naopak objevuje převažující orientace vyhnout se neúspěchu.

## 3.2 Teoretická východiska výkonové orientace

Teorie motivace je založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Prvním modelem, který se touto problematikou zabýval byl tzv. **Atkinsonův model**.

Tento model zahrnuje vedle dispozičních determinant i determinanty situační. Předpokládá, že potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu jsou základem tzv. výkonové orientace. Kromě těchto dvou potřeb se skládá ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. (Pavelková, 2002)

O typu výsledné výkonové orientace rozhoduje převaha jedné nebo druhé orientace, a lze ji zapsat následujícím vzorcem:

$$T_A = T_S - T_{AF}$$

( $T_A$  = výsledná výkonová tendence;  $T_S$  = tendence dosáhnout úspěšného výkonu;  $T_{AF}$  = tendence vyhnoutí se neúspěchu)

neboli, podrobně rozepsáno:

$$T_A = (M_S \times P_S \times I_S) - (M_{AF} \times P_F \times I_F)$$

$M_S$  = potřeba úspěšného výkonu (*motive of success*)

$P_S$  = subjektivní pravděpodobnost úspěšného výkonu (*probability of success*)

$I_S$  = incentivní hodnota úspěchu - přitažlivost cíle (*incentive value of success*), jejímž východiskem je tvrzení, že přitažlivost cíle je tím větší, čím menší je pravděpodobnost jeho dosažení ( $I_S = 1 - P_S$ )

$M_{AF}$  = potřeba vyhnoutí se neúspěchu (*motiv to avoid failure*)

$P_F$  = subjektivní pravděpodobnost, že úspěch nastane (*probability of failure*), přičemž  $P_F = 1 - P_S$

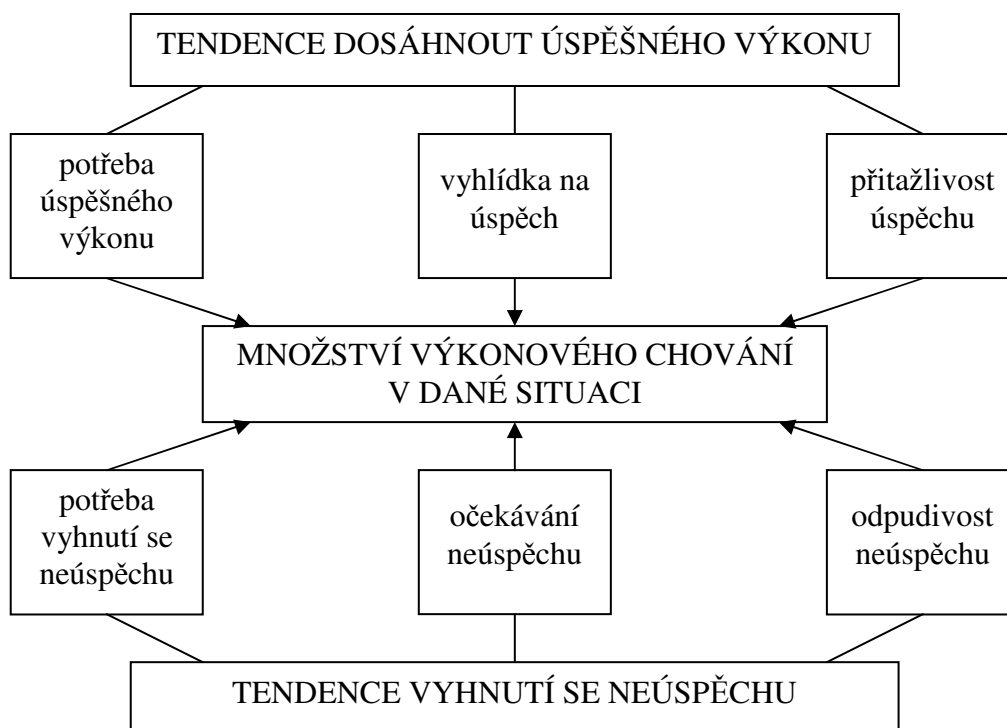
$I_F$  = incentivní hodnota neúspěchu - „odpudivost neúspěchu“ (*incentive value of failure*), kde platí, že  $I_F = P_S$ , tedy čím je větší pravděpodobnost, že aktivita bude úspěšná, tím nepřijatelnější je případný neúspěch

(Weiner, 1980, Vaněk, Hošek, Man, 1982)



Vztahy jednotlivých komponent jsou naznačeny ve schématu, které je znázorněno na Obr. č. 2. (Pavelková, 2002, s. 28)

**Obr. č. 2** - Chování ve výkonové situaci



Pomocí tohoto modelu můžeme například vysvětlit situaci, kdy se žák hlásí k odpovědi v situacích, kdy nikdo ze spolužáků nezná řešení a nebo situaci opačnou, že v případech, kdy by možná mohl odpovědět správně, se nehlásí. Toto chování je typické pro žáky, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu. U těchto žáků bylo zjištěno, že volí buď velmi jednoduché úkoly s jistotou úspěchu (nemohou v nich selhat), nebo úkoly příliš obtížné, ve kterých je velká pravděpodobnost, že neuspějí. Žák se takto chová proto, že v této situaci není neúspěch jeho selháním, vždyť v této situaci by selhal skoro každý. Záměrně tak tito žáci nevolí úkoly střední obtížnosti, po jejichž nesplnění mají nepříjemný pocit odhalení vlastní slabosti. Naopak žáci výkonově orientovaní, tedy žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu, tyto typy úkolů vyhledávají. Obecně tedy můžeme říci, že to, co určuje adekvátnost výběru obtížnosti úkolů vzhledem ke schopnostem a zároveň určuje intenzitu motivace k vnitřnímu přijetí či nepřijetí překládaného úkolu určité obtížnosti, je poměr výkonových potřeb jedince.

Převaha jedné nebo druhé výkonové potřeby se neprojevuje pouze ve výběru úloh dle obtížnosti, ale i v dalších oblastech chování, viz kapitola 3. 4. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Schiefele, Krapp (1981) v souvislosti s obtížností úkolů upozorňují na to, že preference úkolů různé obtížnosti u žáků, není jednoduchá pro učitele. Obvykle je doporučováno (z metodických a didaktických důvodů) zařazovat do výuky úkoly střední obtížnosti. Toto by vyhovovalo žákům s převažující potřebou dosažení úspěchu, ale žákům se silně rozvinutou potřebou vyhnoutí se neúspěchu převaha těchto úloh nevyhovuje. Učitel tedy musí do výuky vhodně zařazovat úkoly všech stupňů obtížnosti.

Druhým modelem, který je významný v souvislosti s výkonovou motivací je **Heckhausenův rozšířený kognitivní model** (též model motivace výkonového chování). Model ukazuje, že při výkonovém chování jde v podstatě o dvě motivační složky - první vyplývá ze subjektivní pravděpodobnosti úspěšného výkonu a je složkou aktivizující výkonové potřeby, druhá složka je motivace, která vyplývá z očekávání následků, pokud dosáhnu určitého výsledku. Následky mohou být bezprostřední (zvýšení nebo snížení sebehodnocení) a oddálené (přiblížení se perspektivnímu cíli). Existují i následky, které mohou být zároveň bezprostřední i oddálené (hodnocení ostatními a další efekty ve spojení s uspokojením řady dalších potřeb). (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

V tomto modelu jsou rozlišeny čtyři druhy očekávání.

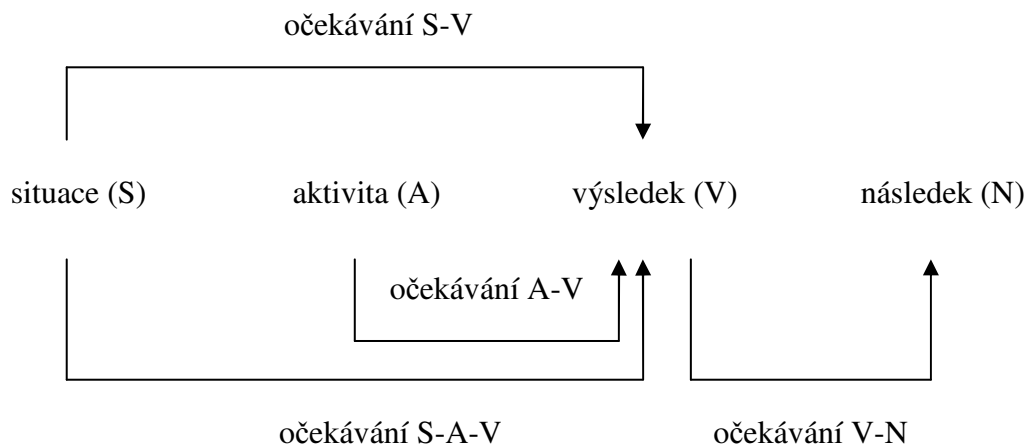
1. Očekávání **SITUACE - VÝSLEDEK (S-V)**: tento typ očekávání předpokládá, že sama aktuální situace povede k žádoucímu výsledku a nepředpokládá aktivitu žáka.
2. Očekávání **AKTIVITA - VÝSLEDEK (A-V)**: značí šanci, že žádoucího výsledku dosáhneme vytvořením určité akce.
3. Očekávání **SITUACE - AKTIVITA - VÝSLEDEK (S-A-V)**: je předpoklad, že žádoucí výsledek (jako následek vlastní akce) lze úspěšně či s obtížemi dosáhnout pod vlivem vnějších faktorů.

4. Očekávání **VÝSLEDEK - NÁSLEDEK (V-N)**: je percipovanou instrumentalitou výsledku chování pro různé následky. Jednodušeji řečeno, ve školním prostředí jde o prožívání vzdělávací situace jako předzvěsti událostí, které jsou uvedeny do pohybu konkrétními výkony žáka.

(Heckhausen in Pavelková, 2002)

Tato čtyři očekávání lze znázornit v následujícím schématu.

**Obr. č. 3:** Schématické znázornění čtyř druhů očekávání v motivačním procesu (Heckhausen in Pavelková, 2002, s. 30)



Příkladem možnosti aplikace výše uvedeného modelu ve školní situaci může být následující situace. (Hrabal, Pavelková, 1989, Pavelková, 2009)

Žáci se musí připravit na písemnou práci, je samozřejmé, že intenzita domácí přípravy na tuto práci se bude u jednotlivých žáků lišit a bude ovlivněna těmito činiteli:

1. **Očekáváním, že písemná práce dopadne určitým způsobem**, toto očekávání má dvě složky:

- a) nakolik žák očekává, že k požadovanému výsledku povede situace sama (některý žák může očekávat, že pro něj bude písemná práce snadná a on v ní dosáhne dobrého výsledku i bez velké přípravy; jiný žák může

očekávat, že písemná práce pro něj bude obtížná a že pravděpodobnost dobrého výsledku bez pečlivé přípravy je velmi nízká);

- b) nakolik žák předpokládá, že vynaložené úsilí povede k požadovanému výsledku (některý žák očekává, že bude-li věnovat přípravě velkou pozornost, bez ohledu na obtížnost, dopadne písemná práce s velkou pravděpodobností dobře, druhý žák si myslí, že i když se bude pečlivě připravovat, výsledek nejspíš nebude dobrý).

To, co aktualizuje (případně neaktualizuje) výkonovou motivaci žáka v obou těchto situacích je právě výše subjektivní pravděpodobnosti dosažení výsledku.

- 2. Očekáváním, že dosažený výsledek bude mít určitý následek** (tímto následkem může být například pochvala od rodičů). Za určitých podmínek může toto očekávání zvyšovat výkonovou motivaci i u jedinců se silně rozvinutou potřebou vyhnout se neúspěchu.

Toto očekávání pak spoluurčuje sílu výsledné motivace. Výsledná motivace je úměrná všem třem druhům očekávání.

### 3.3 Rozvíjení a formování výkonové motivace

Výkonovou motivaci je třeba vhodným způsobem rozvíjet. Oblastí rozvoje motivace se zabývá Zelinová (1997), která uvádí některé z obecných doporučení k formování výkonové motivace. Je vhodné klást na dítě požadavky vyšší než nižší nebo jen požadavky přiměřené věku, schopnostem dítěte. Takto si dítě vštěpuje, že jeho možnosti jsou vysoké, že toho spoustu dosáhne. Kladení nižších požadavků než-li jsou momentální schopnosti dítěte, dítě nemotivuje a nevede k žádoucímu formování výkonové motivace. Na druhé straně není žádoucí ani zadávat úlohy příliš náročné, i toto může dítěti uškodit. Neméně důležitá při formování výkonové motivace jsou ocenění a pochvaly, které mají přicházet co nejdříve po splnění úkolu.

Výchovné působení nejen v rodině, ale i ve škole, by mělo být zacíleno na formování potřeby úspěšného výkonu. Žákům je potřeba umožnit získání zkušenosti, že okolní prostředí rozlišuje dobrý výkon od průměrného nebo horšího, a že jsou výkony rozdílně hodnoceny a odměňovány. (Lokšová, Lokša, 1999)

U žáků se silně rozvinutou potřebou vyhnoutí se neúspěchu je žádoucí postupné zpevňování potřeby úspěšného výkonu. Učitel využívá promyšlenou práci s obtížností zadávaných úloh. Tímto cíleným postupným zvyšováním obtížnosti umožňuje těmto žákům prožitek úspěchu a pomáhá jim tak mj. k vytváření pocitu vlastní hodnoty. (Rheinberg in Pavelková, 2002)

Velmi příznivý efekt má užívání tzv. individuální vztahové normy při hodnocení žáků. Žáci nejsou hodnoceni ve srovnání s ostatními spolužáky, ale ve srovnání se svou vlastní „výkonovou historií“, tj. v časovém průřezu intraindividuálního vývoje. Využití individuální vztahové normy je vhodné nejen u žáků s obavou z neúspěchu, ale i u žáků, kteří mají adekvátní výkonovou orientaci, ale jsou výkonově slabší. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Dle Rheinberga (in Hrabal, Pavelková, 2010) jsou základní doporučení k používání individuální vztahové normy ve školním prostředí následující:

- Učitel se při stanovování cílů a při zadávání úkolů řídí úrovní vědomostí žáka s důrazem na přiměřenost těchto nároků z hlediska jeho předpokladů.
- Při hodnocení učitel srovnává výkon žáka s jeho předešlými výkony.
- V případech úspěchu, ale i případných neúspěchů klade učitel důraz na spíše pozitivní prožitky uznání, pochvaly, než-li na nesouhlas a snaží se vyvarovat situací, ve kterých by žák pocíťoval stud.

Je však nutné podotknout, že i když by individuální vztahová norma měla být hojně využívána, neměla by být při hodnocení normou jedinou. Žáci potřebují mít současně zkušenost i s dvěma dalšími vztahovými normami, tedy i s tzv. kritériální vztahovou normou (výkon žáka je hodnocen dle předem stanoveného kritéria) a sociální vztahovou normou, prostřednictvím které je výkon žáků posuzován vzhledem k určité skupině nebo průměru třídy. (Hrabal, Pavelková, 2010)

V obou případech, jak u žáků s převažující potřebou úspěšného výkonu, tak u žáků s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu, je silným motivačním činitelem úspěch a tato skutečnost by se neměla ve škole nikdy opomíjet. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 66)

### 3.4 Charakteristika skupin dle výkonové orientace

V souvislosti s výkonovou motivací můžeme žáky, rozdělit do *čtyř základních skupin*. Pro účely této práce (z důvodu zjednodušení a přehlednosti) hovořím o skupinách, ve své podstatě však jde o typy výkonové motivace.

Do těchto skupin jsou žáci zařazeni dle intenzity rozvinuté potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a intenzity rozvinuté potřeby vyhnoutí se neúspěchu (PVN).

První skupinu tvoří žáci se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu a slabě rozvinutou potřebou vyhnoutí se neúspěchu (PÚV +, PVN -), druhou skupinu žáci se slabě rozvinutou potřebou úspěšného výkonu a silně rozvinutou potřebou vyhnoutí se neúspěchu (PÚV -, PVN +), třetí skupinu žáci, kteří mají silně rozvinuté obě potřeby (PÚV +, PVN +) a čtvrtou skupinou jsou žáci, kteří mají naopak obě dvě potřeby rozvinuté slabě (PÚV -, PVN -).

U žáků zařazených do těchto skupin se objevují charakteristické projevy chování, které vychází z míry rozvinuté každé z obou potřeb.

Tendence objevující se u žáků se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu jsou následující. Tito žáci:

- jsou cílově orientovaní;
- mají tendenci nevzdávat se, vytrvat při řešení úkolu i přes překážky, vrací se k přerušené aktivitě;
- pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti;
- jejich aspirační úroveň je přiměřená, tj. vybírají si úkoly střední obtížnosti;
- příliš snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé;
- rádi soutěží s rovnocennými partnery;
- touží po úspěchu a uznání - neúspěch i úspěch posuzují především hlediska informace a berou je jako cennou zkušenost do budoucnosti;
- jsou orientováni na budoucnost, mají tendenci k dynamickému vnímání času;
- mají tendenci připisovat svůj úspěch svým pozitivním vlastnostem (schopnostem a úsilí), neúspěch spíše nedostatku vynaloženého úsilí;
- podávají kvalitnější výkon;

- jako dospělí preferují povolání, které jim umožní individuální úspěch (např. právník, architekt);
- v případě uplatnění ve sportu upřednostňují zejména individuální disciplíny (např. gymnastika, atletika);
- pokud mají slaběji rozvinuty sociální potřeby (především afiliaci), je potřeba vést je k menší soutěživosti a větší spolupráci s ostatními spolužáky;

Tendence objevující se u žáků se silně rozvinutou potřebou vyhnout se neúspěchu jsou následující. Tito žáci:

- situace, které by mohly odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolávají jejich strach ze selhání, takže se vyhýbají výkonovým situacím;
- mají tendenci vyhýbat se úkolům, ve kterých se jejich výkon porovnává s výkonem spolužáků;
- nesoutěží rádi, při soutěžích se cítí ohroženi a na toto ohrožení reagují reakcemi typickými pro frustraci;
- pokud se při řešení úkolů objeví nějaké překážky, brzy svou snahu překonat je vzdávají;
- je přítomna úzkost z možného neúspěchu;
- jejich aspirační úroveň je neadekvátní, tj. volí příliš snadné nebo příliš těžké úkoly;
- hlavním motivem jejich činnosti je strach;
- snaží se unikat z výkonových situací, kde se obávají neúspěchu a z tohoto důvodu se objevují absence při písemných pracích, žáci mají větší tendenci podvádět, opisovat apod.;
- svůj úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě, štěstí, malá obtížnost úkolu), neúspěch těžko ovlivnitelným vnitřním příčinám (svým schopnostem, nedostatkem vlastních sil);

- jejich práce není tolik kvalitní, je spíše povrchní.

(Heckhausen, 1980; Schiefele, Krapp, 1981; Vaněk, Hošek, Man, 1982; Hermans in Hrabal, Man, Pavelková, 1989; Zelinová, 1997; Lokšová, Lokša, 1999; Sejčová, 2000; Pavelková, 2002; Plháková, 2007; Hrabal, Pavelková, 2010)

Můžeme říci, že tyto přehledy v této podobě odpovídají prvním dvěma skupinám, tzn. skupině č. 1, ve které je silně rozvinuta potřeba úspěšného výkonu a skupině č. 2, ve které je dominující potřeba vyhnoutí se neúspěchu..

Skupina č. 3 je skupinou, ve které jsou silně rozvinuty obě potřeby. Tito žáci jsou emociálně silně nabití. Na jedné straně je silně rozvinutá potřeba úspěšného výkonu vhání do výkonových situací, které je zajímaví, jsou pro ně důležité, ale na straně druhé tito žáci při jejich plnění jsou velmi úzkostní. I přesto však z výkonových situací neunikají. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Ve skupině č. 4 jsou žáci, kteří nemají rozvinutou ani jednu výkonovou potřebu. Tito žáci nejsou pro plnění školních úkonů dostatečně motivováni.

Vedle těchto čtyř základních skupin lze při provádění autodiagnostiky výkonové motivace žáků (viz kapitola následující) provést i jemnější rozdělení, kterým by se poté vytvořily další podtypy (např. se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu a průměrně rozvinutou - „neutrální“ potřebou vyhnoutí se neúspěchu).

**Tabulka č. 2:** Rozdělení do skupin dle míry rozvinutí výkonových potřeb

<b>Skupina</b>	<b>Potřeba úspěšného výkonu</b>	<b>Potřeba vyhnoutí se neúspěchu</b>
Skupina č. 1	+	-
Skupina č. 2	-	+
Skupina č. 3	+	+
Skupina č. 4	-	-

Pozn.: symbol + značí silné rozvinutí potřeby  
symbol - značí slabé rozvinutí potřeby



### 3.5 Autodiagnostika v oblasti výkonové motivace žáků

Školní výkonová motivace je důležitým, komplexním zdrojem motivace k učení. Výkonové chování žáků se projevuje v několika oblastech: v jejich postoji k úspěchu a neúspěchu, v preferenci cílů a zároveň je ovlivňováno osobnostními charakteristikami žáků, jako je především jejich sebedůvěra a sebezpochybování. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Z motivačního hlediska je proto velmi důležité, aby učitel znal převažující výkonové zaměření svých žáků. Znalost jejich výkonové orientace mu umožní pochopení chování žáků a poskytne mu možnost individuálního přístupu k žákům při výběru obtížnosti a charakteru požadavků (úkolů), které na žáky klade. (Pavelková, 2009)

Pomůckou pro zjištění výkonové orientace u svých žáků může být pro učitele provedení autodiagnostiky jejich výkonových potřeb. Touto problematikou se zabývají Hrabal, Pavelková (2010), kteří nabízejí autodiagnostickou metodu, která je pro učitele nástrojem, který mu umožní změřit nejen vlastní schopnost vnímat a diferencovat výkonové potřeby žáků ve své třídě, ale také zjemnit své vnímání v této oblasti. Na základě zjištěných informací pak učitel dokáže svou práci ve vyučování lépe optimalizovat.

Tento autodiagnostický postup je naznačen v následujících krocích:

- V prvním kroku si učitel **položí autodiagnostickou otázku: Jsem schopen u jednotlivých žáků rozlišit jejich výkonovou orientaci?**
- K zodpovězení této otázky **využije dotazníkové metody**. Jde o dotazník školní výkonové motivace MV-6-Ž, který učitel zadá svým žákům.

Tento dotazník měří intenzitu potřeby úspěšného výkonu ve škole (PÚV), potřeby vyhnoutí se neúspěchu ve škole (PVN) a intenzitu školní výkonové orientace žáka (ŠVO). Školní výkonová orientace se získá rozdílem PÚV a PVN a její výsledná podoba učitelů ukazuje, zda je u žáka přítomna tendence ve smyslu výkonovém, nebo ve směru vyhnoutí se neúspěchu.

- Učitel může **provést autodiagnostiku v plném nebo zkráceném rozsahu**.
  - a) V plném rozsahu učitel vedle zadání dotazníku žákům, nezávisle na nich tento dotazník sám vyplní a to tak, jak si myslí, že by ho vyplňoval každý ze žáků.

- b) Ve zkráceném postupu učitel nevyplňuje dotazníky pro všechny žáky, ale použije pouze dvě škály týkající se určitých charakteristik žáků, které mu také umožní odhadnout jejich výkonovou orientaci.
- Učitel výsledky předepsaným způsobem vyhodnotí a analýza těchto výsledků mu umožní:
    - porovnat třídní průměry z dotazníků žáků s percentilovými normami, tj. získat informaci o tom, zda se jeho třída z hlediska výkonové motivace pohybuje v rozmezí normálního rozložení, nebo zda se nějakým způsobem od populačního průměru liší;
    - porovnat s percentilovými normami i své odhady výkonové orientace u žáků, tj. učitel získá informaci o tom, jestli on sám považuje třídu z hlediska obou potřeb nějakým způsobem za extrémní;
    - porovnat své odhady s údaji z dotazníků jednotlivých žáků (jejich sebepercepce v oblasti výkonové motivace), s výsledky tohoto srovnání učitel pracuje ve dvou rovinách:
      - a) na úrovni celkových trendů, které případné odchylky vykazují, tj. učitel získá informace např. o své tendenci výkonové potřeby u svých žáků podceňovat nebo přeceňovat;
      - b) na úrovni nejvýraznějších rozdílů mezi vlastním hodnocením žáků a jejich sebehodnocením - zde se učitel zamýšlí, co může být příčinou jeho odlišného pohledu na výkonovou motivaci u konkrétního žáka, když ten žák ji vnímá zcela jinak.

Závěrem bych dodala, že provedení autodiagnostiky v oblasti výkonové motivace žáků je pro učitele přínosné nejen tím, že nabízí možnost hlubšího seznámení s principy výkonového chování a díky kterému učitel bude vědět, na co zaměřit svou pozornost při pozorování žáků, ale získané poznatky mu také umožní lépe promyslet svou výuku z hlediska nároků na žáky, aby forma výuky lépe odpovídala výkonovému zaměření třídy. (Hrabal, Pavelková, 2010)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU

Tématem výzkumu je výkonová motivace žáků na základní škole. Pro svůj výzkum jsem si stanovila dva výzkumné cíle.

Prvním výzkumným cílem je zmapování výkonové motivace žáků na 2. stupni základní školy, které je zaměřeno na zjištění rozdílů mezi chlapci a dívkami, mezi jednotlivými ročníky, mezi paralelkami, na zjištění vztahu mezi prospěchem žáků a rozvinutím potřeby úspěšného výkonu nebo potřeby vyhnoutí se neúspěchu a na struktuře výkonové orientace žáků z hlediska míry rozvinutí obou potřeb.

Druhým výzkumným cílem je podrobná analýza výkonové motivace vybraných žáků jedné třídy 2. stupně základní školy. Cílem je zjištění charakteristických projevů chování žáků v souvislosti s jejich výkonovým zaměřením (dle míry rozvinutí obou potřeb), a to na základě pozorování žáků během vyučování a dle sdělení samotných žáků (na základě rozhovoru).

## 2 HISTORIE A DESIGN VÝZKUMU

Svůj výzkum jsem provedla na základní škole v jižních Čechách. Tato základní škola je jednou z pěti základních škol v okresním městě. Škola je nejmenší školou ve městě, má více než 400 žáků (420 žáků ke dni 29. 1. 2010).

Tato základní škola byla od roku 1986 školou s rozšířenou výukou tělesné výchovy (chlapci byli orientováni na fotbal, dívky na basketbal). V paralelce A byly třídy bez sportovního zaměření, v paralelce B třídy sportovně zaměřené. Od školního roku 2006/2007 byl tento vzdělávací program postupně nahrazován jiným vzdělávacím programem, v rámci kterého se sportovní profilace v nižších ročnících sice realizuje ve volitelném předmětu sportovní výchova (žáci mohou volit různé sportovní disciplíny - fotbal, florbal, basketbal, baseball, softbal apod.), ale už nejde o typickou školu se sportovním zaměřením. Ve školním roce 2009/2010, kdy jsem ve škole prováděla svůj výzkum, byl ročníkem se sportovním zaměřením již jen ročník devátý.

Poprvé jsem zkontaktovala ředitele školy se žádostí o schůzku v březnu 2010. Představila jsem mu svůj výzkum a požádala ho, zda by bylo možné provést výzkum v jeho škole. Ředitel souhlasil.

První fázi svého výzkumu jsem zahájila v dubnu 2010. Prvním krokem bylo provedení dotazníkového šetření u žáků 2. stupně. S ředitelem školy jsme se dohodli, že do školy dodám dotazníky a žákům je nebudu zadávat já, ale učitelka občanské výchovy. Řediteli jsem předala přesné instrukce, jak žákům dotazníky zadat. Dotazníky vyplňovali žáci druhého stupně, v paralelce A i B.

Druhým krokem první fáze bylo vyhodnocení získaných dotazníků. Pomocí popisných statistických metod jsem vytvořila charakteristiky výzkumného vzorku a provedla analýzu výkonové motivace všech žáků na 2. stupni vzhledem ke stanovenému výzkumnému cíli.

Statistické zpracování dat z dotazníků bylo podkladem také pro druhou fázi výzkumu. Tato fáze spočívala v provedení rozhovorů se žáky jedné třídy a pozorování při výuce. Této fázi předcházela dvě další setkání s ředitelem, při kterých jsme probrali podrobnosti výzkumu a na žádost ředitele byla pro provedení rozhovorů a pozorování vybrána třída 8. B. Ředitel a vyučující vnímají tuto třídu jako „problematickou“, objevují se v ní výchovné potíže jednotlivých žáků i nepříjemná atmosféra celé třídy.

Pozorování a rozhovory jsem provedla v měsíci květnu 2010. Původně byl naplánován i rozhovor s třídní učitelkou, který měl mít doplňující charakter k pozorování žáků a k rozhovorům, ale nakonec nebyl z důvodu pracovní vytíženosti učitelky před koncem školního roku zrealizován.

Rozhovory a pozorování jsem provedla se sedmi žáky, které jsem předem vybrala jako typické představitele čtyř skupin z hlediska míry rozvinutí potřeby úspěšného výkonu a rozvinutí potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Provedla jsem analýzu získaných informací a vytvořila charakteristiku projevů chování těchto žáků.

### **3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU**

Výzkumný vzorek jsem pro účely výzkumu charakterizovala z dvojího pohledu, a to vzhledem k dvěma výzkumným cílům.

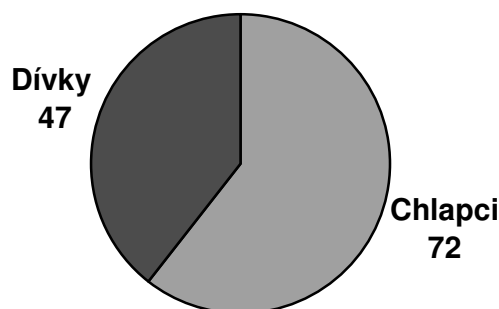
Prvním výzkumným vzorkem jsou všichni žáci 2. stupně, kterým byl zadán dotazník MV-9. Druhým výzkumným vzorkem je třída 8. B, ve které jsem provedla podrobnou analýzu projevů chování vybraných žáků.

### 3.1 Žáci 2. stupně základní školy

Dotazník jsem zadala celkem 119 žákům 2. stupně základní školy. Vzhledem k tomu, že 6. ročník nemá paralelku (důvodem je nízký počet žáků kvůli odchodům žáků např. do matematických a jazykových tříd jiných základních škol a sloučení do jedné třídy nebo víceletých gymnázií), obsahuje výzkumný vzorek pouze sedm tříd. Na základě vyhodnocení získaných dotazníků jsou základní charakteristiky výzkumného vzorku následující.

- *Z hlediska pohlaví:*

**GRAF č.1: Výzkumný vzorek z hlediska pohlaví**

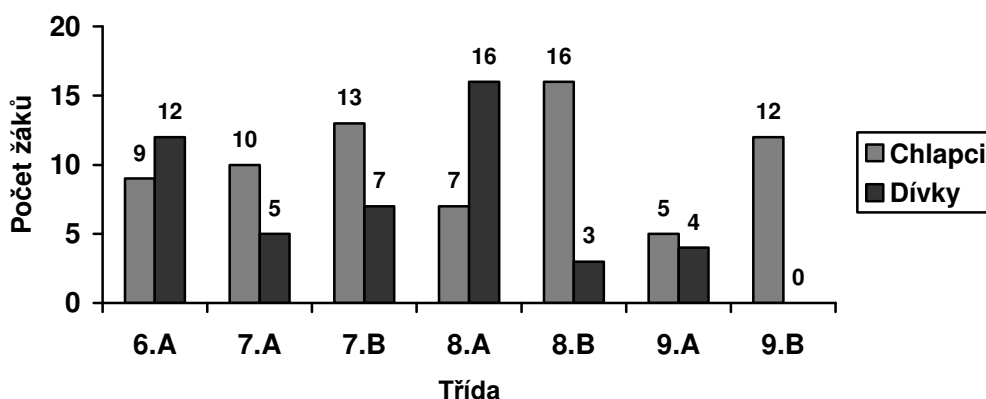


Pozn.: Příčinu takto nerovnoměrného rozložení žáků - chlapců a dívek se mi nepodařilo objasnit. Je možné, že tato nerovnoměrnost je způsobena předchozím zaměřením této školy na sportovní aktivity, protože sportovní zaměření bylo více atraktivní pro chlapce.

Zároveň může být tato situace způsobena odchodem žáků z 5. ročníku do víceletých gymnázií nebo matematických a jazykových tříd jiných základních škol. Ale zde se bohužel nepodařilo potvrdit nebo vyvrátit předpoklad, že na víceletá gymnázia odchází více dívky (měla jsem možnost získat pouze celkové počty odcházejících žáků, ale nebylo zde uvedeno, kolik z nich bylo dívek a kolik chlapců). Ale dle sdělení učitelek to takto bývá.

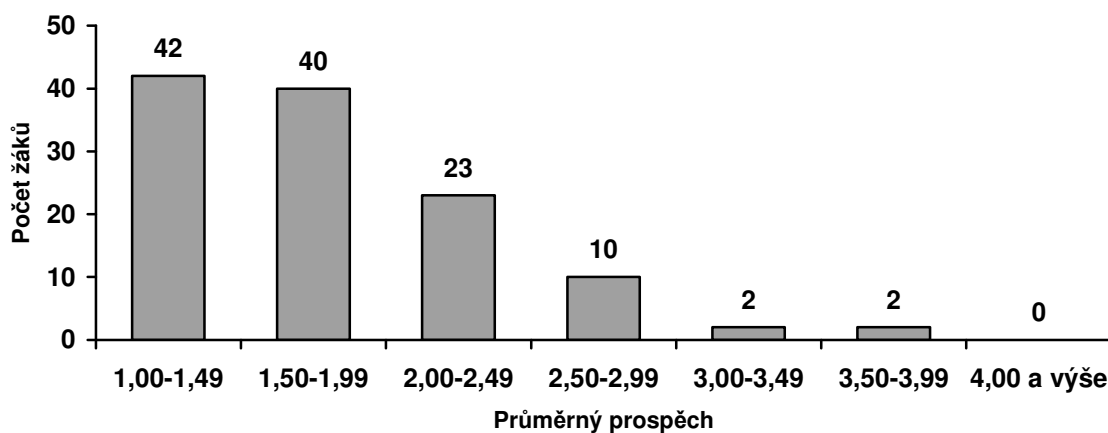
- *Z hlediska jednotlivých tříd a pohlaví:*

**GRAF č. 2: Rozložení žáků ve třídách dle pohlaví**



- *Z hlediska průměrného prospěchu za poslední ročník:*

**GRAF č. 3: Rozložení žáků dle průměrného prospěchu za poslední ročník**

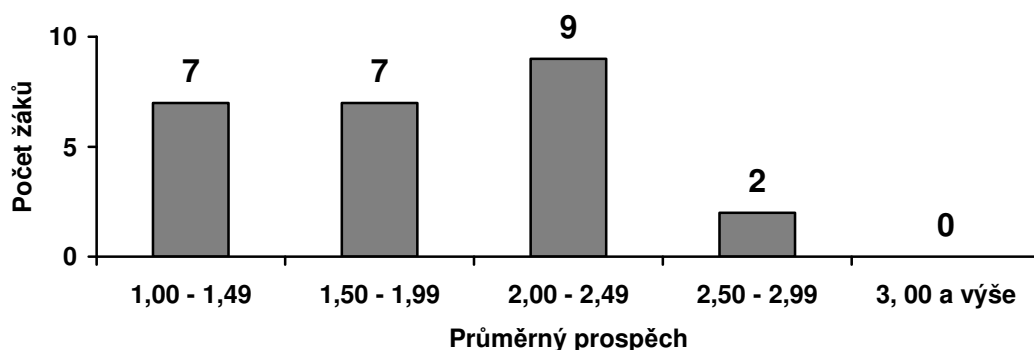


### 3.2 Třída 8. B

Ve druhé fázi výzkumu jsem již pracovala pouze s jednou třídou, šlo o třídu 8. B. Tato třída byla vybrána na základě žádosti ředitele. Z této třídy byli poté vybráni žáci, se kterými jsem provedla rozhovory a pozorovala je při vyučování.

V této třídě je celkem 25 žáků, z toho 20 chlapců a 5 dívek. Graf č. 4 znázorňuje rozložení žáků této třídy dle průměrného prospěchu za 1. pololetí 8. ročníku.

**GRAF č. 4: Rozložení žáků dle průměrného prospěchu za 1. pololetí 8. ročníku**



## 4 VÝZKUMNÉ METODY

V souladu se stanovenými cíli výzkumu jsem použila metodu dotazníku, rozhovoru a pozorování.

### 4.1 Dotazník školní výkonové motivace žáků (MV-9)

Tento dotazník měří výkonovou motivaci žáků či studentů, jeho autory jsou Pavelková, Hrabal (2009). Dotazník vyplňují žáci (studenti), jeho vyplnění zabere cca 25 minut času (včetně sdělení instrukcí).

Dotazník měří intenzitu potřeby úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnout se neúspěchu (PVN). Rozdíl mezi těmito potřebami nám prozradí, zda u žáka (studenta) převažuje tendence dosáhnout úspěšného výkonu (snaha být úspěšný), nebo u něj převažuje tendence vyhnout se neúspěchu (obava z neúspěchu). U obou potřeb je možné získat 9 - 45 bodů.

Zadání dotazníků jsem nebyla přítomna, dotazníky žákům zadala učitelka v rámci výuky občanské výchovy. Během zadání dotazníku a při jeho vyplňování nedošlo k žádným potížím a všichni přítomní žáci dotazník vyplnili.



## 4.2 Rozhovor

Použila jsem metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Dle Hendla (2005) jde o rozhovor s pečlivě formulovanými otázkami, na které respondenti odpovídají. Předem připravené otázky docílí toho, že data získaná z rozhovorů se nebudou výrazně strukturně odlišovat. Data tak můžeme nejen snadněji analyzovat, ale také to umožňuje opakování celého průzkumu (rozhovoru k určitému tématu) v jiném časovém okamžiku a s jinou skupinou vědců.

Rozhovor měl celkem 14 otázek. Záznam rozhovoru jsem prováděla průběžně do předem připraveného záznamového archu a zápis byl proveden se souhlasem žáků. Žáky jsem před zahájením rozhovoru informovala o tom, že pokud na nějakou otázku nechtějí odpovídat, tak nemusejí. Zdůraznila jsem, že informace z rozhovoru použiji pouze v mé diplomové práci a anonymní formou (bez identifikace žáků).

Rozhovor jsem se snažila sestavit tak, abych na jeho základě zjistila bližší informace v následujících oblastech:

- Jak vnímají svůj úspěch či neúspěch žáci - otázka č. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.
- Jak reagují na úspěchy a neúspěchy žáků rodiče - otázka č. 12, 13.
- Informace o:
  - soutěživosti - otázka č. 9;
  - volbě a plnění úkolů na základě obtížnosti - otázka č. 10, 11.

Otázka č. 1 a otázka č. 14 byly zvoleny s cílem uvolnit atmosféru na začátku rozhovoru a v jeho závěru.

Předpokládala jsem, že žáci na otázky budou odpovídat konkrétně. V případě, že by odpověď nebyla dostatečná, byla jsem připravená položit žákům k dané otázce otázku doplňující „A proč?“ (Proč si to myslíš? Z jakého důvodu? apod.).

## 4.3 Pozorování

Jako druhou metodu, která doplní informace získané z rozhovorů s žáky, jsem si zvolila nezúčastněné pozorování. Při tomto typu pozorování nezúčastněný pozorovatel minimalizuje interakci s pozorovanými subjekty a snaží se získat záznam chování jedince nebo jedinců ve skupině (Hendl, 2005, s. 201). Výsledek pozorování na jedné

straně není v takové míře ovlivněný citovou zaangażovaností pozorovatele, ale na straně druhé se některé informace (především postoje účastníků a jejich vnímání) získávají obtížněji.

Mé pozorování bylo zaměřeno na chování a projevy žáků během vyučování. Při pozorování jsem vždy seděla v poslední lavici a zaznamenávala si své postřehy do předem připraveného záznamového archu.

Zajímalo mě především:

- zda se žák při vyučování hlásí a v jakých situacích;
- nasazení žáka v hodinách;
- neverbální komunikace žáka;
- jak žák reaguje na svůj úspěch či neúspěch;
- jestli a jak reagují na úspěchy či neúspěchy žáků ostatní spolužáci;
- zda se objevuje soutěživost mezi žáky.

Objektem pozorování byli předem vybraní žáci, ale je samozřejmé, že neméně důležitá je i jejich interakce s učitelem. Všimla jsem si tedy i toho, jaký je kontakt žáka s učitelem během vyučování. Stejně tak jsem věnovala pozornost i celkové atmosféře ve třídě.

Oblasti, které mě při pozorování ve vyučovacích hodinách zajímaly, jsou uvedeny ve vzorovém záznamovém archu v Příloze č. 3.

## **5 VÝSLEDKY VÝZKUMU**

### **5.1 Zmapování výkonové motivace na 2. stupni základní školy**

Data z dotazníků MV-9 mi daly podklady pro vytvoření popisu výkonové motivace dotazovaných žáků na 2. stupni základní školy. Níže následují dílčí popisy jako odpovědi na otázky, které jsem si v souvislosti s tímto výzkumným cílem položila a shrnující charakteristika výkonové orientace žáků této školy.

Statistické zpracování dat bylo provedeno prostřednictvím těchto statistických metod:

- rozdíly ve výkonové orientaci chlapců a dívek byly zjišťovány pomocí T-testu pro dva nezávislé soubory;
- rozdíly rozvinutí potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu mezi jednotlivými třídami byly zjišťovány pomocí metody jednorozměrné analýzy rozptylu a Scheffova Post Hoc Testu;
- rozdíly potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu mezi paralelkami A a B na 2. stupni pomocí T-testu pro dva nezávislé soubory;
- zjištění vztahu mezi potřebou úspěšného výkonu a prospěchem žáka a mezi potřebou vyhnoutí se neúspěchu a prospěchem žáka bylo provedeno metodou korelační analýzy;
- zařazení žáků do skupin dle míry rozvinutí obou potřeb bylo provedeno rozdělením výsledků žáků do kvartilů (zjištění dolního kvartilu  $Q_25$  a horního kvartilu  $Q_{75}$ ).

### 5. 1. 1 Výsledky

Při popisu výkonové motivace žáků 2. stupně základní školy jsem si položila následující otázky.

#### ***1. Objevují se rozdíly ve výkonové orientaci mezi chlapci a dívkami 2. stupně?***

*Potřeba úspěšného výkonu (PÚV)* je o necelé 2 body vyšší u dívek než u chlapců, nicméně na 5 % hladině významnosti se tento rozdíl neprokázal jako statisticky významný.

U *potřeby vyhnoutí se neúspěchu (PVN)* jsou hodnoty chlapců a dívek prakticky stejné.

**Tabulka č. 3 - Průměrné výsledky chlapců a dívek**

Potřeba	Pohlaví	Počet	Mean	Std. Deviation
PÚV	Chlapci	72	32,71	6,12
	Dívky	47	34,49	4,59
PVN	Chlapci	72	27,17	5,99
	Dívky	47	27,87	5,36

**2. Existují rozdíly rozvinutí potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu mezi jednotlivými třídami 2. stupně?**

U potřeby úspěšného výkonu (PÚV) se objevuje poněkud vyšší hodnota u třídy 6. A. Jako statisticky významné se na 5 % hladině významnosti ukázaly rozdíly mezi 6. A a 7. A, 6. A a 8. B a 6. A a 9. B. Mezi ostatními třídami nejsou rozdíly statisticky významné.

U potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN) nejsou zjevné rozdíly mezi třídami a také se neprokázalo, že by byly na 5 % hladině významnosti statisticky významné.

**Tabulka č. 4 - Průměrné výsledky jednotlivých tříd**

Potřeba	Pohlaví	Počet	Mean	Std. Deviation
PÚV	6. A	21	38,24	3,02
	7. A	15	31,53	5,77
	7. B	20	32,95	6,02
	8. A	23	34,39	4,29
	8. B	19	30,84	6,65
	9. A	9	32,77	4,97
	9. B	12	30,75	4,27

<b>PVN</b>	6. A	21	27,52	4,76
	7. A	15	25,73	7,11
	7. B	20	27,20	5,63
	8. A	23	28,43	6,27
	8. B	19	27,74	6,08
	9. A	9	25,56	6,27
	9. B	12	28,92	3,58

**3. Existují rozdíly rozvinutí potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu mezi paralelkami A a B na 2. stupni?**

U potřeby úspěšného výkonu (PÚV) se hodnoty liší o 1,5 bodu, u potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN) méně než o 1 bod. Ani v jednom případě tak na 5 % hladině významnosti nejde o statisticky významné rozdíly.

**Tabulka č. 5 - Průměrné výsledky mezi paralelkami A a B**

Potřeba	Paralelka	Počet	Mean	Std. Deviation
<b>PÚV</b>	A	47	33,17	4,99
	B	51	31,65	5,90
<b>PVN</b>	A	47	27,02	6,55
	B	51	27,80	5,35

**4. Existuje vztah mezi potřebou úspěšného výkonu a prospěchem žáka a mezi potřebou vyhnutí se neúspěchu a prospěchem žáka?**

Korelační koeficient mezi prospěchem a potřebou úspěšného výkonu je velký (-0,576), mezi prospěchem a potřebou vyhnutí se neúspěchu je malý (0,206).

U *potřeby úspěšného výkonu (PÚV)* je korelační koeficient s prospěchem statisticky významně menší než nula dokonce na 1 % hladině významnosti. Prokázalo se tedy, že čím větší je u žáků potřeba úspěšného výkonu, tím lepší je průměrný prospěch těchto žáků.

U *potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN)* je naznačen velice slabý lineární vztah s prospěchem. Vzhledem k poměrně velkému souboru žáků je sice na hladině významnosti 5 % korelační koeficient statisticky významně větší než nula, ale jeho hodnota je malá. Nelze tedy tvrdit, že čím je vyšší potřeba vyhnutí se neúspěchu, tím mají žáci lepší prospěch.

**5. Jaká je charakteristika výkonové motivace žáků na 2. stupni této školy z hlediska zařazení žáků do skupin dle míry rozvinutí obou potřeb?**

Rozdělením dat na kvartily došlo k určení hraničních hodnot pro přiřazení žáků do jednotlivých skupin. Hodnota prvního kvartilu (tzn. potřeba je slabě rozvinutá) je u *potřeby úspěšného výkonu (PÚV)* nižší nebo rovna 30, u *potřeby vyhnutí se neúspěchu* nižší nebo rovna 23. Hodnota třetího kvartilu (tzn. potřeba je silně rozvinutá) je u *potřeby úspěšného výkonu (PÚV)* vyšší nebo rovna 37, u *potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN)* vyšší nebo rovna 31.

**Tabulka č. 6 - Percentilové rozložení potřeby PÚV a PVN**

	Percentily		
	25	50	75
<b>PÚV</b>	30	34	37
<b>PVN</b>	23	27	31

Z celkového počtu 119 žáků je ve skupině č.1 (PÚV +, PVN -) 13 žáků, ve skupině č. 2. (PÚV -, PVN +) 12 žáků, ve skupině č. 3 (PÚV +, PVN +) 11 žáků a ve skupině č. 4 (PÚV -, PVN -) 10 žáků.

Silně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnutí se neúspěchu spadající do průměrných hodnot má 17 žáků (PÚV +, PVN 0), naopak silně rozvinutou

potřebu vyhnutí se neúspěchu a průměrně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu má 14 žáků (PÚV 0, PVN +). Slabě rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a průměrně rozvinutou potřebu vyhnutí se neúspěchu (PÚV -, PVN 0) má 8 žáků, stejný počet žáků má slabě rozvinutou potřebu vyhnutí se neúspěchu a průměrně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu (PÚV 0, PVN -). Hodnoty obou potřeb spadajících do průměrných hodnot mělo 26 žáků (PÚV 0, PVN 0).

**Tabulka č. 7 - Tabulka výsledků dotazníku MV-9 žáků 2. stupně ZŠ**

<b>Školní výkonová orientace</b>	<b>Počet žáků</b>
Skupina č. 1 (PÚV +, PVN -)	13
Skupina č. 2 (PÚV -, PVN +)	12
Skupina č. 3 (PÚV +, PVN +)	11
Skupina č. 4 (PÚV -, PVN -)	10
<b>Skupiny spadající minimálně jednou potřebou do průměrných hodnot</b>	
Skupina č. 5 PÚV +, PVN 0	17
Skupina č. 6 PÚV - , PVN 0	8
Skupina č. 7 PÚV 0, PVN +	14
Skupina č. 8 PÚV 0, PVN -	8
Skupina č. 9 PÚV 0, PVN 0	26
<b>Celkem</b>	<b>119</b>

Pozn.: symbol + značí silné rozvinutí potřeby  
symbol - značí slabé rozvinutí potřeby  
symbol 0 značí průměrné rozvinutí potřeby

## **5. 1. 2 Shrnující popis výkonové motivace žáků 2. stupně základní školy**

U žáků 2. stupně této školy nebyly zjištěny rozdíly ve výkonové orientaci s ohledem na pohlaví. Míra rozvinutí obou potřeb u chlapců a u dívek byla téměř stejná. Rozdíly nebyly nalezeny ani mezi paralelkami A a B.

Z hlediska jednotlivých ročníků se od ostatních tříd odlišuje třída 6. A. Průměrná hodnota potřeby úspěšného výkonu je zde výrazně vyšší než u ostatních tříd. Nelze vypožorovat z jakého důvodu. Jde o třídu, která nemá paralelku a žáci jsou spojení z obou paralelek, a to z důvodu nízkého počtu žáků po odchodu některých z nich na víceleté gymnázium nebo například do matematických a jazykových tříd. Kdyby byla možnost bližšího zkoumání této třídy, bylo by zajímavé podrobně výkonovou orientaci této třídy zmapovat a snažit se nalézt důvod této docela výrazné odlišnosti od ostatních tříd.

Při hledání vztahu prospěchu a obou potřeb se ukázalo, že žáci s více rozvinutou potřebou úspěšného výkonu jsou zároveň žáky, kteří mají lepší prospěch. U potřeby vyhnutí se neúspěchu se souvislost s prospěchem ukázala jako velmi malá.

Co se týče typu výkonové orientace, více než polovina žáků (celkem 74 ze 119) má hodnotu alespoň jedné nebo obou potřeb v rozmezí průměrných hodnot. Výrazně vyhraněnou orientaci, tj. obě potřeby silně rozvinuté nebo obě potřeby slabě rozvinuté má celkem 21 žáků. Tzv. výhodnou orientaci typu silně rozvinuté potřeby úspěšného výkonu a slabě rozvinuté potřeby vyhnutí se neúspěchu nebo opačného typu má celkem 25 žáků. Můžeme tedy říci, že tyto čtyři základní skupiny jsou, co se týká počtu, v tomto výzkumném vzorku rovnoměrně rozložené.

## **5. 2 Podrobná analýza výkonové motivace vybraných žáků 8. ročníku**

Cílem rozboru informací získaných z rozhovorů a pozorování bylo vytvoření charakteristik projevů chování představitelů čtyř skupin v souvislosti s jejich výkonovým zaměřením.

Výběr žáků jsem prováděla s cílem vybrat dva typické představitele z každé ze čtyř základních skupin. Jde o tyto skupiny:

**Skupina č. 1** - silně rozvinutá potřeba úspěšného výkonu (PÚV +) a slabě rozvinutá potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN -);

**Skupina č. 2** - slabě rozvinutá potřeba úspěšného výkonu (PÚV -) a silně rozvinutá potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN +);



**Skupina č. 3** - silně rozvinutá potřeba úspěšného výkonu (PÚV +) a silně rozvinutá potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN +);

**Skupina č. 4** - slabě rozvinutá potřeba úspěšného výkonu (PÚV -) a slabě rozvinutá potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN -).

Při výběru žáků do těchto skupin jsem postupovala stejným způsobem jako při popisu výkonové motivace u všech žáků 2. stupně této školy. Tzn. hledala jsem žáky, jejichž hodnoty obou potřeb se nacházejí v prvním nebo čtvrtém kvartilu. První kvartil ukazuje slabě rozvinutou potřebu, umístění ve čtvrtém kvartilu silné rozvinutí potřeby.

Zjistila jsem, že dle stanovených parametrů lze do každé ze třech skupin zařadit dva typické představitele, avšak skupina č. 3 (PÚV+; PVN+) měla pouze jednoho typického představitele. Rozhodla jsem se tedy do této skupiny zařadit jako druhého v pořadí žáka, který se hodnotám této skupiny nejvíce blížil. Mohla jsem si to dovolit vzhledem k tomu, že rozdíl hodnot (tj. odstup do stanovených hranic hodnot) nebyl tolik výrazný - činil 1 bod pod touto hranicí. Získala jsem tak osm žáků, kterým jsem chtěla věnovat svou pozornost při pozorování během výuky a chtěla jsem s nimi provést rozhovor.

Rozhovory se žáky a pozorování ve škole byly oproti plánu provedeny pouze se sedmi žáky. Ve skupině č. 3 (PÚV +, PVN +) jsem provedla rozhovor jen s jedním z žáků, druhý nebyl celý týden přítomen. Nepříjemné bylo, že to byl jediný typický představitel této skupiny a rozhovory a pozorování jsem provedla s žákem druhým, který byl do skupiny zařazen až po mírném posunutí statisticky určených hranic (viz vysvětlení výše).

Charakteristiky těchto vybraných žáků ukazuje tabulka č. 8. Křestní jména žáků jsou s ohledem na zachování jejich anonymity změněna.

**Tabulka č. 8 - Charakteristiky vybraných žáků třídy 8. B**

<b>Žák</b>	<b>Ročník ZŠ</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Průměrný prospěch*</b>	<b>PÚV</b>	<b>PVN</b>	<b>Označení skupiny</b>
<b>1 Adam</b>	8.	chlapec	1,2	+	-	Skupina č. 1
<b>2 Aleš</b>	8.	chlapec	1,2	+	-	Skupina č. 1
<b>3 Viktor</b>	8.	chlapec	2,9	-	+	Skupina č. 2
<b>4 Vítek</b>	8.	chlapec	2,2	-	+	Skupina č. 2
<b>5 Milan</b>	8.	chlapec	2,2	+	+	Skupina č. 3
<b>6 Lád'a</b>	8.	chlapec	2,3	-	-	Skupina č. 4
<b>7 Luboš</b>	8.	chlapec	1,9	-	-	Skupina č. 4

Pozn.: Symbol + znamená vysoce rozvinutou potřebu úspěšného výkonu (PÚV) či vysoce rozvinutou potřebu vyhnouti se neúspěchu (PVN). Symbol - znamená slabě rozvinutou potřebu úspěšného výkonu (PÚV) nebo slabě rozvinutou potřebu vyhnouti se neúspěchu (PVN).

\* Jde o průměrný prospěch za 1. pololetí 8. ročníku.

Záznamy rozhovoru jsou provedeny dle odpovědí žáků v totožném pořadí otázek, jak byly kladeny. Struktura tohoto záznamu je tak u všech žáků stejná.

Pozorování jsem měla naplánovaná v rozsahu 8 vyučovacích hodin (v ideálním případě dvě hodiny matematiky, dvě hodiny českého jazyka, dvě hodiny německého jazyka a dvě hodiny anglického jazyka). Nakonec jsem navštívila 7 vyučovacích hodin, z toho 2 vyučovací hodiny českého jazyka, 3 vyučovací hodiny matematiky a 2 vyučovací hodiny cizího jazyka (1x anglický jazyk, 1x německý jazyk). Během mého pozorování se počet žáků měnil. Nejméně bylo 7 žáků v hodině anglického jazyka, nejvíce 22 žáků v hodině českého jazyka a v hodině matematiky.

Záznamy z pozorování jednotlivých žáků se liší co do obsahu i rozsahu. Někteří z žáků byli při hodině méně výrazní a méně aktivní, někteří více. Někteří byli zrovna účastni nějaké zajímavé situace, někteří byli celou hodinu spíše nenápadní a žádný významný okamžik pro mé pozorování nenastal. Tomuto pak odpovídá i podrobnost těchto záznamů. Vždy jsem se však snažila vypořádat oblasti projevů, které jsem měla předem stanovené. Co není konkrétně uvedeno v dílčích záznamech, je pak promítnuto do závěrečných shrnutí z pozorování a rozhovorů. Tato shrnutí jsou

souhrnnou charakteristikou projevů chování žáků v každé skupině a jsou zaměřeny na ty oblasti, které byly cílem mého výzkumu.

## **5. 2. 1 Skupina č.1 (PÚV +, PVN -)**

Do této skupiny patří žák č. 1 (Adam) a žák č. 2 (Aleš), tito žáci mají silně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a slabě rozvinutou potřebu vyhnouti se neúspěchu.

### **5. 2. 1. 1 Analýza rozhovorů**

*Adama* ve škole baví tělocvik, v rámci něho především fotbal a také matematika. Nebaví ho čeština, protože mu nejdují diktáty a taky chemie. Myslí si, že je dobrý ve fotbale a v matematice. Ve škole mu největší starosti dělají špatné známky, především známka 5 z diktátu. Když se mu ve škole něco nepovede, mrzí ho to hodně a „dá všechno do toho“, aby si známku opravil. Známky jsou pro něj důležité hlavně proto, aby se dostal na střední školu. Když dostane špatnou známku nebo se mu ve škole něco nepovede, myslí si, že za to může on sám, protože se to nenaučil, připouští, že někdy jde i o štěstí. Když se mu něco povede a je úspěšný, je to jeho zásluha, protože se na hodinu dobře připravil, naučil se. Pokud dostane špatnou známku, nejvíce mu na tom vadí, že se známka počítá do průměru, a proto si jí musí opravit. Adam rád vyhrává, má rád soutěže, nejvíce v matematice a při fotbale. Více ho baví ty úkoly, nad jejichž řešením musí přemýšlet a nejsou tak snadné. A to z důvodu, že takhle se více naučí, bude víc umět, než co umí. Když se mu něco nedaří, zkouší to tak dlouho, až se to povede. Když se mu ve škole daří, rodiče ho doma chválí. Pokud se mu něco nepovede, rodiče se nezlobí, říkají, že se to „může stát“, ale musí si to opravit. Adam by chtěl být jednou úspěšný ve fotbale.

*Aleše* baví ve škole tělocvik a přírodopis, nebaví ho čeština a matematika. Myslí si, že je dobrý ve florbale, v čem je dobrý ve škole neví, ale asi trochu v češtině. Ve škole mu dělají největší starosti známky, chce, aby byly dobré. Na otázku, zda ho mrzí hodně, když se mu něco nepovede, odpověděl, že tak často se mu to nestává. Známky jsou pro něj velmi důležité proto, aby se dostal na školu. Když se mu něco nepovede nebo dostane špatnou známku, tak je to kvůli trémě. Když dostane dobrou známku, tak je to proto, že to uměl a taky možná trochu štěstí. Když dostane špatnou známku, tak mu na tom vadí, že to uměl, ale napsal to třeba špatně. Aleš rád soutěží mimo školu, ve škole

to moc nedělá. Baví ho řešit úkoly, které mají jasné řešení, protože jsou vyřešeny rychle. Když se mu něco nedaří, zkouší to znovu do té doby, než se to povede. Za dobré známky ho doma pochválí, když se mu něco nepovede, neříkají rodiče nic. Jednou by si přál být úspěšný ve florbale, konkrétně hrát za nějaký švédský tým a chtěl by vynalézt nějaký software.

## 5. 2. 1. 2 Informace z pozorování

### Hodina matematiky

Chvilku po zahájení hodiny sdělí učitelka žákům, že budou dělat samostatné cvičení, ten kdo ho bude mít dobře, může dostat jedničku. *Adam* se těší, po zadání příkladu rychle počítá. Příklad není jednoduchý, nikomu se nedaří ho spočítat. Učitelka říká, že nevádí, známku tentokrát nikdo nedostane. Adam rychle volá: „Počkejte!“ a za chvilku nese ukázat výsledky učitelce. Potěší ho, když zjistí, že měl příklad dobře. I dál se při hodině snaží, pracuje samostatně a je vidět, že ho to baví.

*Aleš* se při soutěžním cvičení také snaží. Je vidět, že stojí o to uspět. Když příklad odevzdá, učitelka mu říká, že výsledek není správný. Aleš s učitelkou diskutuje, myslí si, že to má dobře, učitelka mu opakovaně sděluje, kde udělal chybu. Nakonec si chybu připustí a opraví ji. Při další samostatné práci Aleš soustředěně pracuje, chce to rychle odevzdat. Odevzdává příklad, ale učitelka mu říká, že musí ještě doplnit zkoušku a odpověď. Rychle se vrací zpět do lavice a příklad dodělává. Nestihne ho dodělat mezi prvními, co mohou dostat známku a je trochu zklamaný. Ale poté se zase rychle zapojuje do výuky, hlásí se a pracuje.

### Hodina matematiky - dělené skupiny

Aleš i Adam chodí jedenkrát týdně do dělené „lepší skupiny“ matematiky. Pozn. „lepší“ a „horší“ skupina jsou takto nazývány učitelkou matematiky, žáci jsou do skupin rozdělení dle výsledků (prospěchu) v předmětu matematika.

Na hodinu byla naplánována písemná práce. *Adam* působí klidně, čte si zadání a píše. Při nejasnosti v zadání se ptá učitelky. Při oznámení, že za 5 minut se bude končit, na moment znervózní. Ale za chvíli už zase pilně pracuje a odevzdává jako jeden z prvních. Při rozdávání písemek z minulého týdne čeká napjatě na výsledek, má

dobrou známku, je spokojený. Když se v závěru hodiny probírají správné výsledky dnešního testu, pozorně poslouchá, a když zjišťuje, že by je měl mít dobře, raduje se.

*Aleš* po přečtení zadání začne soustředěně a rychle pracovat. Při upozornění učitelky, že za 5 minut bude písemky sbírat, hodně znervózní, příklady kontroluje a rychle dodělává. Nervózně při tom poposedává. Když práci odevzdá, shání rychle mezi nejbližšími sedícími spolužáky správné výsledky. Z písemky, která se psala minulou hodinu má *Aleš* trojku. Někteří ze spolužáků se ho udiveně ptají, jestli má opravdu trojku. *Aleš* si písemku prohlíží a chce to ještě probrat s učitelkou. Ta mu říká, že už to přeci probrali všichni společně minule hned po písemce, ale řekne mu, jaký měl být správný výsledek. *Aleš* se s učitelkou chvíli dohaduje, že jeho výsledek je správný, že ho má jen obráceně (písemka byla na zlomky). Učitelka to nechává být, ale když diktují známky z písemky a dojde řada na *Aleše*, učitelka se ho zeptá, jestli už na tu chybu přišel. Odpovídá, že ne a učitelka mu říká, že se na to ještě podívají společně o přestávce. On však dál hledá v písemce a říká spolužákům, že to má dobře. V závěru hodiny učitelka sdělí správné výsledky příkladů v dnešní písemce a *Aleš* zjišťuje, že má špatně jeden příklad i dnes. Hned se učitelky ptá, jak to, že to má špatně a nad špatným výsledkem přemýšlí ještě o přestávce.

### **Hodina anglického jazyka**

Je vidět, že *Adam* se na hodinu těší. Učitelka má připravenou zajímavou hru, která zabere celou hodinu. *Adam* se zapojuje s nadšením, je aktivní, vytrvale se hlásí, pokud ho učitelka nevidí nebo vyvolá někoho jiného. V jednu chvíli, když jeho spolužák (sedící před ním) zná odpověď na těžkou otázku, *Adam* ho pochvalně poplácá po zádech. Když se mu během hodiny něco povede, je znát, že je na sebe také hrdý.

*Aleš* je při hodině angličtiny také aktivní a hra ho baví. Hlásí se a aktivně se zapojuje do dění. I na něm je znát, že je se sebou moc spokojený, když při hře uspěje.

### **Hodina českého jazyka - sloh**

V hodině češtiny není *Adam* tolik aktivní, pečlivě pracuje na zadaných úkolech, ale nehlásí se, odpovídá, jen když je učitelkou vyzván.

*Aleš* je v hodině aktivnější. Sám se hlásí, snaží se na otázky učitelky odpovědět co nejrychleji, a to i v případech, kdy ještě mají mlčet a odpověď rozmyslet. Když se to

opakuje se poněkoli káté, učitelka ho musí napomenout. Když se v jednu chvíli jeho názory na určitou věc s učitelkou neshodují, trpělivě zdůvodňuje své odpovědi.

### **Hodina českého jazyka**

*Adam* během diktátu, který je hned v úvodu hodiny, přijde v textu na neznámé slovo a učitelku prosí o vysvětlení. Učitelka udělá malou pauzu a žákům slovo vysvětlí. Ve chvíli, kdy prohodí pár slov se spolužákem, ho učitelka napomene. Hned začne pracovat samostatně. Po skončení diktátu se sám učitelky ptá na bližší informace o testu, který budou psát další den. Když učitelka zadává samostatnou práci s možností známky, nabízí žákům buď práci bez nápovědy nebo s malou nápovědou, Adam o nápovědu nestojí a hned začíná pracovat. Při samostatné práci se velmi soustředí, když je učitelkou vyzván o napsání správného řešení na tabuli, rychle vstává a píše správné výsledky. Když odchází zpět do lavice, je vidět, že je se sebou spokojený, usmívá se.

*Aleš* pracuje při diktátu samostatně, není na něm znát žádná nervozita, pracuje velmi rychle a odevzdává mezi prvními. Když se Adam ptá na informace o zítřejším testu, také ho to zajímá a dává pozor, co učitelka říká. Při samostatné práci Aleš o nápovědu stojí, učitelku tím překvapí. Pracuje soustředěně, ale je znát trochu nervozita, v jednu chvíli více znejistí a hned se na něco ptá učitelky stojící opodál. Když se píše správné výsledky na tabuli, sám se hlásí, že chce taky k tabuli jít. Během hodiny patří k neaktivnějším žákům.

### **5. 2. 1. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 1 (PÚV +, PVN -)**

Při hodinách patří žáci této skupiny k neaktivnějším žákům ve třídě, jejich prospěch odpovídá jejich snaze, patří mezi nejlepší žáky. Je však nutné podotknout, že je podstatné, zda jde o vyučovací hodinu, která je baví. Pokud je hodina tolik nebaví, úkoly samozřejmě plní a většinou s výborným výsledkem, ale vynaloží pouze tolik snahy a aktivity, kolik je ke splnění úkolu potřeba, nic navíc.

Jejich neverbální komunikace je přiměřená situacím, ve kterých se nacházejí. Při práci bývají klidní, pracují pečlivě. Nervozita se objevuje například v případech, kdy

jsou při cestě k dobrému výsledku tlačeni časem nebo když ví, že chybovali a nejsou spokojeni se svým výkonem.

Rádi soutěží a vyhrávají. Když se jim něco nevede, trpělivě hledají, kde se stala chyba. Chybu si nepřipouští u sebe, ale její příčinu hledají nejdříve mimo, zda se při počítání jen nepřehlédli, jestli se učitelka při vyhodnocení testu nespletla apod. Neúspěchem nebo negativním hodnocením jsou překvapeni, nepřipouštějí si ho (nebyla to přeci jejich chyba) nebo to prostě nijak neřeší.

Při úkolech zaměřených na výkon se většinou soustředí pouze na sebe a svůj výkon. Když je některý ze spolužáků během řešení žádá o pomoc či radu, nereagují či odmítnou. Když je to naopak a jsou to oni, kdo něco potřebují, obrací se na spolužáky či učitelku s žádostí o pomoc bez ostychu a velmi se snaží, aby jim bylo vyhověno.

Ze strany učitelek je vůči těmto žákům vidět snaha povzbuzovat je a chválit. Někdy však musí jejich aktivitu usměrňovat, aby zbyl prostor i pro ostatní žáky.

## **5. 2. 2 Skupina č. 2 (PÚV -, PVN +)**

Do této skupiny patří žák č. 3 (Viktor) a žák č. 4 (Vítek), tito žáci mají slabě rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a silně rozvinutou potřebu vyhnouti se neúspěchu.

### **5. 2. 2. 1 Analýza rozhovorů**

*Viktora* baví ve škole přírodopis. Také ho baví čeština, i když mu nejde, ale musí být dobrá paní učitelka. Nebaví ho matematika. Myslí si, že je dobrý ve vaření a práci na zahradě, prostě „spíše na ruce“, pak v tělocviku. Ve škole moc dobrý není, spíše mimo školu. Ve škole mu největší starost dělají známky. Když se mu něco nepovede, tak ho to mrzí podle toho, co to je. Hodně ho mrzí, když se mu něco nepovede v matematice, protože je na hodinu připraven. Ale například u diktátu ví předem, že se mu nepovede. Známky pro něj jsou důležité. Když se mu něco nepovede, může za to vždycky on, například protože tomu věnoval málo času. Když dostane dobrou známku, je to zásluha jeho maminky, protože mu to dobře vysvětlila. Na mou poznámku, že je to určitě i jeho zásluha, ať se pochválí, Viktor říká, že ne, jeho zásluha to není. Když dostane špatnou známku, neví, co mu na tom nejvíce vadí. Nesoutěží rád a více ho baví řešit úkoly, které mají jasné řešení. Když se mu něco nedaří, tak záleží na tom, o co jde,

jestli to bude dál zkoušet. Pokud jde například o vyrábění, zkouší to dál, pokud je to něco, co ho nebaví, tak to nechá být a znovu to nezkouší. Když je v něčem úspěšný, doma ho pochválí. Pokud se mu něco nepodaří, procvičí si to s maminkou a musí si to zkusit opravit. Otázka, v čem bych si přál být jednou úspěšný Viktora překvapila, po chvíli ale odpovídá, že snad jako kuchař nebo rybář.

**Vítek** má rád ve škole tělocvik a přestávky, nebaví ho čeština, matematika, fyzika a chemie. Myslí si, že je dobrý v basketbalu a ve škole není dobrý vlastně v ničem nebo možná ve výtvarné výchově. Ve škole mu nejvíce dělá starost to, že když dostane špatnou známku, je maminka našťvaná. Když se mu něco ve škole nepovede, ani ho to nijak nemrzí, říká, že spousta věcí stejně bude v životě zbytečná. Znamky jsou pro něj celkem důležité, aby mohl jednou dělat práci, jakou chce. Když dostane špatnou známku nebo se mu něco nepovede, myslí si, že to je asi jeho chyba, že se špatně připravil. A když se mu něco povede, když dostane dobrou známku, váhavě odpovídá, že to je asi jeho zásluha. Když dostane špatnou známku, nejvíce mu na tom vadí, že se maminka zlobí. Soutěžení a poměřování sil a znalostí s ostatními ho baví jen mimo školu. Má raději úkoly, které mají jasné řešení a nemusí nad nimi tolik přemýšlet. Když se mu něco nedaří, nejradši by to nechal být, ale většinou to nejde, tak si odpočine, a pak to zkusí znovu. Za dobré známky ho doma pochválí, na špatné mu poví, že si je má opravit. Přál by si být úspěšný v basketbalu.

## 5. 2. 2 Informace z pozorování

### Hodina matematiky

Během hodiny a samostatných „soutěžních“ cvičení **Viktor** pracuje, ale je vidět, že se ani nesnaží uspět. Učitelka ho povzbuzuje, snaží se ho zapojit do dění, během samostatných úkolů i během společného výkladu. Při výkladu si pečlivě zapisuje poznámky, když něco nestihne, požádá učitelku o zopakování.

**Vítek** není na hodinu připraven, nemá sešit, knížku ani rýsovací potřeby. Z upozornění učitelky, že to není poprvé, a že se jí to nelíbí, si nic nedělá. Při samostatné práci pracuje, ale často se otáčí za spolužáky o radu a kouká jim do sešitů. Při výkladu nové látky a zapisování poznámek se hlásí, jestli by si mohl přisednout k někomu a koukat společně do učebnice. Sám se zvedá a sedá si ke spolužákovi, učitelka ho pošle k někomu jinému, diví se proč (ale je vidět, že dobře ví, z jakého důvodu to je), učitelka mu to vysvětlí a pobídne ho, ať pracuje, že už moc času nezbyvá.



## Hodina matematiky - dělená

Viktor a Vítek jedenkrát týdně chodí do „horší skupiny“ matematiky.

I oni dnes píše písemku. **Viktor** soustředěně čeká až dostane zadání písemky. Poté začne pracovat. Nervózně se během písemky obrací a nahlíží do papíru dozadu ke spolužákovi. V jednu chvíli si odsedne na židličce dále od stolu, opře se, bere si do ruky zadání a znovu si ho čte. Pak se na něco ptá učitelky, která stojí opodál, ta mu odpoví a on zase začne pracovat. Když učitelka připomene, že do konce písemky zbývá posledních 5 minut, nijak nereaguje. Po nějaké chvíli si Viktor hlasitě oddechne, opře se o židli, nahlíží k sousedovi nebo se kouká do třídy, ale dál už nepracuje. Když je čas odevzdání, písemku odevzdá. Při sdělování správných výsledků ho ani moc nezajímá, jestli měl správný výsledek.

**Vítek** po zadání písemky čte v klidu zadání a začne pracovat. Pracuje soustředěně celou dobu, jen výjimečně zvedne hlavu od papíru a podívá se mezi spolužáky. Když učitelka upozorňuje, že za chvíli bude písemku sbírat, nijak ho to nerozhodí, soustředěně pracuje dál. Při kontrole správných výsledků dnešní písemky zjišťuje, že mu to vyšlo a má velikou radost, dělá vítězná gesta.

## Vyučování cizích jazyků

**Viktor** chodí na hodinu německého jazyka. Před hodinou i během vyučování je dost nervózní. Snaží se být pozorný, když jednou něco přeslechne a ptá se souseda, jsou oba napomenuti. Polohlasem pronese, že chtěl jen vědět stránku. Při soutěži, která je na rychlé reakce a udržení velké pozornosti, předem říká, že ani soutěžit nebude. Soutěžit však musí všichni. Při soutěži si žáci mají určovat slovo, se kterým budou soutěžit. Viktor dlouho přemýšlí, neví, je nejistý. Když si konečně vybere a nesměle ho poví, učitelka mu řekne, že si pro sebe vybral moc těžké, že má vybrat jiné. Ještě více znejistí. V soutěži vypadne mezi prvními a je na něm znát, že se stydí. U jiné soutěže (cvičení na rychlost - jednička pro tři nejrychlejší se správnou odpovědí) se ani nesnaží uspět. Když učitelka zadává jedno ze cvičení, rovnou upozorňuje Viktora spolu s dalším žákem (Lád'a), že u nich dvou jí bude stačit pouze část. Je vidět, že mu to není příjemné. Na konci hodiny si učitelka najednou vzpomněla, že měl být Viktor zkoušený (naplánované zkoušení). Prohodila do třídy nejmenovitě, zda náhodou neměl být někdo dnes zkoušený. Viktor polohlasem odpovídá, že on. Učitelka se ptá, proč se nepřihlásil sám,

když byli na dnešek domluvení, Viktor neodpovídá. Učitelka to uzavře tím, že ho vyzkouší příští hodinu. Viktor slibuje, že se sám připomene. Je vidět, že se mu ulevilo.

*Vítek* navštěvuje hodinu anglického jazyka. Když učitelka zahájí hodinu, vůbec si toho nevšímá a dělá si něco jiného. Učitelka chvíli čeká a pak ho upozorní, že má pracovat společně s ostatními. Teprve potom začíná dávat pozor. Když v rámci hry probírají téma, které se ho týká, odpovídá i bez vyzvání a je rád, když ho učitelka za to pochválí. Jinak se sám nehlásí a zapojuje se pouze, je-li učitelkou vyzván. V jedné chvíli dokonce začne o hodině jíst, přestane, až když ho učitelka napomene.

### **Hodina českého jazyka - sloh**

*Viktor* při hodině pracuje, ale je vidět, že často znervózní, když něco např. nestíhá. Sám se nehlásí, že by chtěl na něco odpovědět. Přihlásí se pouze jednou, a to společně se sousedem Lád'ou, když něčemu nerozuměli. Učitelka je přehledná, a když chce s probíranou látkou pokračovat dál, připomene se svým dotazem hlasitěji. Ke konci hodiny je vidět na Viktorovi „únava“, polehává na lavici a pokukuje po třídě.

*Vítek* není v hodině příliš aktivní, samostatně pracuje, ale odpovídá jen, když ho učitelka vyvolá. Často kouká do třídy a otáčí se na spolužáky. Když se mu něco nevede, je vidět, že znervózní. Stejně tak je vidět, že je velmi nervózní v jedné konkrétní situaci, když učitelka vyzve žáky, aby se někdo přihlásil na cvičení. Nikdo se nehlásí, tak učitelka řekne, že jestli se nikdo nepřihlásí, vybere někoho sama. To Vítko znervózní ještě více a polohlasem zavolá „ne“. Když je později vyzván, aby četl svou krátkou úvahu nahlas, odmítne, že číst nebude, že se stydí. Učitelka to respektuje.

### **Hodina českého jazyka**

*Viktor* po rozdání textu diktátu začíná hned pracovat, pečlivě si text pročítá, ale je vidět, že je nervózní a řešením si není jist. Dlouhou dobu předtím, než učitelka diktát sebere, už nepracuje a jen pokukuje po třídě. Ze začátku byla vidět snaha, ale v závěru už je znát, že to vzdal. Při samostatné práci v závěru hodiny působí roztržitě, nakukuje ke spolužákům, občas něco napíše u sebe, ale opět řešení moc pozornosti nevěnuje. O nápovědu učitelky, kterou před začátkem práce žákům v případě zájmu nabízela, se Viktor přihlásil.

*Vítek* při diktátu i samostatné práci pracuje samostatně, na obojí se soustředí. I Viktor stál o malou nápovědu, kterou učitelka žákům při samostatné práci nabídla. Během celé této hodiny působí velmi nenápadně, nezdá se být nervózní. Když je vyzván k nějaké odpovědi, odpoví. Sám se nehlásí.

### **5. 2. 2. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 2 (PÚV -, PVN +)**

Žáci jsou během vyučování spíše pasivní. Aktivní jsou většinou jen v těch případech, kdy jsou učitelkou vyvoláni. Aby se sami přihlásili, musí si být správnou odpovědí jisti, nebo je důvodem přihlášení žádost o vysvětlení něčeho nesrozumitelného.

Během vyučovací hodiny se u těchto žáků střídají stavy nervozity s nezájmem o dění. Jejich neverbální komunikace je výraznější především právě ve spojení s nervozitou. Jejich sebevědomí je nízké a z toho pramení často se objevující nejistota. Pochvala od ostatních je potěší, při neúspěchu se stáhnou více do sebe, stydí se.

Nechtějí se účastnit soutěží a úkolů, ve kterých se měří jejich výkon. Předem počítají se svým neúspěchem, podceňují se. Svůj neúspěch přičítají sobě, nehledají jiné příčiny. Když se jim něco povede, mají velkou radost, ale nedomnívají se, že je to jejich zásluha.

Učitelky se snaží žáky v hodině povzbudit, žákům předávají jasné instrukce, které znovu opakují, vysvětlují. Na straně druhé jim ale často nabízí například i větší časový prostor, nějaké úlevy (menší požadavky na výkon). Ne vždy však žáci tuto pomoc uvítají, často je to uvádí před ostatními spolužáky do rozpaků a o to více se mohou cítit neschopní.

### **5. 2. 3 Skupina č. 3 (PÚV +, PVN +)**

Do této skupiny patří žák č. 5 (Milan), tento žák má silně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a silně rozvinutou potřebu vyhnout se neúspěchu.

### 5. 2. 3. 1 Analýza rozhovoru

*Milana* ve škole nebaví matematika, chemie, fyzika, protože je neumí a ostatní ho baví. Myslí si, že je dobrý ve sportu, ve škole neví. Ve škole mu největší starost dělá učení, nepíše rád písemky. Když se mu něco nepovede, mrzí ho to, má divný pocit a vůbec se netěší domů. Znamky jsou pro něj důležité, jsou potřeba na střední školu. Když dostane špatnou známku, je to kvůli tomu, že se nepřipravil, jen občas proto, že neměl tolik štěstí. Když dostane dobrou známku, je to zásluha rodičů. Pokud dostane špatnou známku, nejvíce mu na tom vadí, že se většinou těžko opravuje. Rád soutěží, i ve škole, nejraději v matematice. Více ho baví řešit takové úkoly, které nemají jasné řešení, protože se nad nimi musí více přemýšlet. Když se mu něco nedaří, zkouší to znovu. Za jeho úspěchy jsou doma všichni šťastní, vidí, že se na hodinu připravoval. Když se mu něco nepovede, nebo když nedostane dobrou známku, pošlou ho hned ke stolu, aby se to znovu naučil a nechal se vyzkoušet. Chtěl by být jednou úspěšný ve fotbale.

### 5. 2. 3. 2 Informace z pozorování

#### Hodina matematiky

*Milan* při hodině pracuje, zapojí se i do soutěže, ale výrazná snaha o vítězství na něm znát není. Něco při řešení spletl, učitelka stojící u něj ho upozorní, že někde udělal chybu, ať se jí pokusí najít. Znervózní a snaží se chybu najít. Při společné práci se hlásí a je aktivní.

#### Hodina matematiky - dělená

Během vyučovací hodiny matematiky, když se třída dělí na dvě skupiny, patří *Milan* do „horší skupiny“. Když dostane zadání písemky, začne pracovat. Pracuje v klidu, jen výjimečně se podívá do třídy. Když učitelka upozorní, že bude brzy konec, nijak na to nereaguje. Když je čas, učitelce písemku odevzdá a ptá se spolužáků na jejich výsledky. Kontrole výsledků moc nevěnuje pozornost, baví se se spolužákem. V závěru hodiny se hlásí a zeptá se, zda má umýt tabuli.

### **Hodina anglického jazyka**

Při hodině angličtiny působí Milan nenápadně a je spíše pasivní. Odpovídá, pouze je-li vyzván učitelkou. Když je vybrán, aby se také účastnil soutěžní hry, k tabuli jde s viditelným nezájmem, ale hra ho postupně začíná bavit a je vidět, že stojí o to, aby se mu v ní dařilo. Když je vyhlášeno druhé kolo, hlásí se sám, že si chce zahrát.

### **Hodina českého jazyka - sloh**

*Milan* se v hodině aktivně příliš nezapojuje, odpovídá pouze, když ho učitelka vyzve. Několikrát za hodinu se snaží udělat „legrácky“ pro spolužáky. Když dělá v jednu chvíli něco jiného a učitelka se zeptá co, schválně odpovídá, že neví o co jde. Při samostatné práci často pokukuje po spolužácích.

### **Hodina českého jazyka**

*Milan* při diktátu pracuje samostatně, je vidět, že se velmi soustředí. Při výkladu nové látky poslouchá a v jednu chvíli něčemu nerozumí, je to na něm znát, přichází učitelka a ptá se ho, co neví a vysvětlí mu to. Když se učitelka ptá před začátkem samostatné práce, kdo chce malou nápovědu. Milan ji odmítá, chce to vyřešit sám. Jednoho spolužáka tím překvapí a ten se tomu hlasitě diví, učitelka mu říká, že jí to nepřekvapilo, že Milan je na tohle dobrý, jen se mu nepovedla předchozí práce. Když se tato samostatná práce kontroluje a učitelka vyzývá, kdo půjde napsat správné řešení na tabuli, nikdo se nehlásí. Několik spolužáků začne volat Milanovo jméno (resp. jeho přezdívku), ten se tedy zvedá a jde k tabuli. U tabule mu to ale moc nejde, trochu znervózní, ale od tabule už zase odchází s úsměvem.

### **5. 2. 3. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 3 (PÚV + , PVN +)**

Provedená pozorování a rozhovor žáka této skupiny mi poskytly nejméně informací ze všech skupin. Bylo to způsobeno jednak tím, že šlo pouze o jednoho žáka a také tím, že šlo o žáka, který pro tuto skupinu nebyl zcela typický.

Závěrečná shrnutí tak nebudou tolik podrobná a věcná, jako u zbývajících skupin, přesto na základě dostupných informací mohu shrnout následující.

Žák byl při vyučování spíše pasivní, do výuky se zapojoval pouze pokud byl učitelkou vyzván nebo pokud šlo o vyučovací hodinu nebo nějaké téma, které ho baví.

Neverbální komunikace žáka není nijak výrazná, známky nervozity a neklidu se objevují tehdy, když se mu při plnění úkolů nedaří. Jinak působí nenápadně a žádné výrazné projevy v chování se neobjevují.

Soutěží a cvičení zaměřených na výkon se spíše účastnit nechce. Pokud se mu v nich daří, zvedne to jeho zájem o dění a do soutěže se zapojí. Pokud se mu něco nedaří, tak při „veřejném“ vystoupení (před tabulí, nahlas před ostatními žáky) se stahuje do sebe a je znát, že mu to není lhostejné. Pokud se mu nedaří např. při samostatné práci v lavici, zkusí to sice napravit, ale po chvíli je vidět, že to nechává být a pozornost věnuje něčemu jinému, včetně toho, že začne být nepozorný, bavit se spolužáky a rušit ostatní. Příčinu svých neúspěchů vidí v sobě, když se mu něco povede, přičítá to štěstí.

Jestliže jsem uvedla, že tento žák patřil v mém výzkumném vzorku mezi nejméně nápadné žáky v souvislosti s projevy svého chování, platilo to i ve vztahu k učitelkám. Ty ho sice několikrát pobídly k aktivitě např. položením určité otázky, ale oproti kontaktu s ostatními žáky to bylo výrazně méněkrát. Zde může hrát roli i to, že žákovi tato situace, dá se říci, vyhovovala a zbytečně na sebe neupozorňoval.

## **5. 2. 4 Skupina č. 4 (PÚV -, PVN -)**

Do této skupiny patří žák č. 6 (Láďa) a žák č. 7 (Luboš), tito žáci mají slabě rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a slabě rozvinutou potřebu vyhnout se neúspěchu.

### **5. 2. 4. 1 Analýza rozhovorů**

*Láďa* má rád tělocvik a výchovu ke zdraví. Nebaví ho čeština, matematika, fyzika, chemie, neví proč. Myslí si, že je dobrý ve fotbale, ve škole asi v ničem. Neví, co mu ve škole dělá největší starosti. Na otázku, zda ho mrzí hodně, pokud se mu ve škole něco nepovede, odpověděl, že ani ne. Znamky pro něj nejsou tolik důležité. Když dostane špatnou známku, je to jeho vina. Když se mu něco podaří, je to díky štěstí. Jeho zásluha je to jen málokdy, když se to naučí. Když dostane špatnou známku, nejvíce mu vadí, že nemůže jít na počítač. Soutěžit ho baví například v matematice, když je to lehký příklad

a když ho chápe. Více ho baví řešit ty úkoly, které mají jednoduché, jasné řešení, než-li úkoly nad kterými musí přemýšlet. Když se mu něco nedaří, někdy to zkouší znovu, někdy to nechá být. Když dostane dobré známky, mají rodiče radost. Když se mu ve škole nedaří, má zákaz být na počítači. Jednou by chtěl být úspěšný ve fotbale a v učení.

*Luboše* ve škole baví chemie a tělocvik a nebaví ho čeština, protože mu nejde. Myslí si, že je dobrý na počítače, ve škole snad jedině v chemii. Ve škole mu dělá největší starost to, aby neměl žádnou 4 na konci roku na vysvědčení. Když se mu ve škole něco nepovede, mrzí ho to podle toho o co jde. Například když je to nějaký velký úkol a on na něj zapomene. Znamky jsou pro něj důležité kvůli tomu, aby se dostal na školu. Když dostane špatnou známku nebo se mu něco nepovede, je to vždycky jeho vina, protože se nenaučil. Když se mu něco povede a dostane dobrou známku, je to spíš štěstí, jen trošku jeho zásluha. Když dostane špatnou známku, nejvíce mu na tom vadí, že mu známka kazí průměr. Ve škole ho soutěžit moc nebaví, ale mimo školu v počítačových hrách ho to baví velmi a myslí si, že je v tom opravdu dobrý. Má raději úkoly, které mají rychlé, jasné řešení, protože ho nebaví nad úkoly dlouho sedět a přemýšlet. Když se mu něco nedaří a on to chce udělat, tak se hodně rozčílí, musí toho chvilku nechat a pak se k řešení vrátí znovu. Když dostane dobré známky, doma ho pochválí. Ale štve ho, že když například dostane jednu 5 a dvě 1, tak se doma zajímají jen o tu 5. Když přinese ze školy špatnou známku, je maminka našťvaná. Přál by si být úspěšný v počítačích.

## **5. 2. 4. 2 Informace z pozorování**

### **Hodina matematiky**

*Lád'a* se do soutěže na začátku hodiny sice zapojí a pracuje, ale nevypadá, že by chtěl soutěž vyhrát. Vždy chvíli pracuje a pak kouká po třídě. V jednu chvíli se u něj učitelka zastaví a nahlíží do jeho sešitu, upozorní ho, že nemá zkoušku, Lád'a odpoví, že ji neumí. Učitelka mu poradí, je vidět, že je za pomoc rád. Při výkladu dává pozor a zapisuje si poznámky.

*Luboš* se na začátku hodiny věnuje úplně něčemu jinému a začne pracovat až po upozornění učitelky. Když se začne soutěžit, zpozorní a spočítat příklad se snaží mezi prvními. Podaří se mu to a ptá se učitelky, co má dělat, když už má hotovo. Raduje se pak v lavici, když si od něj učitelka sešit vezme. Příklad sice neměl správně, ale to nijak

neřeší, vypadá, že má radost, že se mu podařilo ho odevzdat. Při výkladu už je zase méně pozorný, baví se se spolužáky.

### **Hodina matematiky - dělená**

Také Láďa a Luboš chodí při dělené skupině matematiky do „horší“ skupiny.

*Láďa* není při písemce nijak výrazně nervózní. Pracuje a občas se podívá do lavic k ostatním spolužákům. Upozornění učitelky na brzké sbírání písemky ho trochu znervózní. Po skončení písemku rychle odevzdává učitelce a baví se o něčem s vedle sedícím Viktorem, kontrola výsledků ho moc nezajímá.

*Luboš* je před písemkou nervózní a roztržitý. Když dostane zadání, rychle začne počítat. Pracuje samostatně, jen výjimečně se podívá do třídy nebo na spolužáky. Když učitelka oznámí, že si bude za chvíli písemky vybírat, začne „plašit“ a rychle počítat. Při kontrole správných výsledků dává pozor a učitelky se na postup zeptá znovu, když nerozumí. Při krátkém výkladu, když učitelka přijde k Viktorovi a pomáhá mu s rýsováním, přistupuje Luboš k nim a také mu pomáhá.

### **Hodina německého jazyka**

*Láďa* není moc aktivní. Odpovídá pouze, je-li vyzván, sám se nehlásí. Při soutěžích pracuje, ale nijak výrazně se nesnaží. Když se mu cvičení nepovede nebo ze soutěže vypadne, nedává najevo, jestli ho to mrzí nebo ne. Jedenkrát se učitelky na něco zeptal, když nerozuměl zadání, její odpovědi nerozuměl, ale jen si polohlasem řekl něco pro sebe a znovu se učitelky nezeptal. Když učitelka zadávala žákům společné cvičení, hned Láďu (spolu s Viktorem) přede všemi upozornila, že od nich jí stačí, pokud splní polovinu, i u něho je vidět, že mu poznámka není příjemná.

*Luboš* se při hodině němčiny snaží. Ptá se učitelky, když něčemu nerozumí. Pokud ho učitelka zrovna neslyší nebo mu záměrně nechce odpovědět, zkouší to pořád znovu a shání odpověď od spolužáků. Jednou správně odpověděl, učitelka mu říká, že ji mile překvapil, je vidět, že je za pochvalu rád, a že ho ocenění povzbudí. Stejně tak ho učitelka navnadí tím, když vyhlásí soutěž na jedničky, Luboš se při soutěžích moc snaží. Když to pokazí, sám hned rychle odchází mezi poražené a dělá si sám ze sebe legraci.



## **Hodina českého jazyka - sloh**

*Láďa* se v hodině češtiny aktivně sám nezapojuje, pouze je-li vyzván učitelkou. Je vidět, že ho hodina nebaví, často pokukuje po třídě, baví se se spolužáky, polehává na lavici. Učitelka ho několikrát napomene, aby se věnoval společné práci. V jednu chvíli, kdy něčemu nerozumí, se hlásí, aby se učitelky zeptal, ale jen velmi nenápadně.

*Luboš* se v hodině také moc nesoustředí, baví se se spolužáky, i jeho učitelka musí několikrát napomenout. Opakuje se to i při samostatné práci, kdy se opakovaně baví se spolužáky mimo téma. Když konečně začne pracovat a něco přeslechne nebo něčemu nerozumí, přihlásí se a zeptá se. Ale celkově v této hodině není tolik aktivní, svou pozornost věnuje především záležitostem mimo výuku češtiny.

## **Hodina českého jazyka**

*Láďa* při diktátu sice pracuje, ale často pokukuje do lavic ke spolužákům. Při výkladu nové látky nedává pozor a baví se se spolužáky, učitelka ho musí napomínat. Když se do výkladu zaposlouchá, polohlasem si několikrát řekne, že se to stejně „nedá naučit“. V jednu chvíli se učitelky na něco ptá, ta mu to vysvětlí. Téma probírá i se spolužákem v lavici, který je v tématu také nejistý. Samostatné práci moc nevěnuje pozornost, ale o nabízenou pomoc učitelky (malá nápověda pro žáky, kteří budou chtít) se přihlásil.

*Luboš* se při diktátu, který se píše, snaží nakukovat ke spolužákům. Ptá se učitelky, jestli jim poradí čárky, učitelka říká, že všechny čárky ve větách si již dokáží odůvodnit. Luboš se toto znervózní a pracuje dál. Po chvíli však pracovat přestává a spíše pokukuje jen tak před sebe na tabuli a na zeď. Když žáci dopíší diktát a probíhá výklad nové látky a Luboš nechápe, přihlásí se a učitelky se zeptá. Po chvíli opět něčemu nerozumí, ptá se spolužáků. Učitelka to vidí, přichází k němu a pomáhá mu. Také žádá nápovědu k samostatné práci, ale toto cvičení ani jeho následná kontrola v závěru hodiny ho nebaví. Směje se se spolužáky v lavici za ním, na dotaz učitelky, zda je hotov, s úsměvem odpovídá, že ne. Do konce hodiny už se nedokáže soustředit.

### **5. 2. 4. 3 Závěrečné shrnutí získaných informací z rozhovorů a pozorování u skupiny č. 4 (PÚV - , PVN -)**

Nasazení žáků v hodině je střídavě aktivní a pasivní. Aktivní jsou žáci, pokud je probírané téma zajímavé nebo pokud jde o úkoly, při jejichž řešení jsou úspěšní. Jejich pozornost během hodiny kolísá, častěji než u ostatních žáků se u nich objevuje vyrušování, napovídání, opisování. Jejich neverbální projevy jsou také výraznější, jak při dosažení úspěchu (vítězná gesta), tak při neúspěchu či rozčarování.

Do soutěžení se sami zapojují tehdy, pokud je konkrétní téma nebo styl soutěže baví. V případě, kdy se musejí účastnit všichni žáci, tak se do dění zapojují, ale neusilují o vítězství nebo dobré umístění. Nesnaží se, protože předem počítají se svým neúspěchem.

V případě, že se jim nepodaří něco, na čem jim záleží, to o co usilovali, mrzí je to. Nepříjemné pocity z neúspěchu se někdy snaží zamaskovat „legráckami“ před ostatními. Pokud jde o záležitost, ve které jim o dosažení dobrého výkonu tolik nejde, to, že se jim to nepovede, většinou nijak neřeší. Příčinu neúspěchu vidí na své straně, naopak, když se jim něco povede, je to díky štěstí, které při nich stálo.

Učitelka tyto žáky povzbuzuje a snaží se je zapojovat do dění ve třídě, protože jim samotným by nevadilo, že se během hodiny ke slovu nedostali.

### **5. 2. 5 Interakce učitel - žák a atmosféra ve třídě**

Svou pozornost jsem při pozorování žáků během vyučování věnovala i interakci učitelek s žáky a celkové atmosféře ve třídě.

Měla jsem možnost pozorovat při práci čtyři učitelky. Oblasti, na které jsem se v souvislosti s osobou učitele soustředila, byly následující: kontakt učitele s žáky (s jednotlivci, práce se skupinou, styl, zajímavé situace apod.), neverbální komunikace k žákům, hodnocení žáků, způsob zadávání úkolů, pohled na žáky (rozdílnost pohledu - např. dívky x chlapci, žáci s výborným prospěchem x žáci s horším prospěchem, oblíbení žáci x neoblíbení žáci). Pokud se popisované situace budou týkat jmenovitě některých ze sedmi vybraných žáků, v textu je jmenovitě uvedu.

Všechny učitelky, ačkoliv měly trochu rozdílný styl výuky (vycházející také z povahy vyučovaných předmětů), byly ve vztahu k žákům velmi komunikativní. Šlo o otevřenou komunikaci s žáky, kdy oni mohli vstupovat do diskusí, a to i například při

výkladu. Vždy byl prostor pro kladení dotazů a učitelky žákům na jejich dotazy odpovídaly. Je přirozené, že někteří žáci byli v komunikaci s učitelkami aktivnější a někteří se do výuky z vlastní iniciativy moc nezapojovali. Učitelky se tyto žáky snažily do výuky zapojovat, naopak aktivitu některých (především při soutěžích a při odpovídání na otázky) dokázaly usměrňovat.

Neverbální komunikace ze strany učitelek byla přiměřená. Byla v souladu s komunikací verbální, neobjevovala se „negativní“ neverbální komunikace - např. posměšné grimasy, gesta. Naopak převažovala neverbální komunikace dotvářející příjemnou atmosféru ve třídě - úsměv, pochvalná gesta.

Zadání úkolů, kladení otázek bylo jasné, srozumitelné. Když to povaha dovolovala, dávaly učitelky prostor k případným dotazům nebo když samy viděly, že žáci nerozumí, snažily se dovysvětlit, říci to jiným způsobem.

V souvislosti s tímto se objevila jedna zajímavá situace. Jedna z učitelek chtěla při zadání samostatné práce „v dobré víře“ ulehčit dvěma žákům (Láďa, Viktor) a před ostatními žáky doplnila, že oni dva mohou udělat o dva příklady méně. Bylo vidět, že jim tato situace není příjemná.

Tento úmysl - ulehčit při řešení úkolů méně zdatným žákům v daném předmětu - se objevil ještě v jedné situaci. Šlo o soutěž se slovy, které si žáci sami vybírali. Jeden z žáků (Viktor) nejdříve nechtěl vůbec soutěžit, ale museli se zapojit všichni. Dlouho přemýšlel o slově, které si vybere, když na jedno přišel, učitelka mu řekla (opět si troufám říci dle formy sdělení, že v dobré víře), že toto slovo ne, že je na něj příliš těžké. Bylo vidět, že mu to není vůbec příjemné a v tuto chvíli (poprvé a naposled za celou dobu mé opakované přítomnosti v hodinách) jsem cítila, že je někomu nepříjemná má přítomnost v hodině. Viktor se na mě otočil a bylo znát, že je mu to trapné. Slovo mu nakonec vybrala sama učitelka.

U žádné z učitelek jsem nevypozorovala rozdílný pohled na žáky z hlediska oblíbenosti či neoblíbenosti. Jak jsem uvedla výše, někteří žáci byli v hodinách aktivnější a bylo vidět, že učitelky dobře ví, na které žáky se kdy obrátit, např. vzhledem k obtížnosti, ale i povaze tématu. Takže se mohlo zdát, že některé žáky vyvolávají častěji. Nikdy se však neobjevily zjevné nesympatie k některému z žáků.

Jediný rozdíl, který jsem během návštěv ve třídách pocítila (u dvou učitelek), byl v souvislosti s pohlavím. Při výkladu nové látky a čtení textu učitelka vyvolávala jen dívky (celkem 3). V jiné hodině pak učitelka při soutěži vybídla děvčata se slovy, že to

„klukům nandají“. V tomto ohledu se nabízí i otázka, zda to bylo primárně spojeno jen s pohlavím, protože tyto dívky byly i prospěchově nejlepší v této skupině.

K oblasti hodnocení žáků, mohu sdělit následující. Učitelky se snažily žáky chválit, pokud se jim něco povedlo, odpověděli správně apod. Činily takto, i když se žák jen zapojil do nějaké diskuse (která nebyla o správné nebo nesprávné odpovědi). Objevovala se jak osobní ocenění (např. při rozhovoru se žákem v lavici), tak i (a to častěji) ocenění veřejná, před všemi spolužáky. Verbální ocenění jedna z učitelek několikrát spojila i s pochvalným poplácáním žáka a krátkým potleskem.

Negativní hodnocení, konkrétně při špatných odpovědích v rámci běžné výuky, komentovaly učitelky formou „Špatně! Kdo to zkusí další?“. Neúspěch žáků více neřešily a výuka běžela dál. Stejně tak v případech sdělování výsledků testů, učitelky dle seznamu sdělovaly veřejně žákům jejich známky. Pokud se jednalo o špatné známky a byl časový prostor, snažily se přidat krátký komentář typu: „nepovedly se ti tam zlomky“ apod. Žákům, kteří o to stáli nebo si učitelky samy všimly, že žák je ze svého výsledku zklamaný, nabízely bližší vysvětlení, co se v písemce nepovedlo a proč.

Neobjevilo se žádné negativní hodnocení, které by žáka zesměšňovalo. Jediné, co se objevilo (u třech učitelek) bylo ve spojení se sdělením špatných známek z předchozích písemek, jakési „pokárání“ např. „že tuto látku podrobně opakovaně probírali“, „že jde o látku, kterou brali už před rokem a musí jí všichni znát“.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelky ve výuce hodnotily žáky ve srovnání s ostatními. Po dobu mého pozorování nepoužila žádná z učitelek hodnocení ve vztahu k samotnému žákovi (tzv. individuální vztahovou normu).

V souvislosti s reakcemi žáků na úspěchy či neúspěchy ostatních lze říci, že se neobjevila žádná výrazně negativní reakce, jako posměch, verbální útok (vulgární) na spolužáka apod. Při mých pozorováních jsem nezaznamenala žádnou reakci, která by překročila míru běžného „pošťuchování“ mezi žáky. Pokud se něco objevilo, tak šlo o reakce nepřekračující míru běžného „pošťuchování“ mezi žáky. Všimla jsem si, že někdo na něčí neúspěch (např. nesprávná odpověď) zareagoval posmíváním, někdo další se přidal, ale nešlo o přímý útok na žáka a učitel neměl důvod to nějakým způsobem usměrňovat.

Ve třídě se objevovalo napovídání a opisování. Nedomnívám se ale, že by překročilo obvyklou míru. Pokud šlo o nápovědy a opisování během písemek, učitelky

si toto hlídaly a žáky napomínaly. V těch případech, kdy šlo o samostatné práce nebo procvičování během vyučování, to učitelky někdy přehlížely, i když si toho všimly.

Celkově byla atmosféra ve třídě příjemná. Lišila se přirozeně ve chvílích písemek a ve chvílích, kdy šlo o výklad nové látky či procvičení učiva formou soutěží. Učitelky si uměly mezi žáky sjednat autoritu. Během mého pozorování se neobjevil žádný konflikt nebo nepříjemná situace, kterou by učitelky musely řešit. „Běžné“ vyrušování v hodině řešily napomenutím, pokud nedošlo k nápravě a situace se znovu opakovala, napomenuly znovu s přísnějším tónem. Ve třídě se jak ze strany učitelek, tak ze strany žáků objevovaly prvky humoru, vtipu, které odlehčovaly atmosféru. Nevšimla jsem si, že by se některý ze žáků cítil ve třídě nepříjemně nebo že by skupina některého ze žáků záměrně vyčleňovala.

## 5. 2. 6 Srovnání získaných informací z rozhovorů a pozorování

Během analýzy získaných informací z rozhovorů se žáky a jejich pozorování při vyučování se ukázalo zajímavé provedení srovnání těchto informací s charakteristikou žáků (tendencemi k určitému chování) s převažující potřebou úspěšného výkonu a s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Tyto objevující se tendence jsem uvedla v teoretické části této práce, v kapitole 3. 4. Srovnání nebylo možné ve všech oblastech, ale pokusila jsem se o to v některých z nich, jde o tyto oblasti.

První oblastí je *připisování příčin úspěchu a neúspěchu*. Žáci se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu připisují příčiny svého úspěchu především sami sobě (svým schopnostem) a příčiny svého neúspěchu spíše nevynaložení dostatečného úsilí nebo příčinám, které neovlivní (štěstí apod.). Žáci se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu jsou Adam, Aleš a Milan. Adam s Alešem své úspěchy připisují svým schopnostem, pokud se jim něco nepodaří, Adam to zdůvodňuje tím, že se dostatečně nenaučil a Aleš viní svou trému. Milan uvedl, že pokud je v něčem ve škole úspěšný, je to zásluha jeho rodičů (pomohli mu s přípravou), když se mu něco nepovede, je to jeho chyba, jen výjimečně je důvodem chybějící štěstí. Milanovo pojetí příčin svých úspěchů a neúspěchů není typické, neodpovídá tomu, že je u něj silně rozvinuta potřeba úspěšného výkonu. Je ale nutné podotknout, že Milan je žákem spadajícím do třetí skupiny, tzn. že má zároveň silně rozvinutou i potřebu vyhnout se neúspěchu. A ukázalo se, že zrovna u Milana v této oblasti převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu a připisování příčin úspěchu a neúspěchu plně odpovídá této tendenci.

Zbývající žáci (Viktor, Vítek, Láďa, Luboš) jsou žáci, kteří mají silně rozvinutou potřebu vyhnout se neúspěchu. U těchto žáků obvykle bývá tendence připisovat své úspěchy vnějším faktorům (např. náhodě, štěstí) a neúspěchy svým schopnostem. Všichni tito žáci se shodli ve svých odpovědích, že případný neúspěch je především vina jich samotných. Za své úspěchy považuje jeden z žáků odpovědnou svou maminku, jeden váhavě připouští, že možná on, zbývající dva žáci svůj úspěch připisují štěstí. Viktor ani po mém „povzbuzení“, že i on má určitě zásluhu na tom, když se mu něco povede, toto ani na moment nepřipustil. V tomto případě mohou říci, že všichni žáci vykazují pro ně typické tendence. I Vítek, který uvedl jako strůjce úspěchu sebe, toto pronesl velmi váhavě, spíše jako otázku.

Další oblastí nabízející srovnání je **výběr úkolů** (výkonových situací), které si žáci volí raději. Zda to jsou úkoly, které jsou „jednoduché“, mají jasné, návodné řešení nebo úkoly, které jsou pro žáky jakousi výzvou. Tyto úkoly nemají přesné řešení, je třeba vyvinout více úsilí a není tak snadné nalézt řešení. Úkoly, které jsou pro řešitele obtížnější, lákají pouze Adama, ostatní žáci volí raději úkoly, které mají snadné a rychlé řešení. Uvedl to takto i Aleš, u kterého bych předpokládala, že si také vybírá úkoly obtížnější. A to proto, že i na základě pozorování během vyučování se ukázalo, že Aleš je žákem výkonově zaměřeným, který velmi stojí o to uspět, ve škole se mu daří a má výborný prospěch. Přesto došlo v souvislosti s tímto k jedné zajímavé situaci během pozorování, kdy při hodině matematiky učitelka třídy zadala příklad a zeptala se, kdo nechce nápovědu. Přihlásili se tři žáci - včetně Adama a Milana. Aleš však o nápovědu stál, překvapil tím i učitelku, šlo o nepříliš těžký příklad, jehož řešení by nemělo být pro Aleše obtížné. Ale znovu jí zopakoval, že o nápovědu stojí. Bylo vidět, že moc stojí o to, aby se mu toto cvičení povedlo. Naopak Milan, i když tím překvapil spolužáky, o nápovědu nestál. Bylo vidět, že si v tomto typu cvičení věří a chtěl to zvládnout sám.

**Soutěžení** je další oblastí, ve které se objevují u žáků odlišnosti vzhledem k jejich výkonovému zaměření. Žáci se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu, tedy žáci výkonově zaměřeni, rádi soutěží. Naopak žáci, u nichž převažuje obava z neúspěchu se obvykle soutěží účastní neradi. Z rozhovorů vyplynulo, že výkonově zaměřeni žáci (Aleš, Adam a Milan), opravdu rádi soutěží. Aleš však dodal, že spíše mimo školu, ve škole to moc nedělá. Během mých pozorování byl však jeden z neaktivnějších žáků při soutěžích i ve škole.

Ostatní žáci o soutěžení a poměřování výkonu ve škole velký zájem nemají. Viktor vyloženě uvedl, že soutěže nemá rád a i při výuce bylo znát, že soutěžil s velkou nechutí. Vítek uvedl, že ve škole také soutěží nerad, ale mimo školu se do některých soutěží zapojí. Během mé přítomnosti ve škole se do soutěží či jiných výkonových situací příliš nezapojoval. Láďa uvedl, že ve škole soutěží například pouze, pokud jde o lehký příklad. Stejně tak Luboš uvedl, že ve škole rád nesoutěží, ale mimo školu (v jedné konkrétní aktivitě, která je jeho velkým koníčkem) naopak soutěží rád a uvedl, že si myslí, že je v tom opravdu dobrý. Zajímavé bylo, že zrovna Luboš se zapojil i do soutěžení ve škole a bavilo ho to.

I v souvislosti s *vytrvalostí při plnění úkolů* se objevují odlišnosti mezi těmito žáky. Žáci se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu se nevzdávají, když se jim nedaří úkol plnit, vrací se k řešení. Adam, Aleš a Milan to cítí stejně, uvedli, že když se jim něco nedaří, zkouší to tak dlouho, než se jim to povede. Zbývající žáci se naopak shodují na tom, že spíše mají tendenci vzdát to. V práci pokračují, pokud jde o záležitost, která je pro ně důležitá nebo pokud prostě není jiná možnost.

Další z oblastí je *hodnocení žáků*. Hodnocení ze strany učitelů bylo již popsáno v předchozí kapitole (5. 2. 5), nebo byly zajímavé situace související s hodnocením uvedeny v záznamech z pozorování u konkrétních žáků, ale v rozhovoru se objevily konkrétní dotazy na přístup rodičů k výkonům žáků. Odpovědi žáků neukázaly na nic neobvyklého, žáky za dobrý výkon ve škole oceněný dobrou známkou rodiče pochválí. Když dostanou špatnou známku, většinou se rodiče zlobí a chtějí, aby si známku opravili. Zajímavý okamžik k zamyšlení přinesl svou odpověď Luboš, který uvedl, že ho při hodnocení rodičů nejvíce štve, když dostane jednu špatnou známku a dvě dobré, tak rodiče doma zajímá jen ta pětka a dvě jedničky už jakoby vůbec neviděli.

V závěru rozhovoru jsem žákům položila otázku, v čem by jednou chtěli *být úspěšní*. Šest žáků bez přemýšlení nebo jen s krátkým zaváháním odpovědělo, v čem by jednou chtěli dosáhnout úspěchu. Všichni odpovídali konkrétní povolání, a Vítek k němu ještě dodal přání, že by někdy chtěl být úspěšný i v učení (ve škole).

Viktora jsem touto otázkou velmi zaskočila. Podle jeho reakce mi připadalo, jako kdyby si myslel, že on ani nikdy v ničem být úspěšný nemůže, že s tím snad ani nikdo nepočítá, že i on by mohl být v něčem dobrý. Po dlouhém přemýšlení ale i on odpověděl a bylo vidět, že byl mile překvapen mým zájmem a zároveň i sám sebou, když na otázku odpověděl.

Toto byly oblasti, u kterých se podařilo vytvořit srovnání s tendencemi, které se v souvislosti s výkonovou motivací u žáků objevují. U některých projevů chování toto nebylo možné.

Oblastí, u které se nepodařilo srovnání provést, byla orientace žáků na budoucnost. Např. žáci, kteří mají silně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu bývají orientováni na budoucnost, ale na základě dostupných informací nebylo možné v tomto ohledu učinit srovnání, zda je tomu tak i u pozorovaných žáků. Dalším z předpokladů je, že žáci výkonově orientovaní podávají kvalitnější výkony než žáci se silně rozvinutou potřebou vyhnout se neúspěchu. Do jisté míry můžeme říci, že nejspíše tomu takto bylo i u pozorovaných žáků, ale toto tvrzení by se opíralo pouze o spojení s prospěchem těchto žáků. A kvalita výkonu (zejména mimo školní prostředí) neodpovídá pouze prospěchu a já jsem neměla možnost takovéto pojetí kvalitního výkonu srovnat.

## **6 Možnosti učitele při ovlivňování výkonové motivace žáků - autodiagnostika výkonové motivace žáků**

Dotazník výkonové motivace (MV-9) jsem v diplomové práci použila jako jeden ze zdrojů informací, které mi umožnily vytvořit charakteristiku projevů chování žáků v mnou sledovaných oblastech (spolu s informacemi z pozorování žáků a z provedených rozhovorů).

Pro učitele je však tento typ dotazníku účinným nástrojem, jak provést autodiagnostiku výkonové motivace žáků ve své třídě. Teoretické ukotvení této metody jsem provedla v teoretické části své diplomové práce, nyní bych blíže rozvedla její praktický přínos pro učitele a potažmo i pro žáky. Příklad praktického využití uvedu na druhém výzkumném vzorku této diplomové práce, tj. třídy 8. B.

Na začátku je nutné podotknout, že v současné době je k provedení autodiagnostiky v oblasti výkonové motivace žáků (Hrabal, Pavelková 2010) doporučován dotazník MV-6. Dotazník MV-9 je rozšířenou verzí tohoto dotazníku o 4 otázky (otázka č. 8 Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit; otázka č. 9 Školní úlohy, které dostávám se snažím plnit co nejlépe; otázka č. 17 Poměňování sil s ostatními (různé soutěže) mi nevyhovuje; otázka č. 18 Ze školních neúspěchů mám obavu). Protože přidáním těchto otázek došlo pouze k rozšíření oblasti zkoumání, ale nijak se



nezměnil dosavadní obsah dotazníku, dovoluji si ho se stejným účelem, tedy k provedení „vzorové“ autodiagnostiky, použít i zde.

Půjde o provedení autodiagnostiky ve zkráceném postupu, pouze s využitím výsledků z dotazníků MV-9 od žáků. Jak jsem uvedla v historii mého výzkumu (kapitola 2), měl být proveden rozhovor i s učitelkou, který by mi umožnil provést autodiagnostiku celou, ale nakonec k jeho uskutečnění nedošlo.

A jaké informace mi jako učiteli tedy může dát autodiagnostika výkonové motivace žáků mé třídy? Postupně po následujících krocích dostanu tyto informace:

1. Vyplnění dotazníků žáky (tj. provedení sebepercepce výkonové motivace) dá učiteli informace o struktuře třídy z hlediska výkonové motivace (Jaké typy výkonové orientace (skupiny) se v mé třídě objevují?; Je struktura třídy dle výkonové motivace něčím neobvyklá? apod.).

*V případě, že by existovaly vztahové normy i na dotazník MV-9 bylo by možné provést srovnání s percentilovými normami. Třída 8. B by se z hlediska výkonové motivace velmi pravděpodobně nacházela v rozmezí normálního složení. Průměrná hodnota potřeby úspěšného výkonu (31) i potřeby vyhnutí se neúspěchu (27) v této třídě by byla zřejmě v rozmezí populačního průměru. Toto srovnání však je v tuto chvíli pouze kvalifikovaným odhadem, který jsem si dovolila učinit z výše uvedených důvodů (tj. dotazník MV-9 nemění obsah dotazníku MV-6, ale pouze ho rozšiřuje).*

*U potřeby úspěšného výkonu spadá do průměrných hodnot (2. a 3. kvartil) 6 žáků, silně rozvinutá je potřeba u 5 žáků a slabě rozvinutá je potřeba u 8 žáků. U potřeby vyhnutí se neúspěchu je „průměrných“ 6 žáků, silně rozvinutá je tato potřeba u 7 žáků, slabě rozvinutá u 6 žáků. Z tohoto hlediska můžeme říci, že ve třídě spíše převažují žáci, kteří se více obávají neúspěchu, než-li by byli výkonově zaměřeni.*

*Ve třídě se objevují všechny čtyři základní typy výkonové orientace. Silně vyhraněná výkonová orientace (PÚV +, PVN +) se objevuje u 2 žáků, slabá výkonová orientace v obou potřebách (PÚV -, PVN -) u 3 žáků. Silně rozvinutá potřeba úspěšného výkonu a slabě rozvinutá potřeba vyhnutí se neúspěchu (PÚV +, PVN -) se vyskytuje u 2 žáků a slabě rozvinutá potřeba úspěšného výkonu a silně rozvinutá potřeba vyhnutí se*

*neúspěchu (PÚV -, PVN +) u 2 žáků. Tyto čtyři základní typy jsou početně zastoupeny téměř stejně (jedna skupina má o jednoho člena více).*

*Ze zbývajících 10 žáků je 5 z nich s hodnotami obou potřeb v průměru (PÚV 0, PVN 0), dva z nich s průměrnou hodnotou potřeby vyhnutí se neúspěchu a slabě rozvinutou potřebou úspěšného výkonu (PÚV -, PVN 0), jeden žák se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu a s průměrně rozvinutou potřebou vyhnutí se neúspěchu (PÚV +, PVN 0) a poslední žák má průměrně rozvinutou potřebu úspěšného výkonu a silně rozvinutou potřebu vyhnutí se neúspěchu (PÚV 0, PVN +).*

*Učitel by tedy zjistil, že jeho třída není, co se týče výkonové orientace, nijak extrémní. Ukázalo se, že hodnoty obou výkonových potřeb u žáků této třídy jsou průměrné. Objevují se všechny typy základních skupin a tyto skupiny jsou početně stejně zastoupené.*

*Zjištění struktury výkonové orientace žáků ve své třídě by učiteli dalo možnost zamyslet se nad možnými změnami ve výuce - způsob výkladu, zadávání úkolů, písemných prací apod. tak, aby lépe vyhovovala žákům. Přičemž není důležité přesné rozdělení do skupin, ale jde o to, aby učitel věděl, jací žáci mají např. silněji rozvinutou potřebu vyhnutí se neúspěchu.*

2. V druhém kroku by provedl odhad výkonové orientace žáků učitel (tento krok již nelze provést, proto uvádím pouze možnosti, které mohou nastat). Ještě před srovnáním svých odhadů s údaji z dotazníků by provedl srovnání pouze svých odhadů na úrovni třídy jako celku.

*Učitel by posoudil svůj odhad hodnot za třídu jako celek. Porovnal průměrné hodnoty žáků své třídy s průměrnými výsledky z jejich sebehodnocení. A na základě tohoto srovnání by se ukázalo, zda učitel vnímá svou třídu z hlediska obou potřeb jako extrémní, nebo zda je dle jeho názoru "průměrnou". V tomto ohledu by také mohl provést porovnání s hodnocením jiných učitelů, kteří tuto třídu ve svých předmětech také hodnotili.*

3. V dalším kroku by učitel svůj odhad porovnal s údaji získanými z dotazníků od jednotlivých žáků, a toto srovnání by mu umožnilo pohled na jeho schopnost vnímat výkonové orientace na dvou úrovních. Dostal by informace:

a) O svých obecných tendencích ve vnímání výkonové orientace u žáků.

*Může se ukázat, že učitel má např. tendenci jednu nebo druhou potřebu u žáků podceňovat nebo naopak přeceňovat.*

b) O svých chybných odhadech výkonové orientace u konkrétních žáků.

*Učitel by provedl analýzu nejvýraznějších rozdílů své percepce a percepce jednotlivých žáků (hovoříme o rozdílech o dvě kvartilové úrovně) a měl by se zamyslet nad tím, co může být důvodem jeho rozdílného hodnocení.*

*V tuto chvíli si učitel představuje tyto žáky během svých hodin, snaží se vybavit si jejich chování při výkonových situacích (zkoušení, písemky), jejich zapojení do hodin, plnění úkolů apod.*

Na uvedeném příkladu je možné vidět, jak přínosné provedení autodiagnostiky může pro učitele být, a to i přesto, že nebylo možné využít všechny její nabízené možnosti (ve smyslu praktických poznatků pro učitele).

Závěrem je nutné dodat, tento autodiagnostický nástroj, jehož autory jsou Hrabal, Pavelková (2010), neměli zatím učitelé možnost v praxi využívat, protože takto komplexně zpracovaný autodiagnostický postup je učitelům k dispozici pouze krátkou dobu.

## 7 DISKUSE

Tato diplomová práce se věnuje výkonové motivaci žáků na 2. stupni základní školy, zjišťovány byly dva výzkumné cíle.

Prvním cílem byl popis výkonové motivace všech dotazovaných žáků na druhém stupni základní školy. Analýzou dat získaných z dotazníků školní výkonové motivace MV-9, které žáci vyplňovali, se potvrdily předpoklady, které jsem měla.

Ve výzkumném vzorku se objevily všechny čtyři základní skupiny rozdělené dle míry rozvinutí obou výkonových potřeb, tj. potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu. Tyto skupiny byly rovnoměrně rozloženy. S ohledem na pohlaví se ukázalo, že nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami. Neobjevily se rozdíly ani mezi paralelkami A a B. Při analýze dat jednotlivých tříd bylo zjištěno, že jedna ze tříd, konkrétně 6. A byla třídou, která se lišila od ostatních a její žáci byli více výkonově orientovaní než žáci ze tříd ostatních. Neměla jsem možnost zjistit, co bylo důvodem, ale pokud by byl pro bližší zkoumání prostor, bylo by zajímavé pokusit se zjistit, čím je tento rozdíl způsoben.

Tohoto cíle bylo dosaženo především pomocí statistického zpracování dat. Větší prostor pro zkoumání a mé aktivní zapojení byl při dosahování druhého výzkumného cíle, jímž bylo vytvoření podrobných charakteristik projevů chování u vybraných žáků jedné třídy. I v této třídě se objevily všechny čtyři základní skupiny a já si z těchto skupin vybrala představitele, se kterými jsem provedla rozhovory a pozorovala je při vyučování. Z informací zjištěných z těchto zdrojů a z dotazníků, které tito žáci vyplňovali, jsem se pak pokusila vytvořit charakteristiku jejich chování ve smyslu objevujících se tendencí v souvislosti s jejich výkonovou orientací.

Je známo, že u jedinců, kteří mají silně rozvinutou jednu nebo druhou výkonovou potřebu, se objevují typické tendence v chování. A některé tyto tendence se více nebo méně podařilo zjistit i v tomto výzkumu.

Ukázalo se, že žáci, u kterých převažuje potřeba úspěšného výkonu, jsou v hodinách více aktivní. Je však třeba brát v úvahu to, zda jde o aktivitu, která žáky baví nebo nebaví. U aktivity, která pro ně není zajímavá, jsou aktivní méně. Žáci, u kterých je silně rozvinuta potřeba vyhnutí se neúspěchu, jsou v hodinách spíše pasivní. Odpovídají, pokud jsou učitelkou vyzváni nebo pokud jde o téma, které je baví nebo ve kterém se orientují a cítí se jistí ve správnosti odpovědi. Vyšší aktivita žáků při vyučování nebo při plnění nějakých konkrétních úkolů, ať už u žáků orientovaných na

úspěch, ale především u žáků se silnou obavou z neúspěchu, může být způsobena několika faktory. Je samozřejmé, že pokud jde o oblast, o kterou se žák zajímá a baví ho, tak má v souvislosti s tímto tématem více znalostí, případně dovedností a cítí se více jistější. A vedle toho, že si zapojením do dění mohou své znalosti rozšířit, jsou pro žáka tyto situace příležitostí ukázat, že je v něčem dobrý. Jsou pro něj příležitostí zažít také pocit úspěchu. A ocenění jeho výkonu je pro něj důležité jak ze strany učitele nebo ze strany spolužáků, ale také pro něj samotného. Posílí si hodnotu sebe sama a zdvihne své sebevědomí, které u těchto žáků nebývá vysoké.

V souvislosti s vnímáním příčin svých úspěchů a neúspěchů se potvrdily tendence jak u žáků orientovaných na úspěch (tedy úspěchy jsou zásluhou jich samotných a za neúspěch mohou vnější příčiny - někdo, nebo něco jiného: málo štěstí, náhoda apod.), tak žáků obávajících se neúspěchu (tj. dosažení úspěchu považují za štěstí či náhodu, zásluhu někoho jiného - př. rodičů, které jsou nezávislé na jejich vynaloženém úsilí a schopnostech, v případě neúspěchu je pro ně samozřejmé, že za něj mohou oni sami).

V dílčí oblasti zkoumání, jejíž cílem bylo zjištění, zda si žáci vybírají spíše snadné úkoly nebo úkoly, jejichž řešení je těžší, nebyly zjištěné výsledky tak jednoznačné, jak bych se dle teoretických předpokladů domnívala. Je však nutné podotknout, že tuto oblast bylo možné zkoumat pouze z informací, které žáci uvedli v rozhovoru. Kdyby bylo možné podívat se na tuto tendenci blíže a ověřit ji nebo neověřit i jiným způsobem, jsem přesvědčena, že bych k více jednoznačným výsledkům došla.

Další z tendencí, které jsem věnovala pozornost byla oblast soutěžení. V této oblasti se teoretické předpoklady více méně potvrdily a žáci výkonově orientovaní se soutěží aktivně účastní, žáci s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu soutěžení rádi nemají.

Jiným z projevů chování, kterému jsem věnovala pozornost, byla vytrvalost žáků při plnění úkolů, zda jsou vytrvalí a v případě, že se jim nedaří úkol vyřešit, se o to pokouší nebo nepokouší znovu. Ukázalo se, že žáci se silně rozvinutou potřebou dosažení úspěchu jsou při řešení úkolů vytrvalejší, v případě nějakých potíží při řešení to zkouší opakovaně znovu, aby se jim podařilo dotáhnout úkol do konce, kdežto žáci se silně rozvinutou potřebou vyhnoutí se neúspěchu nejsou tolik vytrvalí a dříve se vzdávají. Zohledňují však, zda jde o úkol pro ně důležitý, pak se snaží více. I v tomto případě mohu říci, že se teoretické předpoklady potvrdily.

Pokud tedy shrnu výše uvedené, projevy chování žáků objevující se v souvislosti s jejich výkonovou motivací, se ve většině případů shodovaly s tendencemi, které by se u nich dle jejich výkonové orientace měly objevovat. Některé byly u jednotlivých žáků

výraznější, některé méně výrazné. Tyto rozdíly jsou zcela přirozené a jsou způsobené osobnostními charakteristikami každého z žáků (jeho vlastnosti, povaha,...), také je důležité brát v potaz rodinné prostředí, které je pro rozvoj a formování výkonové motivace neméně důležité a stejně tak tyto projevy ovlivňuje. Svou roli hraje i oblíbenost a neoblíbenost nejen vyučovacích předmětů, ale i prováděných činností, aktivit vůbec.

Protože s výkonovou motivací žáků a objevujícími se tendencemi v jejich chování souvisí i to, jakým způsobem je například vedena výuka, jak s žáky jedná učitelé, svou pozornost jsem při pozorování věnovala i interakci učitele a žáků. Byly zjištěny individuální rozdíly vyplývající z povahy vyučovaného předmětu a z osobnostních charakteristik jednotlivých učitelek, avšak souhrnně mohou říci, že jejich vztah k žákům byl velmi podobný. Pokud bych měla vyzdvihnout ty oblasti, které se výkonové motivace více dotýkají, mohu říci následující. Učitelky se snaží žáky, kteří nejsou v hodinách tolik aktivní, do výuky zapojovat a v jejich aktivitě je povzbuzovat. Žáky, kteří byli v hodinách aktivní více a někdy až na úkor ostatních žáků, dokázaly vhodně umírnit a dát prostor i ostatním. Výuka byla v rámci celé hodiny strukturovaná, jednotlivé úkoly byly srozumitelně a jasně zadávané. Žáci byli učitelkami často chváleni, v opačném případě, pokud bylo nutné např. sdělit špatnou známku, sdělovaly toto věcně, v příjemném tónu, pokud to situace umožňovala, tak s vysvětlením, proč takto hodnotily a doporučením, co lze zlepšit, aby příště byla známka lepší. V souvislosti s hodnocením je však nutné podotknout, že hodnocení žáků v daných situacích bylo vždy ve srovnání s ostatními žáky, neobjevilo se použití „individuálního hodnocení“, tzn. zlepšení v rámci vývoje toho daného žáka.

Specifickou oblastí, kterou jsem se ve své diplomové práci zabývala byla autodiagnostika výkonové motivace žáků, v teoretické části byla tato metoda představena a v části praktické byl podrobněji popsán její postup. Na příkladu tohoto autodiagnostického postupu jsem se pokusila ukázat, jak přínosný pro učitele může být. Nejenže prostřednictvím této metody zjistí, jaká je výkonová orientace jeho žáků, ale především se dozví, jaká je jeho citlivost vnímání v oblasti výkonové motivace, zda dokáže dobře odhadnout, kteří z žáků jsou výkonově orientovaní, a kteří z nich mají silně rozvinutou potřebu vyhnout se neúspěchu.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou výkonové motivace žáků na 2. stupni základní školy. Cílem teoretické části bylo seznámení s problematikou výkonové motivace, s jejími teoretickými východisky, možnostmi rozvíjení a formování. Také byly představeny typy žáků, které se v souvislosti s výkonovou motivací objevují. V závěru teoretické části byla představena autodiagnostika v oblasti výkonové motivace žáků.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila dva výzkumné cíle. Prvním výzkumným cílem bylo zmapování výkonové motivace žáků na 2. stupni základní školy. Tento popis jsem vytvořila statistickým zpracováním dat z dotazníku školní výkonové motivace MV-9, které bylo zaměřeno na rozdíly mezi chlapci a dívkami, mezi jednotlivými třídami, mezi paralelkami, na hledání korelace mezi výkonovými potřebami a vytvoření struktury výkonové motivace prostřednictvím rozdělení žáků do skupin dle míry rozvinutí obou výkonových potřeb. Tato analýza neukázala žádnou neobvyklou charakteristiku.

Druhým výzkumným cílem byla podrobná analýza výkonové motivace vybraných žáků jedné třídy 2. stupně základní školy. Cílem bylo zjištění charakteristických projevů chování žáků v souvislosti s jejich výkonovým zaměřením, a to na základě pozorování žáků během vyučování a dle sdělení samotných žáků (z rozhovoru). Analýzou získaných informací byl vytvořen popis projevů chování žáků, kteří byli rozdělení do skupin dle své výkonové orientace. Tyto zjištěné charakteristiky byly porovnány s tendencemi v chování, které se v souvislosti s výkonovou motivací objevují a bylo zjištěno, že chování žáků těmto tendencím odpovídá, některé z nich se objevují ve větší míře, některé v menší míře. Zjištěné rozdíly byly povahy individuálních rozdílů, např. že některý z žáků byl výkonově orientován, ale v některých vyučovacích hodinách nebyl aktivní nebo některý z žáků, který měl silně rozvinutou potřebu vyhnoutí se neúspěchu, se rád účastnil soutěží.

Domnívám se, že se mi podařilo stanovených výzkumných cílů dosáhnout, ale jsem si vědoma toho, že pro získání více informací a provedení hlubší analýzy by tento výzkum bylo možné rozšířit, a to zejména u druhého výzkumného cíle. Bylo by možné rozšířit výzkumný vzorek žáků, se kterými jsem prováděla rozhovory a pozorovala je při vyučování nebo by pozorování mohlo být provedeno opakovaně ve více vyučovacích hodinách. Větší pozornost by mohla být věnována žákům v konkrétních výkonových situacích, například při ústním zkoušení, protože předpokládám, že zde by

byly dobře vidět rozdíly v chování žáků se silně rozvinutou potřebou dosažení úspěchu a se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu. Při realizaci mého výzkumu jsem neměla možnost pozorovat žáky při zkoušení ani jednou. Velmi zajímavé by také mohlo být vytvoření výkonové situace, ve které by byl žákům zadán nějaký úkol (ve formě individuální práce) a žáci by si mohli zvolit jeho obtížnost, případně by bylo možné provést se žáky aspirační experiment.

Zajímavým výzkumným cílem, který by již nebyl rozšířením, ale mohl by být zkoumán samostatně je hlubší analýza chování žáků ve vyučovacích hodinách, které patří mezi jejich oblíbené a v hodinách, které pro žáky nejsou oblíbené. Případně by šlo tento výzkumný cíl rozšířit a analyzovat chování žáků v hodinách, ve kterých mají dobré známky, a ve kterých tolik úspěšní nejsou. A zkusit porovnat, jaký vliv má na projevy chování v souvislosti s výkonovou motivací oblíbenosti předmětu a úspěšnost v předmětu. Samostatným tématem by mohlo být i provedení výzkumné sondy mezi učiteli v souvislosti s používáním autodiagnostiky výkonové motivace v praxi.



## RÉSUMÉ

The concern of this dissertation was the achievement motivation of the pupils on the 2nd grade of primary schools. The aim of the theoretical part was the introduction to the issue of the achievement motivation, with its theoretical bases, possibilities of development and forming. Also the groups, which appear in connection with achievement motivation, were introduced. Into these groups there are placed individuals (in our case pupils), according to the degree of development of both achievement needs, i.e. the motiv for success (need for achievement) and the motiv to avoid failure. In the conclusion of the theoretical part there was introduced self-testing in the area of achievement motivation of the pupils.

I have established two research objectives for my research. The first research objective was to map the achievement motivation of the pupils on the 2nd grade of the primary school, which was focused on finding differences between boys and girls, between classes, to determine the relationship between the school performance of students and development of the need of successful performance or the need to avoid failure and the structure of the achievement orientation of the students in terms of development of both achievement needs. The needed data were obtained from questionnaires of school achievement motivation.

The data analysis showed that there are no differences in achievement motivation between boys and girls or significant differences between classes. Only with one class (6.A) it showed up that its pupils are more success oriented than pupils of other classes. The association between both achievement needs and school performance was assessed and it revealed that the greater the need of students to achieve success, the better the average performance of those pupils. With the other need this assumption was not confirmed, therefore it cannot be said, that the greater the need to avoid failure, the better pupils perform.

The second research aim was a detailed analysis of achievement motivation of selected pupils of one class on the 2<sup>nd</sup> grade of the primary school. The aim was to identify significant demonstration of pupil behaviour in relation to their achievement focus, based on the observations of the pupils during the lessons and also from the interviews with those pupils.

From the analysis of those information there was created a description of behaviour of pupils, who were divided into groups according to their performance orientation. I paid attention to differences in behaviour mainly in the following areas: attribution of causes of success and failure, preference of tasks according to the difficulty, popularity of the competition, persistence in solving tasks, evaluation of pupils, their activity during the classes, nonverbal communication, contact with the teacher.

I found out that the created descriptions of pupils in most of the categories are in line with theoretical assumptions. Observed differences were just individual differences, for example, some student was performance-oriented, but in some lessons was not active or one of the pupils, who had strongly developed the need to avoid failure, liked to participate in competitions.

At the end of my work I tried to create the model an example of a self-diagnostic of the achievement motivation, in which it was confirmed what a benefit it can be for teachers. Through this method they can obtain the information about their pupils' performance orientation, and the findings resulting from this will enable teachers to better adapt the style, form, content and teaching methods so that they better suit the students in their class.

During this thesis, there appeared additional issues related to achievement motivation, which would be interesting to explore further. Greater attention could be paid to pupils in specific performance situations, such as oral testing, because I assume that there would be well visible the differences in the behaviour of students with highly developed need to achieve success and highly developed need of successful performance. During my research, I had not even once the opportunity to observe students during oral testing. An interesting research goal would also be a deeper analysis of the behaviour of students in the lessons, which are among their favourite ones and in those which are not. Eventually, this research aim could be extended and there could be analyzed the behaviour of pupils in classes in which they have good performance, and in those where they are not so successful. And also to try to compare what is the effect of popularity and the experience of being successful in some school subject on behaviour performance related to achievement motivation. A separate topic could be the implementation of research among the teachers in connection with the use of auto-diagnostics of the achievement motivation in practice.

It appeared, therefore, that the area of achievement motivation of students on primary school contains many other interesting layers, which would be worth paying attention to.

## LITERATURA

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

HECKHAUSEN, H. *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer, 1980. ISBN 0-387-09811-9.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

HVOZDÍK, J. *Základy školské psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979.

MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151 - 171.

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

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

PAVELKOVÁ, I. Výkonová motivace žáků v českých školách. In MIŇHOVÁ, J. *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2009.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.

RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2, s.155-184.

- SEJČOVÁ, L. Motivácia žiakov k výkonom. *Vychovávateľ*, 2006, roč. 53, č. 6, s. 10 - 14.
- SCHIEFELE, H.; KRAPP, A. *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth, 1981. ISBN 3-431-02360-6.
- ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzity Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-56-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VANĚK, M.; HOŠEK, V.; MAN, F. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1982.
- VOKURKA, M. *Praktický slovník medicíny*. Praha: Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-27-6.
- WEINER, B. *Human motivation*. Los Angeles: Holt, Rinehart and Wintston, 1980. ISBN 0-03-055226-5.
- ZELINOVÁ, M.: Rozvíjanie výkonového motivácie. *Rodina a škola*, 1997, roč. 47, č. 4, s. 346 - 354.

# PŘÍLOHY

**Příloha č. 1:** Dotazník MV-9

**Příloha č. 2:** Seznam otázek při rozhovoru se žáky

**Příloha č. 3:** Záznamový arch - pozorování

## PŘÍLOHA Č. 1 - Dotazník MV-9

Jméno: Chlapec  Dívka  Průměrný prospěch:

Škola: Ročník: Třída:

Milí žáci/žákyně, studenti/studentky, obracíme se na vás s prosbou o pomoc. Dotazník obsahuje řadu otázek týkajících se toho jaký je váš vztah ke škole, vyučování a učení. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde nám o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.

Váš názor je pro nás velice důležitý. Prosíme vás o upřímnost. Děkujeme za ochotu a pomoc.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:
  - a) moc
  - b) dost
  - c) středně
  - d) moc ne
  - e) vůbec ne
2. Dobré známky pro mne mají:
  - a) velmi vysokou hodnotu
  - b) vysokou hodnotu
  - c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
  - d) nemají vysokou hodnotu
  - e) mají velmi malou hodnotu
3. Při učení se mi daří soustředit
  - a) téměř vždy
  - b) často
  - c) někdy
  - d) většinou ne
  - e) téměř nikdy
4. Při učení jsem:
  - a) hodně pečlivý
  - b) dost pečlivý
  - c) středně pečlivý
  - d) málo pečlivý
  - e) vůbec nejsem pečlivý
5. Ve škole se hlásím:
  - a) vždy, kdy je to možné
  - b) často
  - c) někdy
  - d) málokdy
  - e) téměř nikdy
6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:
  - a) ve všech předmětech
  - b) ve většině předmětů
  - c) jenom v některých předmětech
  - d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
  - e) v žádném předmětu
7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:
  - a) téměř vždy
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) málokdy
  - e) téměř nikdy
8. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:
  - a) téměř vždy
  - b) často
  - c) někdy
  - d) většinou ne
  - e) téměř nikdy
9. Školní úlohy, které dostávám se snažím plnit co nejlépe
  - a) téměř vždy
  - b) často
  - c) někdy
  - d) většinou ne
  - e) téměř nikdy
10. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- a) téměř vždy  
b) dost často  
c) někdy  
d) málokdy  
e) téměř nikdy
11. Mám-li být upřímný, tak se školy:
- a) hodně bojím  
b) dost bojím  
c) trochu bojím  
d) moc nebojím  
e) vůbec nebojím
12. Když máme psát nějakou písemnou práci:
- a) mám téměř vždy chuť nejit do školy  
b) mám často chuť nejit do školy  
c) mám někdy chuť nejit do školy  
d) moc mi to nevadí  
e) vůbec mi to nevadí
13. Když jsem zkoušený a moc neumím:
- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel  
b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel  
c) mám někdy takový pocit  
d) nemám většinou takový pocit  
e) nemívám takový pocit téměř nikdy
14. Když jdu ráno do školy, mívám strach:
- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) málokdy  
e) téměř nikdy
15. Špatných známek se obávám:
- a) hodně  
b) dost  
c) někdy ano, někdy ne  
d) málo  
e) vůbec
16. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:
- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) málokdy  
e) téměř nikdy
17. Poměrování sil s ostatními (různé soutěže) mi nevyhovuje:
- a) moc  
b) dost  
c) středně  
d) moc ne  
e) vůbec ne
18. Ze školních neúspěchů mám obavu:
- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy



## **PŘÍLOHA Č. 2 - Seznam otázek při rozhovoru se žáky**

1. Co tě ve škole baví a co tě ve škole naopak nebaví?
2. V čem si myslíš, že jsi dobrý? A ve škole?
3. Co ti ve škole dělá největší starosti?
4. A mrzí tě hodně, když se ti ve škole něco nepovede?
5. Jsou pro tebe důležité známky? Pokud ano/ne, proč?
6. Když dostaneš špatnou známku nebo se ti něco nepovede, proč si myslíš, že se to stalo?
7. A když dostaneš dobrou známku nebo se ti něco povede?
8. Pokud dostaneš špatnou známku, co ti na tom nejvíce vadí?
9. Baví tě úkoly, ve kterých poměřuješ své síly/znalosti s ostatními? A máš rád soutěže ve škole?
10. Baví tě řešit úkoly, které mají jednoduché, jasné řešení nebo tě spíše baví řešit úkoly, nad kterými musíš více přemýšlet a není tak snadné je vyřešit? A proč?
11. Co děláš, když se ti něco nedaří? A když se ti něco nedaří, zkusíš to později znovu nebo to necháš být?
12. Jak reagují na tvé úspěchy/dobré známky doma?
13. A jak reagují na to, pokud se ti něco nepodaří nebo dostaneš horší známku?
14. V čem by sis přál/a být jednou úspěšný?

### PŘÍLOHA Č. 3 - Záznamový arch - pozorování

Vyučovací hodina:

Počet přítomných žáků:

	Žák 1	Žák 2	Žák 3	Žák 4	Žák 5	Žák 6	Žák 7	Žák 8
Zda vůbec a v jakých situacích se žák hlásí								
Nasazení žáka v hodině								
Neverbální komunikace žáka								
Jak žák reaguje na svůj úspěch/neúspěch								
Jestli a jak reagují na Ú/N žáků ostatní (posmívání apod.)								
Jaký je kontakt učitele s žákem během hodiny								
NK k žákům								
NK obecně								
Hodnocení žáka								

(+,-)								
Hodnocení ostatních								
Zadávání úkolů								
Pohled na žáky								
Objevuje se soutěživost? V jaké formě a u koho?								
Obj. se napovídání, opisování?								
Něco neobvyklého v hodině?								