

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce:

Školní výkonová motivace

School Achievement Motivation

Autor: Alžběta Smolová

Obor studia: Psychologie a speciální pedagogika

Místo a rok odevzdání práce: Praha, 2011

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

Čestné prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a všechny použité zdroje řádně cituji v uvedeném seznamu literatury. Práci jsem nepoužila k získání stejného nebo jiného titulu.“

V Praze, dne 10. 4. 2011

.....

Alžběta Smolová

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za odborné vedení práce, její ochotu, čas a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této práce. Ráda bych také poděkovala Aleně Škaloudové Ph.D. za pomoc při statistickém zpracování dat a odborné konzultace k empirické části práce.

Abstrakt:

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku školní výkonové motivace. Jedná se o empirickou práci. V teoretické části práce je nejprve představena problematika výkonové motivace (Atkinsonův a Heckhausenův model výkonové motivace) a v návaznosti na ní i problematika výkonové motivace ve škole, kde je důraz kladen především na formování školních výkonových potřeb. Poslední kapitola teoretické části představuje výzkumy týkající se výkonových potřeb a tvoří tak propojení s částí výzkumnou. Cílem výzkumné části práce je prozkoumat výkonové potřeby žáků na druhém stupni základní školy a zjistit, zda dochází k jejich diferenciaci.

Výsledky výzkumné části naznačují, že v souvislosti s vývojem školní výkonové motivace se původně generalizované výkonové potřeby diferencují v jednotlivých školních předmětech, přičemž potřeba vyhnoutí se neúspěchu se oproti potřebě úspěšného výkonu diferencuje méně. Dále jsou diskutovány také rozdíly ve výkonových potřebách žáků druhého stupně z hlediska věku, pohlaví, jazykové a nejazykové třídy.

Klíčová slova: školní výkonová motivace, diferenciaci, 2. stupeň základní školy, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu

Abstract:

The thesis is focused on the issue of school achievement motivation. It is an empirical work. The theoretical part of thesis introduces the concept of school achievement motivation based on the general concept of achievement motivation (e.g. Atkinson's and Heckhausen's model of achievement motivation), which is introduced at the beginning of the theoretical part. Forming of school achievement needs is emphasized within the concept of school achievement motivation. The last chapter presents the previous research works on achievement needs creating a connection to the empirical part. The purpose of the empirical part of the thesis is to explore achievement needs of pupils of upper primary school and determine whether these needs are differentiated.

The results of research indicate that in connection with the development of achievement motivation initially generalized achievement needs differentiate within the school subjects. The need to avoid failure differentiates less in comparison with the need to achieve success. Differences in the achievement needs related to the age, gender, English speaking and English non speaking classes are discussed as well.

Keywords: school achievement motivation, differentiation, upper primary school, need to achieve success, need to avoid failure

Obsah

Obsah.....	- 6 -
Úvod.....	- 7 -
1. Teoretická část.....	- 8 -
1.1 Výkonová motivace.....	- 8 -
1.1.1 Atkinsonův model výkonové motivace.....	- 8 -
1.1.2 Heckhausenův model motivace výkonového chování.....	- 11 -
1.1.3 Výkonové potřeby.....	- 14 -
1.2 Výkonová motivace ve škole.....	- 17 -
1.2.1 Školní výkonové potřeby.....	- 17 -
1.2.2 Formování výkonových potřeb ve škole.....	- 20 -
1.3 Výzkumy na poli výkonové motivace.....	- 26 -
1.3.1 Výzkum diferenciací výkonové motivace.....	- 26 -
1.3.2 Výzkum motivačních pohnutek žáků k učení.....	- 27 -
1.3.3 Výzkum výkonových potřeb.....	- 28 -
2. Výzkumná část.....	- 29 -
2.1 Cíl a výzkumné otázky.....	- 29 -
2.2 Výzkumný soubor.....	- 30 -
2.3 Metody sběru a zpracování dat.....	- 31 -
2.3.1 Dotazník MV-6-Ž a jeho modifikace.....	- 31 -
2.3.2 Postup při sběru dat.....	- 33 -
2.3.3 Pozorování ve třídách.....	- 33 -
2.3.4 Metody statistického zpracování.....	- 34 -
2.4 Popisná statistika.....	- 35 -
2.5 Výsledky.....	- 37 -
2.5.1 Srovnávání výkonové motivace u jazykových a nejjazykových tříd.....	- 37 -
2.5.2 Srovnávání výkonové motivace u chlapců a dívek.....	- 39 -
2.5.3 Výkonová motivace z hlediska věku.....	- 41 -
2.5.4 Diferenciací výkonových potřeb.....	- 43 -
3. Diskuze.....	- 47 -
4. Závěr.....	- 51 -
5. Literatura.....	- 52 -
Přílohy.....	- 54 -

Úvod

Školní výkonová motivace je jedním z důležitých činitelů ovlivňujících žákův školní výkon a efektivitu jeho učení. Zároveň je také chápána jako jedna z podmínek harmonicky se rozvíjející osobnosti, především ve smyslu výkonových pohnutek jako je radost z dosahování dobrých výsledků, snaha překonat sám sebe nebo touha získávat kompetence. Abychom se školní výkonovou motivací žáků mohli dobře pracovat a rozvíjet ji, je nezbytné ji podrobně popsat a pochopit zákonitosti jejího vzniku a vývoje.

V předchozích výzkumech na poli této problematiky bylo již mnoho otázek týkajících se školní výkonové motivace objasněno - popsány byly zákonitosti jejího vzniku, vliv školy na formování jejího charakteru nebo jednotlivé typy žáků s různým výkonovým zaměřením. Nejasnou ale stále zůstává otázka vývoje a změn školní výkonové motivace, respektive jejich jednotlivých výkonových potřeb. Na tuto oblast se proto zaměříme v bakalářské práci.

Cílem bakalářské práce bude prozkoumat výkonové potřeby na druhém stupni základní školy a zjistit, zda dochází k jejich diferenciaci.

V teoretické části budou nejprve představena obecná východiska výkonové motivace, dále se budeme věnovat samotné koncepci školní výkonové motivace, zmíníme i některé výzkumy týkající se výkonových potřeb. Empirická část výzkumu bude již plně věnována hledání odpovědí na to, co se děje s výkonovými potřebami na druhém stupni základní školy a zda dochází k jejich diferenciaci.

1. Teoretická část

1.1 Výkonová motivace

Počátky studia výkonové motivace leží v 50. letech 20. století, kdy D. C. McClelland se svým týmem spolupracovníků započal experimentální zkoumání vlivu individuálních rozdílů v potřebě výkonu (need for Achievement) na chování jedince. V teoretické práci „The Achievement Motive“ (1953) shrnuje McClelland a kol. výsledky výzkumů výkonového motivu v tématickém apercipčním testu a formuluje počáteční teorii výkonové motivace.

Další rozpracování McClellandovy teorie výkonové motivace přinesl Atkinson, který integroval nálezy z výzkumů individuálních rozdílů v úzkosti s výkonovou motivací a formuloval první model výkonové motivace (1964, 1966)¹. Především tento model lze chápat jako stěžejní východisko práce, protože postuluje existenci dvou výkonových motivů (potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu), jejichž diferenciací se budeme ve výzkumné části práce zabývat.

1.1.1 Atkinsonův model výkonové motivace

Atkinson v modelu výkonové motivace (Atkinson, Feather, 1966) předpokládá existenci dvou na sobě nezávislých tendencí, jejichž poměr udává výslednou orientaci člověka ve výkonové situaci. Jedná se o tendence:

- a) tendence dosáhnout úspěšného výkonu
- b) tendence vyhnout se neúspěchu

Tendence dosáhnout úspěšného výkonu (T_S) je podle Atkinsona aktivující, na úspěch orientovaná tendence. Podněcuje k podstoupení výkonové situace, o níž jedinec předpokládá, že povede k úspěchu. Tendenci dosáhnout úspěšného výkonu (tendency to achieve success) vyjadřuje Atkinson formálně takto: $T_S = M_S \times P_S \times I_S$

¹ Teorie výkonové motivace byla poprvé Atkinsonem publikována v knize „An Introduction to Motivation“ (1964). V textu, vzhledem k lepší dostupnosti zdroje, vycházíme z jeho pozdější publikace „A Theory of Achievement Motivation“ (1966).

Skládá se ze tří proměnných:

M_S - motivu dosáhnout úspěchu² (motive to achieve success), který je chápán jako relativně stabilní osobnostní dispozice

P_S - očekávání úspěchu (expectancy of success), tj. subjektivní pravděpodobnosti, že jedinec dosáhne úspěšného výkonu

I_S - incentivní hodnoty úspěchu (incentive value of success), „přitažlivosti“ úspěchu, pro kterou platí následující vztah $I_S = 1 - P_S$; tj. přitažlivost úspěchu je tím vyšší, čím nižší je subjektivní pravděpodobnost, že jedinec úspěchu dosáhne

Atkinson o tendenci dosáhnout úspěšného výkonu předpokládá, že:

1. Tendence dosáhnout úspěšného výkonu bude nejsilnější v případě úlohy se střední obtížností.
2. Tendence dosáhnout úspěšného výkonu bude tím silnější, čím je silnější motiv dosáhnout úspěšného výkonu.
3. Rozdíly v chování, které jsou důsledkem odlišné síly tendence dosáhnout úspěšného výkonu u jedinců s různou silou motivu dosáhnout úspěchu, budou zřetelnější v případě úkolů střední obtížnosti (Atkinson, Feather, 1966).

Tendenci vyhnout se neúspěchu ($T_{.F}$) spojuje Atkinson s úzkostí a charakterizuje ji jako inhibující sílu, která působí protisměrně vůči tendenci dosáhnout úspěšného výkonu a podněcuje jedince k nepodstoupení výkonové situace: „Tendence vyhnout se neúspěchu by měla být vždy chápána ve smyslu jejího inhibujícího charakteru. Určuje, které aktivity jedinec pravděpodobně nepodstoupí, ... tato vyhýbavá tendence vždy působí protikladně, klade odpor a tlumí vliv tendence úspěšného výkonu“ (Atkinson, Feather, 1966, str. 19). Atkinson tendenci vyhnout se neúspěchu (tendency to avoid failure) konstruuje obdobným způsobem jako tendenci dosáhnout úspěšného výkonu. Formálně ji vyjadřuje takto:
 $T_{.F} = M_{AF} \times P_F \times I_F$

² Termíny „motiv dosáhnout úspěchu“ a „potřeba úspěšného výkonu“ lze chápat jako synonyma.

Skládá se ze tří proměnných:

M_{AF} - motivu vyhnout se neúspěchu (motive to avoid failure), který je opět chápán jako relativně stabilní osobnostní dispozice

P_F - očekávání neúspěchu (expectancy of failure), tj. subjektivní pravděpodobnosti, že výkon povede k neúspěchu; formálně lze vyjádřit vztahem $P_F = (1 - P_S)$

I_F - incentivní hodnoty neúspěchu (incentive value of failure), „odpudivosti“ neúspěchu, která je tím větší, čím menší je obtížnost úlohy; formálně lze vyjádřit vztahem: $I_F = - P_S$

O tendenci vyhnout se neúspěchu Atkinson předpokládá obdobné závěry jako o tendenci dosáhnout úspěšného výkonu:

1. Tendence vyhnout se neúspěchu (tedy i úzkost) bude nejsilnější v případě úlohy se střední obtížností.
2. Tendence vyhnout se neúspěchu bude tím silnější, čím silnější je motiv vyhnout se neúspěchu.
3. Vliv rozdílů, které jsou důsledkem odlišné síly tendence vyhnout se neúspěchu, bude zřetelnější v případě úkolů střední obtížnosti (Atkinson, Feather, 1966).

Před každou výkonovou situací probíhá v jedinci konflikt mezi dvěma výše popsanými protikladnými tendencemi, tendencí dosáhnout úspěšného výkonu a tendencí vyhnout se neúspěchu. Výsledek tohoto konfliktu určí konečnou výkonovou motivaci neboli **výslednou výkonovou tendenci** (resultant achievement-oriented tendency), kterou lze formálně znázornit $T_S + T_F$. Tato výsledná výkonová tendence bude kladná v případě, že $M_S > M_{AF}$ a záporná, jestliže $M_{AF} > M_S$ (Atkinson, Feather, 1966).

Atkinson dále uvažuje i o vlivu vnějších zdrojů motivace (extrinsic sources of motivation), které mohou mít pozitivní vliv na výsledné výkonové chování především u jedinců s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu. Těmito zdroji mohou být například poznávací motivace nebo působení vnější autority (např. učitel). Jedinec s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu by se měl, podle Atkinsonova modelu, výkonové situaci úplně vyhnout. Přesto se ale někdy může

zachovat odlišně a výkonovou situaci podstoupit, a to díky působení vnějších pozitivních zdrojů motivace (T_{EXT}), které, působí-li dostatečně silně, mohou překonat výslednou negativní orientaci. V takovém případě lze výslednou výkonovou tendenci znázornit $(T_S + T_F) + T_{EXT}$.

Na základě výsledné výkonové tendence lze predikovat chování jedince (žáka) ve výkonové situaci. Jedinec s převažující tendencí dosáhnout úspěšného výkonu ($M_S > M_{AF}$) bude motivován k podstoupení výkonové situace a to především, jedná-li se o situaci s 50% pravděpodobností úspěchu. U jedince s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu ($M_{AF} > M_S$) je výsledná motivace vždy negativní, a jedinec se proto bude všem výkonovým situacím snažit vyhnout, případně z nich uniknout. Do výkonové situace vstoupí pouze tehdy, budou-li zdroje vnější motivace natolik silné, že překonají výslednou negativní orientaci. Model, na základě převahy jednoho z motivů, dále predikuje i charakteristické chování jedince (žáka) v úkolové situaci, má-li možnost volit obtížnost úlohy, a zasahuje tak i do oblasti aspirační úrovně. Tím se ale budeme více zabývat až v souvislosti s výkonovou motivací ve škole (Kap. 1.2.2).

1.1.2 Heckhausenův model motivace výkonového chování

Odlišný pohled na výkonovou motivaci přináší procesuální model výkonové motivace Heckhausena (1977), model byl dále rozpracován například Rheinbergem (1989). Jelikož lze tento model aplikovat na problematiku výkonové motivace ve škole, budeme se jím nyní podrobněji zabývat.

Heckhausenův model (1977) obsahuje dva druhy proměnných, tzv. valence a očekávání, které určují výslednou akční tendenci, tj. výslednou motivaci k výkonu. Oba typy proměnných jsou v modelu chápány jako specifické pro různé situace a jedince.

Heckhausen předpokládá, že každou cílově zaměřenou aktivitu (například učební činnost) lze rozčlenit na čtyři modelová stádia (1. počáteční situaci a její vyhodnocení, 2. jedincovu vlastní aktivitu, 3. výsledek aktivity nebo situace a 4. následky výsledků), ke kterým pak vztahuje a definuje tato čtyři očekávání, která mohou být motivačně relevantní:

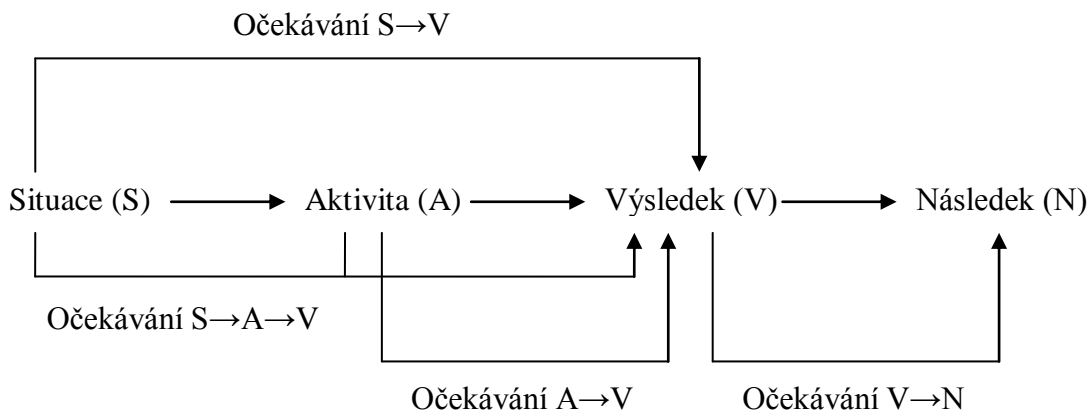
1. **Očekávání situace** \rightarrow **výsledek** ($S \rightarrow V$) jsou subjektivní očekávání, že aktuální situace povede k požadovanému výsledku sama, bez jakékoliv akce na straně jedince.

2. **Očekávání aktivita** \rightarrow **výsledek** ($A \rightarrow V$) lze charakterizovat jako subjektivní očekávání, že vynaloží-li jedinec úsilí a aktivitu, současná situace povede k požadovanému výsledku. V tomto typu očekávání je obsažena vnitřní kauzální atribuce - jedinec předpokládá, že výsledku dosáhne díky svým vlastnostem, schopnostem apod., příčinu dosažení / nedosažení výsledku vidí v sobě.

3. **Očekávání situace** \rightarrow **aktivita** \rightarrow **výsledek** ($S \rightarrow A \rightarrow V$) jsou subjektivní očekávání, že jedinec svojí aktivitou dosáhne požadovaného výsledku pod vlivem vnějších okolností. Tento typ očekávání se podobá výše zmíněnému očekávání aktivita \rightarrow výsledek, s tím rozdílem, že je zde kladen důraz na vnější vlivy situace (např. podpora okolí nebo únava), které facilitují nebo naopak znesnadňují žákovo jednání. Zároveň se k tomuto typu očekávání váže vnější kauzální atribuce - příčina dosáhnutí výsledku není v jedinci, ale ve vnějších okolnostech situace (např. obtížnost úlohy, náhoda), které působí na jedince.

4. **Očekávání výsledek** \rightarrow **následek** ($V \rightarrow N$) se týká subjektivních očekávání, že výsledek bude mít určité následky, mající pro jedince incentivní hodnotu. Tyto následky mohou být pozitivní (odměna, zvýšení kompetence, pozitivní hodnocení sebe), negativní (úzkost, strach), bezprostřední či oddálené. Incentivní hodnota následků se pak odvíjí od motivačních rysů jedince (převaha potřeby úspěšného výkonu či potřeby vyhnoutí se neúspěchu).

Obrázek 1: Čtyři druhy motivačně relevantních očekávání v průběhu činnosti (Heckhausen, 1977, str. 287)



Na základě těchto očekávání dále Heckhausen stanovuje tři typy valencí:

1. **Valenci výsledku**, která je určována silou očekávání výsledek → následek (tedy očekáváním, že výsledek přinese jedinci určité následky) a incentivní hodnotou těchto následků. Tato valence poukazuje na „žádoucnost“ výsledku pro jedince.
2. **Valenci situace**, která vyplývá z hodnocení aspektů situace, které naznačují, že situace povede k výsledku, aniž by bylo zapotřebí do proudu událostí zasahovat. Velikost této valence je dána násobením valence výsledku a očekávání situace → výsledek.
3. **Valenci akce**, která udává míru, do jaké jedinec věří, že může optimálně ovlivnit průběh motivačně relevantní události. Velikost této valence se mění v závislosti na hodnotě valence výsledku, jež je násobena s očekáváním aktivita → výsledek a situace → aktivita → výsledek.

Výsledné výkonové chování, tzv. akční tendence, je dána rozdílem mezi valencí situace a valencí akce. Vztah akční tendence k valenci situace je podle Heckahuesna takový, že: „Akční tendence bude tím slabší, čím větší bude pravděpodobnost, že požadovaný výsledek se dostaví sám bez přičinění aktéra“ (Heckhausen, 1977, str. 291). Lze tedy říci, že převaha valence akce jedince motivuje k jednání a naopak s převažující valencí situace jedincova motivace klesá.

Velký přínos Heckhausenova modelu lze vidět v tom, že uvažuje o následcích, které se neomezují pouze na dopad úspěchu/neúspěchu na sebehodnocení jedince, jak je tomu v modelu Atkinsona (Atkinson, Feather, 1966). Heckhausen mezi následky zařazuje například i hodnocení druhých nebo přiblížení se vyššímu nadřazenému cíli. Jak zmiňuje Hrabal, Man, Pavelková (1984), incentivní hodnota těchto následků může za určitých podmínek podstatně zvyšovat motivaci výkonového chování i u jedinců orientovaných na vyhnutí se neúspěchu.

Jelikož Heckhausen staví jednotlivé následky do časové řady, člení je na bezprostřední a oddálené, lze uvažovat o některých následcích jako o dílčích, které mohou sloužit k přiblížení se perspektivnímu cíli. Model v tomto smyslu zasahuje do problematiky časové perspektivní orientace.

Neméně důležité je zmínit, že Heckhausen v modelu uvažuje i o vlivu kauzální atribuce na výkon. Na rozdíl od Atkinsonova modelu, v němž je každý výsledek přičítán vnitřním příčinám, Heckhausen uvažuje i o možnosti vnější atribuce, která je vyjádřena v očekávání situace → aktivita → výsledek. To, zda jedinec připisuje výsledek vnějším nebo vnitřním příčinám se pak odráží ve valenci výsledku a tedy i ve výsledném výkonovém chování.

1.1.3 Výkonové potřeby

O výkonových potřebách se předpokládá, že jsou získané a generalizované. To znamená, že se aktualizují v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon, bez ohledu na druh činnosti (Pavelková, 2002, str. 32).

Hrabal, Man a Pavelková zdůrazňují důležitost výkonových potřeb především v souvislosti s rozvojem jedince: „Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení JÁ, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, str. 62).

Z vývojového hlediska se jako první objevuje potřeba autonomie (samostatnosti), která se výrazně projevuje především v období kolem 3 roku života dítěte a s ní související potřeba kompetence - být někým, kdo něco umí, zvládá (Pavelková, 2002). Teorie výkonové motivace ale pracuje především s dvěma výkonovými potřebami - potřebou vyhnutí se neúspěchu a potřebou úspěšného výkonu, kterými se proto budeme podrobněji zabývat.

Názory na období vzniku výkonových potřeb se liší. McClelland, Atkinson, Clark a Lowell (1953) zastávají názor, že všechny motivy jsou naučené. Vývoj výkonového motivu proto probíhá již v prvních dnech života dítěte a pokračuje kontinuálně dál, až je vytvořena hustá síť asociací mezi určitými situačními podněty a očekáváním změn stavů, které jsou specifické pro úspěch nebo neúspěch (Vaněk, Hošek, Man, 1982, str. 40).

Podle Heckhausena (1967) výkonové chování předpokládá určité závazné normy kvality, na základě kterých dítě hodnotí svůj výkon a na jejichž dosažení nebo nedosažení reaguje pocity hrdoosti nebo pocity zahanbení. Tyto závazné normy kvality se objevují u dětí starších tří let, a proto do tohoto období umísťuje první výskyt skutečného výkonového motivu. Neshoduje se tedy s výše zmíněným pojetím McClellanda a kol.: „Ačkoliv lze najít komplikované vztahy s událostmi v nejranějším dětství a výkonovou motivací, je nepravděpodobné, že by se kontinuální vývoj výkonové motivace objevoval před třetím rokem dítěte“ (Heckhausen, 1967, str. 142).

Výzkumy naznačují, že především rodiče mají silný vliv na vývoj výkonové motivace dítěte. McClelland a kol. (1976) předpokládají, že za rozdíly ve výkonové motivaci jsou zodpovědné především tyto faktory: frekvence a včasnost požadavků na výkon dítěte, výše aspirační úrovně rodičů nebo reakce rodičů na úspěch a neúspěch dítěte a s tím spojené množství odměn či trestů.

Podle Heckhausena (1977) jsou individuální rozdíly ve vývoji výkonových potřeb způsobeny odlišnými mateřskými požadavky na samostatnost a přesnost výkonu dítěte. Důležitá je především včasnost a přiměřenost těchto nároků.

Jestliže jsou mateřské požadavky adekvátní, dítě je povzbuzováno k samostatnosti a rodiče oceňují jeho výkony, je velmi pravděpodobné, že se u dítěte začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu.

V případě neadekvátních nároků jsou na dítě kladeny požadavky tak vysoké, že na ně dítě nestačí. Takové dítě opakovaně prožívá neúspěchy, často je kritizováno okolím a je pravděpodobné, že se u něj vyvine potřeba vyhnout se neúspěchu.

Třetí možnou variantou je, že dítě není vystavováno úkolovým situacím a nejsou na něj kladeny žádné výkonové požadavky. V takovém případě se výkonové

potřeby nezaloží nebo bude jejich rozvoj značně zpomalen (Pavelková, 2002, str. 32 - 33).

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1984) nelze při utváření výkonové orientace dítěte opomíjet vliv osobní zkušenosti dítěte s úspěchem a neúspěchem a také vliv výkonové orientace rodičů. Osobní zkušenost dítěte s úspěchem a neúspěchem je zprvu utvářena skrze vnější hodnocení rodičů pomocí odměn a trestů. Jedinci se silně rozvinutou potřebou úspěšného výkonu byli v dětství patřičně chváleni a odměňováni za dobré výkony. Zatímco převaha trestů, přehnaná pozornost k neúspěchům dítěte a nadměrná kritičnost rodičů přispívají spíše k rozvinutí potřeby vyhnouti se neúspěchu. V případě vlivu výkonové orientace rodičů na výkonovou motivaci dítěte se ukazuje, že jsou-li oba rodiče orientováni na potřebu úspěšného výkonu, v rodině vzniká specifická atmosféra, kde se dítě rychle stává citlivým na úspěchy a neúspěchy.

O vztahu mezi výkonovou orientací rodičů a dítěte se zmiňuje i Heckhausen (1967), který tvrdí, že rodiče uplatňují stejná očekávání a hodnocení jak na své vlastní výkony, tak i na výkony svého dítěte. Kromě toho se také různými způsoby snaží přenést tyto hodnotící postoje na své děti. Tento efekt je častěji viditelný na dětech opačného pohlaví.

V neposlední řadě má na utváření výkonové motivace vliv i struktura rodiny. Důležitými se ukazují být pořadí dítěte mezi sourozenci, velikost rodiny a její stabilita. (Heckhausen, 1967).

1.2 Výkonová motivace ve škole

Souběžně s rozvojem obecných teorií výkonové motivace se objevují pokusy aplikovat tyto teorie do oblasti školy a vyučování (např. Heckhausen, Rheinberg, Ames, Dweck). Z českých autorů se školní výkonovou motivací výzkumně zabývají především Hrabal, Man a Pavelková.

Podle koncepce těchto autorů (Hrabal, Man, Pavelková, 1984) dítě vstupuje do školy již s určitým relativně stabilním výkonovým zaměřením z rodiny (o vývoji výkonových potřeb v rodině jsme pojednávali v minulé kapitole). Ve škole se ale otázka utváření výkonové motivace znovu aktualizuje. Dítě je v roli žáka konfrontováno se zcela novými úkolovými situacemi, stává se objektem velkého množství hodnocení ze strany učitele a je porovnáváno s ostatními spolužáky. Postupně tak získává zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem a začínají se u něho postupně zakládat tzv. specifické školní výkonové potřeby.

Školní výkonové potřeby, jak zjistil Hrabal (1978), nemusí být v souladu s obecným výkonovým zaměřením, které si žák přináší z rodiny. Pavelková (2002) zmiňuje, že žáci mohou být odlišně výkonově orientovaní i v různých předmětech. Tato zjištění otevírají prostor pro otázky týkající se diferenciací školní výkonové motivace.

1.2.1 Školní výkonové potřeby

V souvislosti s výkonovou motivací ve škole se uvažuje o dvou školních výkonových potřebách - potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Pojetí obou potřeb vychází z Atkinsonova modelu výkonové motivace, kdy potřeba úspěšného výkonu je chápána jako povzbuzující činitel, který žáka motivuje vstoupit do výkonové situace, zatímco potřeba vyhnout se neúspěchu na žáka působí v protikladném směru a motivuje jej se výkonové situaci vyhnout (resp. z výkonové situace uniknout).

Obdobně jako v Atkinsonově modelu lze hovořit o výsledné školní výkonové orientaci, která je pozitivní, převažuje-li u žáka potřeba úspěšného výkonu a negativní, převažuje-li potřeba vyhnout se neúspěchu.

Na základě toho, jak rozvinuté mají žáci jednotlivé výkonové potřeby, lze rozlišovat následující čtyři typy žáků (Hrabal, Man a Pavelková, 1984; Pavelková, 2002):

Žáci s převahou potřeby úspěšného výkonu (typ I.), vyznačující se těmito charakteristikami:

- jsou cílově orientovaní, pracovití (věří, že výsledek je určován úsilím), mají tendenci vykonávat práci dobře
- pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti
- mají tendenci nevzdat se, vytrvají při řešení úkolu i přes překážky
- mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti, které jim přinášejí zpětnou vazbu pro sebehodnocení (adekvátní aspirační úroveň)
- příliš snadné úkoly jsou pro ně „nezajímavé“
- rádi soutěží s rovnocennými partnery
- usilují o úspěch a uznání, neúspěch i úspěch posuzují především z hlediska informace a jako cennou zkušenost do budoucnosti
- úspěch připisují schopnostem a úsilí, neúspěch spíše nedostatku úsilí

Žáci s převahou potřeby vyhnoutí se neúspěchu (typ II.) vykazují následující charakteristiky:

- pracují s úzkostí z možného neúspěchu; věří, že výsledek je jen málo ovlivnitelný úsilím, a pracují proto s relativně malým vydáním energie
- vyhýbají se výkonovým situacím (každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolává strach ze selhání)
- volí úkoly buď příliš lehké, nebo příliš obtížné, protože takové úkoly přinášejí minimální zpětnou vazbu pro sebehodnocení (neadekvátní aspirační úroveň)
- hlavním motivem je strach
- mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch (absence při písemných pracích, větší tendence podvádět, opisovat)
- úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě), neúspěch vidí v těžko změníitelných vnitřních příčinách (například schopnostech)

Kromě výše zmíněných dvou typů žáků, existují i žáci, kteří mají silně rozvinuté obě dvě potřeby (typ III.) nebo naopak nemají rozvinutou ani jednu potřebu (typ IV.). V případě žáků s rozvinutou potřebou úspěšného výkonu i potřebou vyhnout se neúspěchu, přináší každá úkolová situace silný emocionální konflikt. Takoví žáci jsou do úkolových situací vháněni rozvinutou potřebou úspěšného výkonu. Zároveň, z důvodu rozvinuté potřeby vyhnout se neúspěchu, při jejich řešení pociťují silnou úzkost. Ačkoliv mají spíše tendenci z výkonových situací neunikat, to jak konkrétní žák v úkolové situaci zareaguje, zda vytrvá či ne, lze odhadnout velmi těžko. Žákům, kteří nemají rozvinutou ani jednu výkonovou potřebu, chybí pro plnění školních úkolů motivace, a pracují proto často pod svoje schopnosti (Hrabal, Pavelková, 2010).

Tabulka 1: Schématické znázornění jednotlivých typů žáků z hlediska výkonových potřeb (Pavelková, 2009)

Typ žáka	PUV	PVN
I.	+	-
II.	-	+
III.	+	+
IV.	-	-

+ silně rozvinutá potřeba; - slabě rozvinutá potřeba

Existence jednotlivých typů žáků s různým poměrem výkonových potřeb byla ověřována v rámci výzkumu z roku 2008, zaměřeného na popis výkonových potřeb na 2. stupni ZŠ (Pavelková, 2009). Kromě průměrných hodnot PUV a PVN v jednotlivých ročnících, bylo zjišťováno, zda lze v celém vzorku 564 žáků nalézt zmíněné čtyři typy žáků s různým poměrem výkonových potřeb (viz. Tab. 1). Výsledky ukázaly, že se ve vzorku vyskytují všechny typy žáků a jejich rozložení je poměrně rovnoměrné (I. typ = 140 žáků, II. typ = 142 žáků, III. typ = 149 žáků, IV. typ = 134 žáků).

1.2.2 Formování výkonových potřeb ve škole

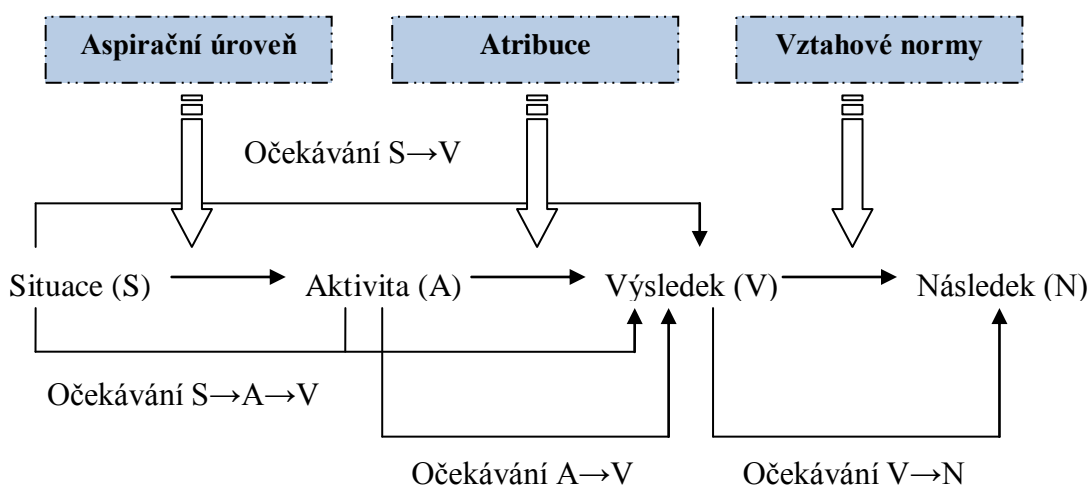
V předchozí kapitole jsme naznačili, že se ve škole setkáváme s různými typy žáků, kteří mají různě vyvinuté výkonové potřeby. Poměr výkonových potřeb žáka se odráží charakteristickým způsobem do chování ve výkonových situacích. Žáci se liší v aspirační úrovni, ve způsobu připisování příčin úspěchům a neúspěchům, ve vytrvalosti plnění úkolu, ale také v míře prožívané úzkosti a strachu během výkonové situace. V této kapitole se pokusíme objasnit, čím jsou tyto rozdíly mezi žáky způsobeny. Zaměříme se tedy na to, co určuje výkonovou orientaci žáků.

Podle Hrabala a Pavelkové (2010) výkonová orientace žáků závisí: „jednak na jejich dispoziční základně, jednak na podmínkách, které jim učitel vytváří svým chováním, úkolovými situacemi a hodnocením“ (Hrabal, Pavelková, 2010, str. 123).

Dispoziční charakteristiky - tedy poměr potřeby úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu, si dítě nese z rodiny, ve škole se výkonové nastavení dítěte, jak bylo zmíněno, může dále utvářet a měnit. Zaměříme-li se na zbylé determinanty výkonové orientace žáka, jedná se především o problematiku aspirační úrovně (obtížnost zadávaných úloh), kauzální atribuce (připisování příčin úspěchům a neúspěchům) a v neposlední řadě i způsob hodnocení výkonu žáka (oblast tzv. vztahových norem). Všechny tyto oblasti určitým způsobem působí na formování a utváření výkonových potřeb ve škole.

Vliv aspirační úrovně, kauzálních atribucí a vztahových norem na výkon žáka lze zobrazit za pomoci Heckhausenova modelu motivace (Obr. 2).

Obrázek 2: Znázornění oblasti aspirační úrovně, atribucí a vztahových norem v rámci Heckhausenova modelu motivace (upraveno podle Rheinberg 1989 In Man, Mareš, Pedagogika, 2005)



Aspirační úroveň

Aspirační úroveň, jak jsme již naznačili v jedné z předchozích kapitol, úzce souvisí s výkonovou orientací žáka. Lze ji definovat jako: „úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává...dosažení těchto cílů pak prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch“ Hrabal, Man a Pavelková (1984, str. 68-69).

Podobně definuje aspirační úroveň i Heckhausen (1967). Aspirační úroveň chápe jako: „stupeň dokonalosti (degree of excellence), jež reprezentuje cíl výkonu, ale i úsilí, které je třeba vynaložit k jeho dosažení nebo alespoň k tomu, aby se jedinec vyhnul neúspěchu“ (Heckhausen, 1967, str. 85).

Vycházíme-li z Atkinsonova modelu (Atkinson, Feather, 1966), pak žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu volí úkoly střední obtížnosti vzhledem ke svým schopnostem, zatímco žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu volí úkoly velmi lehké nebo velmi obtížné.

Ve škole se ale málokdy stává, že by si žáci mohli vybírat obtížnost úloh, které chtějí řešit. Obtížnost úkolu je obvykle zadávána učitelem, který aspiruje za žáky a adekvátnost jeho aspirací může mít na žáka různé motivační dopady.

V podstatě tak může dojít ke třem situacím (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, str. 117):

- 1) učitelovy požadavky jsou nižší než aspirační úroveň žáka - nedochází k optimálnímu vytižení žáka, dostaví-li se prožitek úspěchu, nebude plynout z pocitu dobrého výkonu, ale bude připsán nízké obtížnosti úlohy
- 2) učitelovy požadavky odpovídají aspirační úrovni žáka - dochází k optimálnímu vytižení žáka, subjektivně prožívané pocity úspěchu a neúspěchu jsou totožné s objektivním úspěchem vzhledem ke stanovenému cíli
- 3) učitelovy požadavky jsou vyšší než aspirační úroveň žáka - opět nedochází k optimálnímu vytižení žáka a prožitek úspěchu záleží na tom, zda žák dosáhl svého nebo učitelem stanoveného cíle. V případě, že a) žák dosáhne učitelovy aspirace, dochází opět ke ztotožnění subjektivní a objektivní úspěšnosti a žák situaci prožívá jako úspěch, jestliže b) žák dosáhne pouze své aspirace, prožívá situaci jako úspěšnou, ale pociťuje negativní emoce vůči učiteli a v posledním případě c) nedosáhne-li žák ani učitelem ani sebou stanoveného cíle, pociťuje nespokojenost se sebou samým.

Neadekvátní aspirace (příliš vysoké nebo nízké nároky) vůči žákovu výkonovému zaměření mohou být příčinou podstatných změn a také problémů v oblasti výkonové motivace žáka. Několik takových příkladů uvádí například Hrabal, Man a Pavelková (1984, str. 73). Pro slabšího žáka s převažující potřebou úspěšného výkonu, který by podle Atkinsonova modelu výkonové motivace volil úlohy s 50% pravděpodobností úspěchu, škola představuje soubor úkolů, které značně přesahují jím volenou subjektivní pravděpodobnost zvládnutí. U takového žáka může docházet ke snižování motivace a časem se může stát, že se jeho potřeba úspěšného výkonu přestane úplně projevovat. V případě stejně prospívajícího žáka s převládající potřebou vyhnout se neúspěchu, bude situace jiná - jelikož pro něj škola nepředstavuje střední úroveň obtížnosti, netýká se tolik jeho já, a nebude u něj proto docházet k tak velkému poklesu motivace. Opět v odlišné situaci se bude nacházet schopnější žák s převahou potřeby vyhnout se neúspěchu, pro kterého bude škola představovat obrovskou hrozbu selhání, protože před něj staví úlohy s 50% pravděpodobností úspěchu, kterých se nejvíce obává.

Z výše uvedených příkladů vyplývá, že úloha jedné obtížnosti, má naprosto odlišné motivační dopady na žáky s různým výkonovým zaměřením. Ukazuje se zde důležitost diferenciací obtížnosti úloh a jejich optimalizace pro jednotlivé žáky s ohledem na jejich převládající výkonovou orientaci. V případě, že úkoly jsou

zadávaty bez ohledu na žákovu převládající orientaci a jsou neadekvátní obtížnosti, může u žáka docházet (bude-li tato situace dlouhodobá) k negativním změnám ve výkonové motivaci (například k jejímu poklesu nebo k útlumu projevu potřeby úspěšného výkonu).

Kauzální atribuce

Druhá oblast, která úzce souvisí s výkonovou motivací, je způsob připisování příčin vlastním úspěchům a neúspěchům. Otázku, jak lidé interpretují chování sebe a druhých a jaké příčiny mu připisují, rozpracovala teorie kauzální atribuce. Existuje celá řada příčin, kterým žák může připisovat svoje úspěchy a neúspěchy. Tyto příčiny pak určitým způsobem ovlivňují motivaci jeho dalšího chování.

Kauzální atribuce lze rozlišovat a klasifikovat na základě tří dimenzí (Weiner, 1974): dimenze místa (tzv. locus of control), stability a kontrolovatelnosti. Z hlediska **dimenze místa** lze příčiny rozlišovat na vnější (obtížnost úkolu, pomoc učitele) a vnitřní (žákovo úsilí, schopnosti nebo únava). **Dimenze stability** určuje, zda se jedná o příčinu relativně stabilní (dispoziční charakteristiky žáka jako jsou schopnosti nebo nadání) nebo měnící se v čase (úsilí, náhoda). **Dimenze kontrolovatelnosti** rozlišuje příčiny, které může jedinec ovlivňovat vůlí (úsilí) od těch, které stojí mimo jeho volní kontrolu (náhoda).

To, jakým příčinám žák připisuje úspěch a neúspěch, má různé motivační dopady na jeho výkonové chování. Jednak může vlivem atribuce docházet k posunům očekávání dalšího úspěchu a neúspěchu, kdy se ve výzkumech ukázalo, že připisování příčin stabilním faktorům ústí ve větší typické posuny očekávání než připisování nestabilním faktorům. „Je-li neúspěch připsán nízkým schopnostem žáka, bude pokles očekávání budoucího úspěšného výkonu větší, než je-li připsán náhodě či únavě. A naopak, je-li úspěch žáka připsán náhodě, zvýšení očekávání dalšího úspěchu bude nižší, než je-li připsán schopnostem“ (Winer, 1974, str. 21). Druhým dopadem kauzálních atribucí na výkon je vznik afektivního stavu, který má na žáka aktivační nebo motivaci snižující účinek. Úspěch připisovaný vnitřním příčinám (schopnost, snaha) v žákovi vyvolá pocit uspokojení a hrdosti, který vyústí v udržení motivace nebo dokonce k jejímu zvýšení. Naopak, bude-li vnitřním příčinám připisován neúspěch, žák bude zažívat frustraci a pocity zahanbení a pravděpodobně dojde k poklesu jeho motivace.

Situace ve školním prostředí je o to složitější, že nejen žáci připisují příčiny svým výkonům, ale děje se tak i ze strany učitelů. Přičemž učitelem vnímané příčiny žákova výkonu se ne vždy shodují s atribucemi samotných žáků. Učitelovy kauzální atribuce žákova úspěchu a neúspěchu se (stejně jako je tomu u žáků) promítají do učitelova očekávání žákova dalšího výkonu a afektivní reakce vůči němu, což může mít značný dopad na žákovu motivační sféru.

Tabulka 2: Taxonomie vnímaných příčin úspěchu a neúspěchu z hlediska tří dimenzí (upraveno podle Weiner, 1974, str. 6)

	Záměrné (kontrolovatelné)		Nezáměrné (nekontrolovatelné)	
	Stabilní	Nestabilní	Stabilní	Nestabilní
Vnitřní	typické úsilí	aktuální úsilí	schopnosti	nálada, únava
Vnější	přísně hodnotící učitel	nečekaná pomoc učitele	obtížnost úlohy	štěstí

Vztahové normy

Třetí oblastí, která se promítá do výkonové motivace žáka a skrze kterou může učitel (ať už vědomě nebo nevědomě) působit na žákovu výkonovou motivaci, je způsob hodnocení. Obvykle se hovoří o třech vztahových normách - vztahové normě kriteriální, sociální a individuální (Man, Mareš, Pedagogika, 2005).

Kriteriální neboli věcně vztahová norma posuzuje výkon vzhledem ke stanovenému cíli (kritériu), tím může být například naučit se hlavní města všech evropských států nebo zvládnout počítat rovnice o dvou neznámých. Výkon žáka je hodnocen jako dobrý, dosáhnul-li žák stanoveného cíle.

Převládající normou je sociální vztahová norma, kde je výkon žáka porovnáván s výkony ostatních žáků ve třídě. Jedná se o interindividuální srovnávání, kde třída slouží jako vztahová skupina. Učitelé používající sociální vztahovou normu obvykle zadávají jednotné úlohy všem žákům ve třídě, což jim umožňuje výkony jednoduše porovnat, tato situace vede k tomu, že výkonnostně silní žáci řeší (vzhledem ke svým schopnostem) poměrně jednoduché úlohy, zatímco slabší žáci řeší úlohy, které jsou pro ně příliš obtížné. V důsledku toho je část žáků

stále úspěšná a druhá část stále neúspěšná, což může mít z dlouhodobého hlediska dopad na sebepojetí žáků a oblast kauzálních atribucí (ve třídě vznikne tendence připisovat úspěch a neúspěch stabilním charakteristikám - schopnostem, nadání, domácímu prostředí apod.).

„Z motivačního hlediska je účinnější individuální vztahová norma, která umožňuje sledovat individuální vývoj výkonnosti žáka a stává se přirozeným zdrojem realistické úrovně nároků žáka na sebe sama“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, str. 155). U této vztahové normy není výkon žáka srovnáván s ostatními, ale je posuzován vzhledem k vlastním výkonům žáka v minulosti (intraindividuální srovnání). Tato norma pozitivně působí především u slabších žáků, kde i mírné zlepšení, které by v případě sociální vztahové normy nebylo pravděpodobně zaznamenáno, může být s použitím normy individuální prožíváno jako velký úspěch. S používáním individuální vztahové normy se obvykle pojí diferenciací obtížnosti zadávaných úkolů, v důsledku čehož je dosaženo adekvátní vytiženosti všech žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Tabulka 3: Charakteristiky individuální a sociální vztahové normy

<i>Charakteristiky normy</i>	<i>Individuální vztahová norma</i>	<i>Sociální vztahová norma</i>
Zadávání úkolů:	různá obtížnost úkolů, přizpůsobení obtížnosti schopnostem žáka	jednotné úkoly pro všechny
Afekty při úspěchu a neúspěchu:	strategie sankcí vede častěji k uznání a pochvale	strategie sankcí vede častěji k nesouhlasu a zahanbení
Kauzální atribuce:	připisování výkonu proměnlivým charakteristikám (píle, zájem, motivovanost)	připisování výkonu stabilním charakteristikám (nadání, schopnosti, domácí prostředí)
Hodnocení výkonu:	intraindividuální: srovnávání aktuálního výkonu s vlastními výkony v minulosti	srovnávání výkonu s výkony ostatních spolužáků

1.3 Výzkumy na poli výkonové motivace

Na závěr teoretické části práce představíme některé výzkumy z oblasti výkonové motivace, které úzce souvisejí se zkoumanými otázkami v teoretické části práce. K těmto výzkumům se pak budeme vracet a diskutovat je v souvislosti se získanými výsledky.

1.3.1 Výzkum diferenciací výkonové motivace

Původní teorie výkonové motivace předpokládá, že výkonové potřeby jsou generalizované do všech oblastí lidské činnosti. K jejich aktualizaci dochází v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon. McClellanda a kol. (1976) se o generalizaci výkonových potřeb vyjadřují v tomto smyslu: „Mohou existovat určité druhy výkonové motivace (například výkonová motivace ve sportu, v zaměstnání) ale je třeba zdůraznit, že se jedná vždy pouze o různé varianty jednoho generalizovaného motivu“ (McClelland a kol., 1976, str. 331).

Otázkou, zda výkon v konkrétní činnosti ovlivňuje generalizovaná potřeba výkonu (ve smyslu McClellandovy teorie výkonové motivace) nebo specifická výkonová potřeba vztahovaná k oblasti, ve které činnost probíhá, se výzkumně zabýval Hrabal (1978). Vycházel z názorů Leont'jeva (1977) a dalších ruských autorů (Jaroševskij, 1975, Moskvičev, 1975), kteří chápou potřeby jako předmětově zaměřené a předpokládají, že jsou vztaheny ke konkrétním objektům okolního světa.

Hrabalův výzkum byl proveden na populaci středoškolských studentů pomocí dvou dotazníků, z nichž jeden byl zaměřen na měření výkonové motivace ve škole a druhý na měření sportovní výkonové motivace. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se výkonová motivace (respektive její jednotlivé potřeby) diferencuje do různých oblastí činnosti (sport a škola). Faktorovou analýzou položek obou dotazníků bylo extrahováno celkem sedm faktorů. Pro ověření výzkumné otázky se ukázaly stěžejními tyto faktory:

- „Tendence dosáhnout úspěšných výkonů ve škole“,
- „Tendence dosáhnout úspěšných výkonů ve sportovní činnosti“,
- „Tendence vyhnout se neúspěchu, jak ve sportu, tak i ve škole“.

Existence obecně výkonového motivačního faktoru, který by sytil položky obou dotazníků (jak sportovního, tak i školního), nebyla prokázána.

Shrňeme-li výsledky Hrabalova výzkumu, tak:

- a) se potvrdila existence specifických výkonových potřeb pro oblast učební činnosti
- b) se částečně prokázala oprávněnost kritiky obecnosti a bezobsažnosti výkonových potřeb.

Potřeba úspěšného výkonu se ukázala jako specifická pro konkrétní oblast činnosti (dva různé faktory - faktor potřeby úspěšného výkonu ve sportovní činnosti a druhý samostatný faktor potřeby úspěšného výkonu ve škole). V případě druhé složky výkonové motivace - potřeby vyhnouti se neúspěchu, nebyla specifická prokázána a bylo naznačeno, že tato potřeba je pravděpodobně více generalizovaná napříč různými oblastmi činností (faktor, který sytil položky obou dotazníků, jak sportovního, tak i školního).

1.3.2 Výzkum motivačních pohnutek žáků k učení

Longitudinální výzkum z let 1987 - 1991 (Pavelková, 2002) mapoval motivační pohnutky žáků k učení na druhém stupni základní školy a v prvním ročníku střední školy. Výzkumný soubor se skládal ze 13 škol, 35 tříd a 957 žáků. V rámci výzkumu byla použita metoda motivačního preferenčního dotazníku, který kromě jiných pohnutek k učení, měří i „obavu z neúspěchu“ a „dobrý pocit z výkonu“.

Výsledky výzkumu ukázaly, že ve všech třech měřeních (7., 8. ročník ZŠ a 1. ročník SŠ) žáci preferují na prvním místě „dobrý pocit z výkonu“, „obava z neúspěchu“ se ukázala mezi žáky jako méně významná pohnutka (až na 4. místě z šesti pohnutek).

Zajímavé byly rozdíly mezi chlapci a dívkami, kdy dívky podle výsledků udávaly vysoce významně častěji pohnutku „dobrý pocit z výkonu“ než chlapci ve všech třech měřeních. Také v případě pohnutky „obava z neúspěchu“ byla tato pohnutka vysoce významně častěji udávána u dívek a to v případě druhého a třetího měření. V prvním měření tento rozdíl nalezen nebyl.

1.3.3 Výzkum výkonových potřeb

Výzkum z roku 2008 (Pavelková, 2009) byl zaměřen na popis výkonových potřeb na druhém stupni základní školy z pohledu žáků a učitelů. Zjišťovány byly rozdíly mezi tím, jak na výkonové potřeby u žáků nahlíží učitelé a jak je vnímají samotní žáci. V rámci této výzkumné sondy byly mimo jiné zjišťovány i průměrné hodnoty potřeby úspěšného výkonu (PUV) a potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN) u žáků druhého stupně, měřené dotazníkem MV-6-Ž. Průměrné hodnoty PUV a PVN u šestého a osmého ročníku přináší následující tabulka (Tab. 4).

Tabulka 4: Průměrné skóry potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu v 6. a 8. třídách

Ročník	6.			8.		
	N	M	SD	N	M	SD
PUV	131	23,3	6,15	129	22,8	4,16
PVN	131	21,7	5,15	129	22,4	4,87

N = počet žáků, M = průměr, SD = směrodatná odchylka

2. Výzkumná část

2.1 Cíl a výzkumné otázky

Cíl výzkumné části:

V teoretické části práce jsme naznačili, jak složitá a obsáhlá je problematika školní výkonové motivace. Předchozí výzkumy na poli této problematiky objasnilo mnoho důležitých poznatků - některými jsme se zabývali v kapitole 1.2 - např. strukturou školní výkonové motivace, jednotlivými typy žáků s různým výkonovým zaměřením, projevy těchto žáků ve vyučování a možnými vlivy školního prostředí na utváření výkonových potřeb. Přesto ale existuje celá řada oblastí, které jsou v souvislosti s touto problematikou ne zcela probádány. Patří mezi ně i oblast změn a vývoje výkonových potřeb na druhém stupni základní školy, na kterou se zaměříme ve výzkumné části práce.

Jako cíl výzkumné části jsme si stanovili prozkoumat výkonové potřeby žáků na druhém stupni základní školy³ a zjistit, zda dochází k jejich diferenciaci.

Nejprve bude proveden podrobný popis vzorku a srovnání jednotlivých tříd z hlediska výkonových potřeb s normami pro druhý stupeň základní školy. Zjistíme, zda se jedná o třídy, z hlediska výkonové motivace, blízké populačnímu průměru. V druhém kroku prověříme, zda se výkonové potřeby ve zkoumaném vzorku liší z hlediska dvou kritérií - pohlaví a paralelní třídy (jazyková oproti nejazykové). Zjišťovány budou také rozdíly ve výkonových potřebách z hlediska věku. Poté přistoupíme k samotnému ověření otázky, zda dochází k diferenciaci výkonových potřeb. Pokusíme se tedy odpovědět na následující výzkumné otázky.

³ Vzhledem k rozsahu a charakteru bakalářské práce jsme nezkoumali všechny čtyři ročníky druhého stupně, ale zaměřili jsme se pouze na 6. a 8. ročník (tedy na ročník na začátku a ke konci druhého stupně). Osmý ročník jsme zvolili namísto devátého, kde jsme se obávali možného vlivu konce povinné školní docházky na výkonové potřeby.

Výzkumné otázky:

- 1) Existují rozdíly ve výkonových potřebách mezi paralelními třídami (jazykovou a nejazykovou)?
- 2) Liší se chlapci a dívky ve zkoumaném vzorku z hlediska výkonových potřeb?
- 3) Liší se výkonová motivace u šestých a osmých tříd?
- 4) Dochází na druhém stupni k diferenciaci výkonových potřeb?

2.2 Výzkumný soubor

Sběr dat byl proveden na základní škole v Praze. Jedná se o základní školu s rozšířenou výukou jazyků. Ve školním roce, kdy probíhal sběr dat, měla škola celkem 24 tříd v devíti ročnících. Od třetího ročníku škola zřizuje třídy s rozšířenou výukou jazyků - paralelní třídy A jsou běžné třídy bez rozšířené výuky jazyků, zatímco paralelní třídy B jsou „jazykové“ a mají větší dotaci hodin cizího jazyka. Škola se nachází na sídlišti v okrajové čtvrti Prahy a je navštěvována převážně žáky z okolních lokalit.

Výzkumný soubor se skládal ze dvou šestých a dvou osmých tříd této školy, celkově ze 78 žáků. Následující tabulka (Tab. 5) ukazuje počet žáků v jednotlivých třídách a jejich rozložení z hlediska pohlaví. Z tabulky vyplývá, že kromě 6. B, se jedná o třídy s menším počtem žáků. Rozložení pohlaví je ve všech třídách poměrně rovnoměrné.

Tabulka 5: Rozložení vzorku z hlediska třídy a pohlaví

Třída	Celkem	Chlapců	Dívek
6. B	28	15	13
6. A	14	8	6
8. A	18	12	6
8. B	18	10	8

2.3 Metody sběru a zpracování dat

Sběr dat proběhl pomocí standardizovaného dotazníku MV-6-Ž (Hrabal, Hrabal 1988), který měří obecnou výkonovou motivaci a jeho modifikací pro měření výkonové motivace v jednotlivých zkoumaných předmětech (matematika, český jazyk a anglický jazyk). Nasbíraná data byla podrobena statistické analýze za využití t-testu pro dva nezávislé soubory a Friedmanova testu.

K interpretaci některých výsledků byly dále využity poznatky a informace získané pozorováním ve třídách, které autorka absolvovala v rámci výzkumu školní gramotnosti.

2.3.1 Dotazník MV-6-Ž a jeho modifikace

Dotazník školní výkonové motivace žáků MV-6-Ž měří intenzitu žákovy potřeby dosáhnout úspěšného výkonu (PÚV) a potřeby vyhnoutí se neúspěchu (PVN). Rozdílem hrubých skóre PÚV - PVN lze získat výslednou školní výkonovou orientaci žáka (ŠVO). Je-li výsledek kladný, převažuje u žáka potřeba úspěšného výkonu, je-li záporný, převažuje strach z neúspěchu.

Dotazník se skládá ze 7 otázek měřících potřebu úspěšného výkonu (položka č. 1-7; přání být vynikajícím žákem; vysoká hodnota připisovaná dobrým známám; schopnost soustředit se; pečlivost při učení; aktivita při vyučování – hlášení se; preference klasifikace; aktivní řešení nerozhodných známek) a 7 otázek měřících potřebu vyhnoutí se neúspěchu (položka č. 8 - 14; strach před zkoušením; strach ze školy; tendence uniknout ze školy, únik před zkoušením; ranní strach před školou; obava před špatnými známkami; nedůvěra ve vlastní schopnosti).

V každé otázce lze získat maximálně 5 bodů. Hodnocení odpovědí je následující: 1) = 5 bodů, 2) = 4 body, 3) = 3 body, 4) = 2 body, 5) = 1 bod. V obou částech dotazníků lze získat 7 - 35 bodů.

Psychometrické ověření dotazníku proběhlo před 30 ti lety a některá psychometrická ověření byla provedena znovu v roce 2008. Ukázalo se, že všech prvních sedm položek, které mají měřit potřebu úspěšného výkonu, vysoce významně korelovalo s hrubým skórem potřeby úspěšného výkonu. Také druhých sedm položek, které mají měřit potřebu vyhnoutí se neúspěchu, vysoce významně korelovalo s hrubým skórem této potřeby (Pavelková, 2009).

Pomocí tohoto dotazníku jsme měřili obecné „generalizované“ školní výkonové potřeby. V následujícím textu (především v tabulkách výsledků) budou tyto potřeby označovány zkratkou PUV = potřeba úspěšného výkonu a PVN = potřeba vyhnutí se neúspěchu. Instrukce dotazníku byla upravena tak, aby se tázala žáků na jejich obecný, generalizovaný pocit ze školy:

Milí žáci/žákyně,

obracím se na vás s prosbou o pomoc při výzkumu pohnutek a obav pojících se na školní činnosti, hodnocení a učení. V následujícím dotazníku najdete 14 různých možných postojů k učení a klasifikaci. Vaším úkolem je zakroužkovat tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit ze školy.

Pro měření výkonových potřeb v konkrétních školních předmětech, jsme upravili původní dotazník MV-6-Ž pro tyto tři předměty - matematiku, český jazyk a anglický jazyk⁴. Původní instrukce dotazníku byla zkrácena a zdůraznili jsme, že žáci mají vyplňovat dotazník podle toho, jak to cítí v daném předmětu. Zároveň došlo k lehké změně formulací otázek tak, aby se tázaly na jednotlivé školní předměty, nikoliv na pocit ze školy obecně. Sestava otázek zůstala stejná a v obou částech dotazníku bylo opět možné získat 7-35 bodů. Instrukce dotazníků byly následující:

Vaším úkolem v tomto dotazníku je znovu se zamyslet a zakroužkovat tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Nyní jde ale o to, jak se cítíte v jednotlivých předmětech. Je možné, že to budete cítit stejně nebo jinak, obojí je v pořádku.

*Vyplňte tento dotazník, jak to cítíte v: MATEMATICE / ČESKÉM JAZYCE/
ANGLICKÉM JAZYCE*

V dalším textu budeme pro výkonové potřeby měřené v konkrétních předmětech používat tyto zkratky: PUV_MA = potřeba úspěšného výkonu v matematice, PVN_MA = potřeba vyhnutí se neúspěchu v matematice, PUV_ČJ = potřeba úspěšného výkonu v českém jazyce, PVN_ČJ = potřeba vyhnutí se neúspěchu v českém jazyce, PUV_AJ = potřeba úspěšného výkonu v anglickém jazyce, PVN_AJ = potřeba vyhnutí se neúspěchu v anglickém jazyce.

⁴ Vybrali jsme předměty, které jsou ve škole považovány za důležité a je na ně kladen největší důraz (největší dotace hodin). Výzkumy také ukazují, že i samotné děti považují matematiku, český jazyk a angličtinu za významné předměty (Hrabal, Pavelková, 2010).

2.3.2 Postup při sběru dat

Sběr dat probíhal na začátku druhého pololetí školního roku 2009/2010. Data byla sbírána v každé třídě zvlášť a jednorázově (data od chybějících žáků nebyla získávána dodatečně), obvykle k tomu byla vyhrazena jedna ze suplovaných hodin. Vzhledem k poměrně malému počtu žáků v jednotlivých třídách zkoumaného vzorku a s ohledem na skutečnost, že sběr dat byl prováděn jednorázově, byla stanovena podmínka, že ve třídě při sběru dat nesmí chybět více než dva žáci.

Výzkumník nejprve žákům přečetl instrukci (vysvětlil, že první dotazník budou vyplňovat vzhledem k pocitu ze školy obecně a další tři dotazníky již vzhledem k pocitům v konkrétních předmětech) a ujistil je, že všechna data budou anonymní a výsledky nebudou sdělovány vyučujícím. Poté rozdál žákům všechny čtyři dotazníky a vyzval je k případným otázkám. Žáci nebyli časově limitováni ve vyplňování dotazníků, celá procedura sběru dat proběhla obvykle do 30-35 minut.

2.3.3 Pozorování ve třídách

Ve stejném období, kdy probíhal dotazníkový sběr dat do bakalářské práce (druhé pololetí školního roku 2009/2010), docházela autorka výzkumu do jednotlivých tříd na pozorování v rámci výzkumu školní gramotnosti. Cíl tohoto výzkumu byl zaměřen na zkoumání úkolových situací v jednotlivých třídách - tedy na oblast úzce související s výkonovou motivací. Znalost jednotlivých tříd a některé poznatky získané pozorováním ve výzkumu školní gramotnosti jsme uplatnili při interpretaci výsledků bakalářské práce. Následující tabulka (Tab. 6) udává počty hodin, které autorka strávila pozorováním v jednotlivých třídách a předmětech.

Tabulka 6: Počet hodin pozorování v jednotlivých třídách a předmětech

	Matematika	Český jazyk	Anglický jazyk
6. A	-	-	-
6. B	3	2	2
8. A	5	2	1
8. B	2	3	-

2.3.4 Metody statistického zpracování

Při statistické analýze dat byly využity následující statistické metody:

T-test pro dva nezávislé soubory

T-test pro dva nezávislé soubory patří mezi metody používané k porovnávání průměru ve dvou nezávislých výběrech. T-test je metodou parametrickou a předpokládá tedy normální rozdělení dat. Existují dvě verze tohoto testu v závislosti na tom, jestli lze rozptyly obou souborů považovat za shodné nebo různé. Zda jsou rozptyly shodné nebo rozdílné je zjišťováno pomocí F-testu (Škaloudová, 1998). Metoda t-testu byla aplikována v případech, kdy jsme zjišťovali rozdíly ve výkonových potřebách ve dvou souborech, které jsou na sobě nezávislé.

Friedmanův test

Friedmanův test se řadí do souhrnné skupiny statistických metod, zvaných jako analýza rozptylu. Této skupině metod je společné, že umožňují porovnávat libovolný počet průměrů. Friedmanův test, na rozdíl od ostatních testů v analýze rozptylu, nepředpokládá, že měření mají normální rozdělení, jedná se tedy o neparametrický test. Friedmanův test umožňuje analyzovat data získaná opakovaným měřením skupiny jedinců (jedná se tedy o závislé výběry). Test vychází z hodnocení pořadových hodnot měření. (Hendl, 2006). Tento test byl využit k testování hypotéz týkajících se diferenciací výkonových potřeb. Ačkoliv se u výkonových potřeb předpokládá normální rozdělení, a bylo by tedy možné využít test parametrický, ve statistickém programu, který jsme použili, se bohužel parametrický test, který by umožňoval porovnávat více závislých souborů, nevyskytoval.

2.4 Popisná statistika

V prvním kroku byly vyhodnoceny průměry a směrodatné odchylky u jednotlivých tříd zkoumaného vzorku (Tab. 7).

Tabulka 7: Průměry a směrodatné odchylky výkonových potřeb u jednotlivých tříd vzorku

Potřeba		Třída			
		6.A	6.B	8.A	8.B
PUV	M	25,93	24,04	24,44	24,17
	SD	4,50	3,42	3,49	4,26
PVN	M	22,07	22,04	21,89	22,39
	SD	5,00	4,69	4,32	4,45

M = průměr, SD = směrodatná odchylka

Průměrné hodnoty výkonových potřeb byly srovnány s referenční normou pro 2. stupeň základní školy (Tab. 8). Ukázalo se, že všechny třídy vzorku se průměrnými hodnotami nacházejí v rozmezí populačního průměru, a to jak v potřebě úspěšného výkonu, tak i v potřebě vyhnutí se neúspěchu.

Podíváme-li se blíže na rozdíly mezi jednotlivými třídami, konstatujeme, že v 6. A je průměrná hodnota potřeby úspěšného výkonu spíše na horní hranici třetího kvartilu, zatímco hodnoty potřeby úspěšného výkonu ve třech zbylých třídách se výrazně nevychylují od střední hodnoty 24 bodů. V případě potřeby vyhnutí se neúspěchu se žádná ze tříd výrazně nevychyluje od střední hodnoty 22 bodů.

**Tabulka 8: Percentilové normy pro potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnutí se neúspěchu
(Hrabal, Pavelková, 2010, str. 144)**

Kvartil		PUV	PVN
1.	0-25%	20	18
2./3.	26-75%	24	22
4.	76-100%	27	25

2.5 Výsledky

2.5.1 Srovnávání výkonové motivace u jazykových a nejazykových tříd

Jako první jsme se pokusili odpovědět na otázku, zda existují rozdíly ve výkonových potřebách mezi paralelními třídami jazykovými a nejazykovými. Vzhledem k tomu, že se paralelní třídy zkoumaného vzorku lišily - třídy B byly s rozšířenou výukou cizích jazyků, zatímco třídy A bez rozšířené výuky jazyků, předpokládali jsme, že by se mezi nimi mohly projevit i rozdíly ve výkonových potřebách.

Stanovili jsme následující hypotézu:

H1: Předpokládáme existenci statisticky významných rozdílů ve výkonových potřebách mezi dětmi z jazykových a nejazykových tříd.

K ověření hypotézy H1 jsme použili t-test pro dva nezávislé soubory. Výsledky t-testu přináší následující tabulka (Tab 9.).

Tabulka 9: Srovnání výkonových potřeb žáků jazykových a nejazykových tříd: výsledky t-testu pro dva nezávislé soubory

	Třída	N	M	SD	p	Stat. významnost
PUV	A	32	25,09	3,962	0,256	-
	B	46	24,09	3,723		
PVN	A	32	21,97	4,554	0,845	-
	B	46	22,17	4,548		
PUV_MA	A	32	24,03	4,292	0,871	-
	B	46	24,20	4,445		
PVN_MA	A	32	22,81	5,722	0,937	-
	B	46	22,70	6,779		
PUV_ČJ	A	32	24,28	4,933	0,290	-
	B	46	23,11	4,677		
PVN_ČJ	A	32	22,03	5,177	0,069	-
	B	46	19,83	5,212		
PUV_AJ	A	32	25,13	4,470	0,842	-
	B	46	25,35	5,065		
PVN_AJ	A	32	20,31	6,161	0,266	-
	B	46	18,76	5,907		

N = počet žáků, M = průměr, SD = směrodatná odchylka, Statistická významnost: * $p < 0,05$

Výsledky t-testu (Tab. 9) ukazují, že na 5% hladině významnosti nebylo potvrzeno, že by mezi dětmi z jazykových tříd (paralelky B) a dětmi z nejazykových tříd (paralelky A) existovaly statisticky významné rozdíly ve výkonových potřebách a to jak ve výkonových potřebách měřených obecným dotazníkem, tak i ve výkonových potřebách zjišťovaných v jednotlivých školních předmětech. Hypotéza H1 tedy nebyla potvrzena.

2.5.2 Srovnávání výkonové motivace u chlapců a dívek

V dalším kroku byly vypočítány průměrné hodnoty výkonových potřeb u chlapců a dívek z celého vzorku a bylo zjišťováno, zda se chlapci a dívky ve výkonových potřebách liší. Předpokládali jsme, že mezi dívkami a chlapci budou rozdíly ve výkonových potřebách.

Ověření byla podrobena tato hypotéza:

H2: Předpokládáme existenci statisticky významných rozdílů ve výkonových potřebách mezi chlapci a dívkami.

Hypotéza H2 byla testována pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory. Výsledky t-testu ukazuje následující tabulka (Tab 10.).

Tabulka 10: Srovnání výkonových potřeb chlapců a dívek: výsledky t-testu pro dva nezávislé soubory

	Pohlaví	N	M	SD	p	Stat. významnost
PUV	chlapci	45	24,42	4,042	0,836	-
	dívky	33	24,61	3,579		
PVN	chlapci	45	21,00	4,637	0,012	*
	dívky	33	23,58	3,961		
PUV_MA	chlapci	45	24,00	4,533	0,764	-
	dívky	33	24,30	4,164		
PVN_MA	chlapci	45	21,20	6,427	0,011	*
	dívky	33	24,85	5,624		
PUV_ČJ	chlapci	45	23,47	4,556	0,793	-
	dívky	33	23,76	5,154		
PVN_ČJ	chlapci	45	20,33	5,343	0,440	-
	dívky	33	21,27	5,222		
PUV_AJ	chlapci	45	25,38	5,109	0,796	-
	dívky	33	25,09	4,418		
PVN_AJ	chlapci	45	18,49	5,434	0,120	-
	dívky	33	20,64	6,628		

N = počet žáků, M = průměr, SD = směrodatná odchylka, Statistická významnost: * $p < 0,05$

Z výsledků (Tab. 10) je patrné, že statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci lze najít pouze u obecné potřeby vyhnutí se neúspěchu a potřeby vyhnutí se neúspěchu v matematice, v případě ostatních potřeb nebyl na 5% hladině významnosti statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami prokázán. Hypotéza H2 byla tedy potvrzena pouze částečně.

2.5.3 Výkonová motivace z hlediska věku

V této části jsme si položili otázku, zda se liší výkonová motivace u žáků šestých a osmých tříd. Předpokládali jsme, že se výkonová motivace bude u šestých a osmých tříd lišit.

Položili jsme si následující hypotézu:

H3: Předpokládáme existenci statisticky významných rozdílů ve výkonových potřebách mezi dětmi z 6. a 8. ročníku.

Hypotézu jsme ověřovali za pomoci t-testu pro dva nezávislé soubory. Výsledky t-testu ukazuje následující tabulka (Tab. 11).

Tabulka 11: Srovnání výkonových potřeb žáků 6. a 8. třídy: výsledky t-testu pro dva nezávislé soubory

	Ročník	N	M	SD	p	Stat. významnost
PUV	6.	42	24,67	3,861	0,681	-
	8.	36	24,31	3,838		
PVN	6.	42	22,05	4,732	0,929	-
	8.	36	22,14	4,330		
PUV_MA	6.	42	25,24	4,125	0,014	*
	8.	36	22,83	4,313		
PVN_MA	6.	42	21,48	6,638	0,055	-
	8.	36	24,22	5,683		
PUV_ČJ	6.	42	23,88	5,119	0,565	-
	8.	36	23,25	4,417		
PVN_ČJ	6.	42	21,93	5,233	0,029	*
	8.	36	19,33	5,048		
PUV_AJ	6.	42	25,10	5,268	0,751	-
	8.	36	25,44	4,259		
PVN_AJ	6.	42	20,29	6,873	0,161	-
	8.	36	18,36	4,734		

N = počet žáků, M = průměr, SD = směrodatná odchylka, Statistická významnost: * $p < 0,05$

Výsledky (Tab. 11) ukazují, že se výkonové potřeby u 6. a 8. ročníku statisticky významně liší pouze u potřeby úspěšného výkonu v matematice a u potřeby vyhnoutí se neúspěchu v českém jazyce. Hypotéza H3 o rozdílech ve výkonových potřebách mezi dětmi z 6. a 8. ročníku byla potvrzena pouze částečně.

2.5.4 Diferenciace výkonových potřeb

V posledním kroku jsme přistoupili k ověření hlavní výzkumné otázky o diferenciaci výkonových potřeb. Otázku jsme ověřovali u šestých a osmých ročníků zvlášť.

Diferenciace výkonových potřeb u 6. ročníku

V případě dětí ze šestého ročníku jsme předpokládali, že nebude docházet k diferenciaci ani v jedné z výkonových potřeb.

Stanoveny byly tyto dvě hypotézy:

H4: U dětí z 6. ročníku nedochází k diferenciaci potřeby úspěšného výkonu (průměrný skóre PUV měřený obecným dotazníkem se nebude lišit od průměrných skóre PUV měřených v dotaznících zaměřených na konkrétní školní předměty).

H5: U dětí 6. ročníku nedochází k diferenciaci potřeby vyhnouti se neúspěchu (průměrný skóre PVN měřený obecným dotazníkem se nebude lišit od průměrných skóre PVN měřených v dotaznících zaměřených na konkrétní školní předměty).

Nejprve byly spočítány průměry a směrodatné odchylky výkonových potřeb v šestém ročníku (Tab. 12).

Tabulka 12: Průměry a směrodatné odchylky výkonových potřeb u šestého ročníku

	M	SD		M	SD
PUV	24,67	3,861	PVN	22,05	4,732
PUV_MA	25,24	4,125	PVN_MA	21,48	6,638
PUV_ČJ	23,88	5,119	PVN_ČJ	21,93	5,233
PUV_AJ	25,10	5,268	PVN_AJ	20,29	6,873

M = průměr, SD = směrodatná odchylka

K ověření obou hypotéz jsme použili Friedmanův test. Výsledky přináší následující dvě tabulky (Tab. 13, Tab. 14).

Tabulka 13: Výsledky Friedmanova testu: testování hypotézy o diferenciaci PUV u žáků 6. třídy

6. ročník - PUV	
N	42
Chi-Square	3,632
df	3
p	,304
Stat. významnost	-

N = počet žáků
Chi-Square = hodnota
testového kritéria chí kvadrátu
df = stupně volnosti
Statistická významnost:
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Výsledky (Tab. 13) ukazují, že na 5% hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi průměrnými hodnotami potřeby úspěšného výkonu měřenými v jednotlivých dotaznících. Hypotézu H4 nezamítáme a můžeme předpokládat, že potřeba úspěšného výkonu se v šesté třídě nediferencuje.

Tabulka 14: Výsledky Friedmanova testu: testování hypotézy o diferenciaci PVN u žáků 6. třídy

6. ročník - PVN	
N	42
Chi-Square	5,324
df	3
p	,150
Stat. významnost	-

N = počet žáků
Chi-Square = hodnota
testového kritéria chí kvadrátu
df = stupně volnosti
Statistická významnost:
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Stejně tak hypotézu H5 jsme nezamítli. Výsledky (Tab. 14) ukazují, že na 5% hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi průměrnými hodnotami potřeby úspěšného výkonu, měřenými v jednotlivých dotaznících. U potřeby vyhnutí se neúspěchu tedy také můžeme předpokládat, že se v šesté třídě nediferencuje.

Diferenciace výkonových potřeb u 8. ročníku

V případě dětí z osmých tříd jsme předpokládali, že k diferenciaci bude docházet, ale pouze u potřeby úspěšného výkonu, potřeba vyhnutí se neúspěchu zůstane nediferenciovaná.

Na základě těchto předpokladů jsme postavili následující hypotézy:

H6: U dětí z 8. ročníku dochází k diferenciaci potřeby úspěšného výkonu (průměrný skór PUV měřený obecným dotazníkem se bude lišit od průměrných skórů PUV měřených v dotaznících zaměřených na konkrétní školní předměty)

H7: U dětí z 8. ročníku nedochází k diferenciaci potřeby vyhnutí se neúspěchu (průměrný skór PVN měřený obecným dotazníkem se nebude lišit od průměrných skórů PVN měřených v dotaznících zaměřených na konkrétní školní předměty).

Opět byly spočítány průměry a směrodatné odchylky výkonových potřeb u osmého ročníku (Tab. 15).

Tabulka 15: Průměry a směrodatné odchylky výkonových potřeb u osmého ročníku

	M	SD		M	SD
PUV	24,31	3,838	PVN	22,14	4,330
PUV_MA	22,83	4,313	PVN_MA	24,22	5,683
PUV_ČJ	23,25	4,417	PVN_ČJ	19,33	5,048
PUV_AJ	25,44	4,259	PVN_AJ	18,36	4,734

M = průměr, SD = směrodatná odchylka

Stejně jako u šestých tříd, byly stanovené hypotézy testovány pomocí Friedmanova testu. Výsledky přináší následující dvě tabulky (Tab. 16, Tab. 17).

Tabulka 16: Výsledky Friedmanova testu: testování hypotézy o diferenciaci PUV u žáků 8. třídy

8. ročník - PUV	
N	36
Chi-Square	30,711
df	3
p	,000
Stat. významnost	**

N = počet žáků
Chi-Square = hodnota testového kritéria chí kvadrátu
df = stupně volnosti
Statistická významnost:
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Výsledky testu (Tab. 16) ukazují statisticky vysoce významný rozdíl mezi průměrnými hodnotami potřeby úspěšného výkonu, měřenými v jednotlivých dotaznících. Hypotéza H6 o diferenciaci potřeby úspěšného výkonu byla potvrzena na 1% hladině významnosti. Můžeme předpokládat, že v případě osmé třídy dochází k diferenciaci potřeby úspěšného výkonu.

Tabulka 17: Výsledky Friedmanova testu: testování hypotézy o diferenciaci PVN u žáků 8. třídy

8. ročník - PVN	
N	36
Chi-Square	16,827
df	3
p	,001
Stat. významnost	*

N = počet žáků
Chi-Square = hodnota testového kritéria chí kvadrátu
df = stupně volnosti
Statistická významnost:
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

V případě testování poslední hypotézy H7 bylo na 5% hladině významnosti prokázáno, že existují statisticky významné rozdíly mezi průměrnými hodnotami potřeby úspěšného výkonu, měřenými v jednotlivých dotaznících. Hypotéza H7 a náš předpoklad, že u potřeby vyhnutí se neúspěchu v osmé třídě nedochází k diferenciaci, byl zamítnut. Statistické výsledky naopak naznačují, že i u potřeby vyhnutí se neúspěchu v osmé třídě dochází k její diferenciaci.

3. Diskuze

Ve výzkumné části práce jsme si dali za cíl prozkoumat výkonové potřeby na druhém stupni základní školy a zjistit, zda dochází k jejich diferenciaci. Zaměřili jsme se na šestý a osmý ročník, tedy první ročník na druhém stupni a ročník předposlední, u nichž jsme předpokládali, že budou dobře reflektovat případné změny ve výkonových potřebách.

Vzhledem k charakteru zkoumaného vzorku - celkem čtyři třídy, z nichž dvě (paralelky A) byly nejazykové a dvě (paralelky B) jazykové - jsme se rozhodli ověřit předpoklad, že mezi jazykovými a nejazykovými třídami budou rozdíly ve výkonových potřebách. Tento předpoklad se nám nepotvrdil a ukázalo se, že výběrovost žáků z jazykových tříd a zvýšené dotace cizího jazyka se zřejmě nepromítají do výkonových potřeb. Při podrobném zkoumání, jsme zjistili zajímavý trend (nikoliv však statisticky významný) v potřebě vyhnoutí se neúspěchu v českém a anglickém jazyce, kdy jsou obě tyto potřeby v případě jazykových tříd nižší. Naznačovalo by to tomu, že se děti z těchto tříd v jazykových předmětech zřejmě méně bojí. Tento předpoklad by bylo zajímavé prozkoumat na širším vzorku tříd.

Další výzkumnou otázkou jsme zaměřili na rozdíly ve výkonových potřebách z hlediska pohlaví. Vzhledem k tomu, že výzkumy na poli výkonové motivace se rozdíly mezi chlapci a dívkami zabývaly spíše okrajově, jsme se neodvažovali položit jednostrannou hypotézu, ale zkoumali jsme pouze to, zda ve výkonových potřebách z hlediska pohlaví existují rozdíly. Výsledky ukázaly, že rozdíly se nacházejí v obecné potřebě vyhnoutí se neúspěchu a v potřebě vyhnoutí se neúspěchu v matematice, a to v obou případech ve prospěch vyššího skóre u dívek.

Naše zjištění, že dívky se ve škole více obávají neúspěchu než chlapci, se shoduje s výsledky z longitudinálního výzkumu z let 1987 - 1991 mapujícího motivační pohnutky žáků k učení na druhém stupni základní školy a v prvním ročníku střední školy (Pavelková 2002). Zajímavé ale je, že v případě obecné potřeby úspěšného výkonu jsme rozdíly mezi chlapci a dívkami neprokázali, ačkoliv výše zmíněný longitudinální výzkum tyto rozdíly naznačoval. Vysvětlujeme to tím, že v případě longitudinálního výzkumu bylo k zjišťování motivačních pohnutek použito odlišné metody - motivačního preferenčního dotazníku, který je zaměřen na zjišťování obecnější výkonové motivace (Pavelková, 2002) než námi použitý

dotazník MV-6-Ž, jenž měří konkrétní školní výkonové potřeby. Tento rozdíl v uchopení školní výkonové motivace se zřejmě více projevil v případě potřeby úspěšného výkonu.

Pro druhý statisticky významný výsledek, že se dívky v matematice více obávají neúspěchu než chlapci, nemáme bohužel ve výzkumech srovnání. Vzhledem k tomu, že v jazycích mezi dívkami a chlapci nebyly nalezeny žádné rozdíly, se nabízí otázka, zda i v jiných, matematice příbuzných, předmětech (např. fyzika, chemie), by byly nalezeny rozdíly ve prospěch větší obavy z neúspěchu u dívek.

Dalším výzkumným cílem bylo prozkoumat výkonové potřeby z hlediska věku. Hypotézu jsme opět položili jednostranně a předpokládali jsme existenci rozdílů ve výkonových potřebách mezi šestým a osmým ročníkem.

Získané výsledky naznačily, že v obecných výkonových potřebách rozdíly mezi šestým a osmým ročníkem nejsou. Tento výsledek, jak jsme následným rozborem zjistili, je v podstatě ve shodě s výzkumem výkonových potřeb z roku 2008 (Pavelková, 2009). Tento výzkum se primárně nesoustředil na rozdíly ve výkonových potřebách mezi jednotlivými ročníky, přesto ale poskytoval hodnoty průměrných skóre těchto potřeb ve všech ročnících druhého stupně základní školy (vzorek o rozsahu 564 žáků). Porovnáním průměrných skóre výkonových potřeb mezi šestým a osmým ročníkem jsme zjistili, že rozdíly mezi nimi jsou stejně jako v našem výzkumu pouze minimální (snížení o 0,5 bodu v případě potřeby úspěšného výkonu a zvýšení o 0,7 bodu v případě vyhnutí se neúspěchu). Je ale důležité vzít v úvahu, že se jedná o porovnání orientační, jelikož je postaveno na srovnání průměrů a nebylo statisticky testováno.

Vrátíme-li se ale zpět k získaným výsledkům, ze srovnávání výkonových potřeb osmého a šestého ročníku dále vplynulo, že ročníky se mezi sebou liší v případě potřeby úspěšného výkonu v matematice a potřeby vyhnutí se neúspěchu v českém jazyce, ve směru poklesu těchto potřeb u osmého ročníku. Na základě pozorování ve třídách předpokládáme, že v obou případech mohla sehrát roli zdatnost vyučujících daných předmětů⁵. Pokles potřeby úspěšného výkonu v matematice v osmých třídách by mohl souviset především s vyšším výskytem

⁵ Šestý a osmý ročník měl odlišné vyučující. V paralelních třídách jak šestého, tak i osmého ročníku ale vyučovali konkrétní předmět vždy stejní učitelé.

neadekvátně obtížných úloh, které byly vyzorovány na hodinách matematiky v osmých třídách. Pokles strachu v českém jazyce u osmého ročníku pak zřejmě souvisí s osobností vyučujícího tohoto předmětu, který měl u dětí jednak velmi malou autoritu a byl velice mírný - strachové momenty se zde oproti šesté třídě vyskytovaly jen minimálně.

V poslední části výzkumu jsme se zaměřili na otázku diferenciací výkonových potřeb na druhém stupni základní školy. Předpokládali jsme, že výkonové potřeby dětí v šestém ročníku se nediferencují. V případě dětí z osmého ročníku jsme předpokládali, že k diferenciaci dochází pouze u potřeby úspěšného výkonu, o potřebě vyhnutí se neúspěchu jsme předpokládali, že diferenciaci nepodléhá.

Výsledky potvrdily, že v šestém ročníku k diferenciaci nedochází ani u jedné z výkonových potřeb. Naopak u osmého ročníku, výsledky naznačily, že k diferenciaci dochází v určité míře jak u potřeby úspěšného výkonu, tak i u potřeby vyhnutí se neúspěchu, ačkoliv v případě této potřeby je diferenciací nižší.

Dosažené výsledky jsou ve shodě s dřívějšími výzkumnými zjištěními Hrabala (1978). Potvrdilo se, že potřeba úspěšného výkonu podléhá větší diferenciaci, zatímco potřeba vyhnutí se neúspěchu se diferenciuje méně.

Výzkum tak otevírá několik otázek, především, jaké příčiny stojí za tím, že s vyšším ročníkem dochází k diferenciaci výkonových potřeb. Jedná se o určité vlivy prostředí nebo je za logikou věci spíše vnitřní, vývojová příčina?

Možné vysvětlení by se nabízelo například v odlišném charakteru výuky v rámci druhého stupně, kdy u žáků šestých tříd lze výuku chápat ještě globálně, zatímco v osmých ročnících mají předměty již velmi svébytný charakter, který by se mohl promítat do výkonových potřeb žáků. To je ale jen jedna z možných interpretací a bylo by zajímavé ji ověřit například dlouhodobým pozorováním výuky ve třídách.

Diferenciací výkonových potřeb také zřejmě souvisí se zájmovým a profesionálním vyhraňováním žáků. Otázkou ale zůstává, jaké povahy je tato vazba - jakým způsobem se odráží zaměření žáka na daný předmět v jeho výkonových potřebách. Bude například žák, kterého baví matematika, v tomto předmětu vykazovat vysokou potřebu úspěšného výkonu a zároveň nízkou potřebu vyhnutí se

neúspěchu? Otázky vztahu jednotlivých výkonových potřeb k zájmovému a profesnímu zaměření žáků by měly být podrobeny dalšímu výzkumu.

Další zajímavé podněty přináší zjištění, že se výkonové potřeby diferencují v různé míře, přičemž potřeba úspěšného výkonu více než potřeba vyhnutí se neúspěchu.

Přeneseno do praxe to zřejmě znamená, že působí-li vyučující pozitivně na rozvoj potřeby úspěšného výkonu u žáků v jenom konkrétním předmětu, například prostřednictvím vhodné práce s obtížností úkolů nebo vztahovými normami (blíže viz. Kap. 1.2.2), tento pozitivní efekt se promítne pouze v daném předmětu a nedochází k jeho přenosu napříč předměty. Trochu odlišné je to asi v případě potřeby vyhnutí se neúspěchu. Tato potřeba, kterou lze ztotožňovat se strachem a úzkostí, zřejmě podléhá menší diferenciaci a znamená to, že pokud si žák přináší úzkost z jednoho předmětu, v určité míře to ovlivňuje i předměty ostatní. Nabízí se tak otázka korekce strachu - vedla by náprava v jednom předmětu ke snížení strachu i v ostatních předmětech nebo by to v tomto směru působení neplatilo?

V souvislosti se strachem se hovoří o tzv. situačním strachu a strachu jako osobnostním rysu (Hrabal, Pavelková, 2010). Zatímco stav strachu je přechodného charakteru, strach jako osobnostní rys je relativně trvalá vlastnost, ve které se žáci mezi sebou liší. Jako určité omezení vidíme, že použitá metoda není schopna rozlišovat mezi strachem situačním a rysovým. Otázkou tedy zůstává, zda se potřeba vyhnutí se neúspěchu diferencuje méně například z důvodu, že dotazníkem měřená potřeba spíše vypovídá o rysovém strachu než o strachu situačním. V dalších výzkumech by tedy bylo dobré zaměřit se na zkoumání různé podoby strachu ve škole, na otázky jeho měření a také na jeho korekci u různých typů žáků.

4. Závěr

Práce přinesla některá zajímavá zjištění týkající se výkonové motivace žáků na druhém stupni základní školy. Z hlediska pohlaví se zjistilo, že dívky se ve škole více obávají neúspěchu a větší strach mají také v matematice. Při srovnávání výkonových potřeb z vývojového hlediska se ukázalo, že ke změnám mezi šestým a osmým ročníkem zřejmě nedochází. Rozdíly mezi ročníky byly nalezeny pouze v případě potřeby úspěšného výkonu v matematice a potřeby vyhnoutí se neúspěchu v českém jazyce, kde došlo v obou případech k poklesu u osmého ročníku. Předpokládáme ale, že za těmito rozdíly stála zdatnost vyučujících těchto předmětů.

Výsledky dále ukázaly, že v souvislosti s vývojem školní výkonové motivace se původně generalizované výkonové potřeby diferencují v jednotlivých školních předmětech, přičemž potřeba vyhnoutí se oproti potřebě úspěšného výkonu diferencuje méně.

Práce otevírá další otázky, kterými by bylo zajímavé se v budoucnu zabývat. Například více prozkoumat rozdíly ve výkonových potřebách chlapců a dívek a ověřit, jestli existují určité skupiny předmětů, ve kterých by se žáci z hlediska pohlaví lišili. Zajímavé by také bylo prozkoumat, co stojí za tím, že se školní výkonové potřeby diferencují, a proč se potřeba vyhnoutí se neúspěchu diferencuje méně. Výzvou pro další výzkumy je také otázka zkoumání různých podob strachu ve škole a jeho korekce.

Jako určité omezení výzkumu vidíme velikost zkoumaného vzorku, který limituje širší platnost našich závěrů. Pro větší platnost by bylo zapotřebí rozšířit vzorek i o sedmé a deváté třídy druhého stupně a zároveň zvýšit počet respondentů.

Přínos práce především spatřujeme v oživení tematiky diferenciací výkonových potřeb, která je v podstatě od Hrabalových výzkumů v 80. letech spíše na okraji zájmu a nebylo jí, ani výzkumně ani teoreticky, věnováno příliš pozornosti.

5. Literatura

ATKINSON, John W.; FEATHER, Norman F. *A Theory of Achievement Motivation*. New York: John Wiley and Sons, 1966.

ATKINSON, John W.; RAYNOR, Joel O. *Motivation and Achievement*. Washington: Winston and Sons, 1974. ISBN 0-470-03626-5.

HECKHAUSEN, Heinz. *The Anatomy of Achievement Motivation*. New York: Academic Press, 1967.

HECKHAUSEN, Heinz. Achievement Motivation and its Construc (A cognitive Model). *Motivation and Emotion*. 1977, č. 4, s. 283-329. ISSN 0146-7239.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 2., opr. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.

HRABAL, Vladimír. *Motivace a školní výkon: Kandidátská disertační práce*. Praha: S.N., 1978.

HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.

HRABAL, Vladimír; PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807367-755-8.

MAN, František; MAREŠ, Jiří. Výkonová motivace a prožitek typu FLOW. *Pedagogika*. 2005, roč. 55, č. 2, s. 151-171. ISSN 0031-3815.

MCCLELLAND, David C.; ATKINSON, John W.; CLARK, Russell A.; LOWELL, Edgar L. *The Achievement Motive*. 2nd ed. New York: Irvington Publishers, 1976. ISBN 0-470-01390-7.

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

PAVELKOVÁ, Isabella. Výkonová motivace žáků v českých školách. In MIŇHOVÁ, Jana. (ed.). *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2009, s. 32-49. ISBN 978-80-7043-802-2.

ŠKALOUDOVÁ, Alena. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-56-0.

VANĚK, Miroslav; HOŠEK, Václav; MAN František. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

WEINER, Bernard. *Achievement Motivation and Attribution Theory*. New Jersey: General Learning Press, 1974.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník MV-6-Ž: obecná výkonová motivace

Milí žáci/žákyně,

obracím se na vás s prosbou o pomoc při výzkumu pohnutek a obav pojících se na školní činnosti, hodnocení a učení. V následujícím dotazníku najdete 14 různých možných postojů k učení a klasifikaci. **Vaším úkolem je zakroužkovat tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte, prosím, pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit ze školy.**

Váš názor je pro mne velmi důležitý. Prosím vás o upřímnost, vaši učitelé se nedozví vaše konkrétní názory. Děkuji za ochotu a pomoc s vyplněním všech 4 dotazníků.

I. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:

- 1) moc
- 2) dost
- 3) středně
- 4) moc ne
- 5) vůbec ne

IV. Při učení jsem:

- 1) hodně pečlivý
- 2) dost pečlivý
- 3) středně pečlivý
- 4) málo pečlivý
- 5) vůbec nejsem pečlivý

II. Dobré známky pro mne mají:

- 1) velmi vysokou hodnotu
- 2) vysokou hodnotu
- 3) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- 4) nemají vysokou hodnotu
- 5) mají velmi malou hodnotu

V. Ve škole se hlásím:

- 1) vždycky, když je to možné
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

III. Při učení se mi daří soustředit

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) většinou ne
- 5) téměř nikdy

VI. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známovaný:

- 1) ve všech předmětech
- 2) ve většině předmětů
- 3) jenom v některých předmětech
- 4) jenom v jednom nebo ve dvou předmětech
- 5) v žádném předmětu

VII. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

- 1) téměř vždycky
- 2) většinou
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

VIII. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- 1) téměř vždycky
- 2) dost často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

IX. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- 1) hodně bojím
- 2) dost bojím
- 3) trochu bojím
- 4) moc nebojím
- 5) vůbec nebojím

X. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- 1) mám téměř vždycky chuť nejt do školy
- 2) mám často chuť nejt do školy
- 3) mám někdy chuť nejt do školy
- 4) moc mi to nevadí
- 5) vůbec mi to nevadí

XI. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- 1) mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 2) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 3) mám někdy takový pocit
- 4) nemám většinou takový pocit
- 5) nemívám takový pocit téměř nikdy

XII. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

XIII. Špatných známek se obávám:

- 1) hodně
- 2) dost
- 3) někdy ano, někdy ne
- 4) málo
- 5) vůbec

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

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

Příloha 2: Dotazník MV-6-Ž: matematika

Vaším úkolem v tomto dotazníku je znovu se zamyslet a zakroužkovat tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. **Nyní jde ale o to, jak se cítíte v jednotlivých předmětech.** Je možné, že to budete cítit stejně nebo jinak, obojí je v pořádku.

Vyplňte tento dotazník, jak to cítíte v: **MATEMATICE**

I. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:

- 1) moc
- 2) dost
- 3) středně
- 4) moc ne
- 5) vůbec ne

II. Dobré známky pro mne mají:

- 1) velmi vysokou hodnotu
- 2) vysokou hodnotu
- 3) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- 4) nemají vysokou hodnotu
- 5) mají velmi malou hodnotu

III. Při učení se mi daří soustředit

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) většinou ne
- 5) téměř nikdy

IV. Při učení jsem:

- 1) hodně pečlivý
- 2) dost pečlivý
- 3) středně pečlivý
- 4) málo pečlivý
- 5) vůbec nejsem pečlivý

V. Na hodině se hlásím:

- 1) vždycky, když je to možné
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

VI. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:

- 1) téměř vždycky
- 2) většinou
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

VII. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

- 1) téměř vždycky
- 2) většinou
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

VIII. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- 1) téměř vždycky
- 2) dost často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

IX. Mám-li být upřímný, tak se matematiky:

- 1) hodně bojím
- 2) dost bojím
- 3) trochu bojím
- 4) moc nebojím
- 5) vůbec nebojím

X. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- 1) mám téměř vždycky chuť nejt do školy
- 2) mám často chuť nejt do školy
- 3) mám někdy chuť nejt do školy
- 4) moc mi to nevadí
- 5) vůbec mi to nevadí

XI. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- 1) mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 2) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 3) mám někdy takový pocit
- 4) nemám většinou takový pocit
- 5) nemívám takový pocit téměř nikdy

XII. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

XIII. Špatných známek se obávám:

- 1) hodně
- 2) dost
- 3) někdy ano, někdy ne
- 4) málo
- 5) vůbec

XIV. Když píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

Příloha 3: Dotazník MV-6-Ž: český jazyk

Vyplňte tento dotazník, jak to cítíte v: ČESKÉM JAZYCE

I. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:

- 1) moc
- 2) dost
- 3) středně
- 4) moc ne
- 5) vůbec ne

II. Dobré známky pro mne mají:

- 1) velmi vysokou hodnotu
- 2) vysokou hodnotu
- 3) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- 4) nemají vysokou hodnotu
- 5) mají velmi malou hodnotu

III. Při učení se mi daří soustředit

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) většinou ne
- 5) téměř nikdy

IV. Při učení jsem:

- 1) hodně pečlivý
- 2) dost pečlivý
- 3) středně pečlivý
- 4) málo pečlivý
- 5) vůbec nejsem pečlivý

V. Na hodině se hlásím:

- 1) vždycky, když je to možné
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

VI. Kdybch si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:

- 1) téměř vždycky
- 2) většinou
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

VII. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

- 1) téměř vždycky
- 2) většinou
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

VIII. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- 1) téměř vždycky
- 2) dost často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

IX. Mám-li být upřímný, tak se českého jazyka:

- 1) hodně bojím
- 2) dost bojím
- 3) trochu bojím
- 4) moc nebojím
- 5) vůbec nebojím

X. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- 1) mám téměř vždycky chuť nejt do školy
- 2) mám často chuť nejt do školy
- 3) mám někdy chuť nejt do školy
- 4) moc mi to nevadí
- 5) vůbec mi to nevadí

XI. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- 1) mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 2) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 3) mám někdy takový pocit
- 4) nemám většinou takový pocit
- 5) nemívám takový pocit téměř nikdy

XII. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

XIII. Špatných známek se obávám:

- 1) hodně
- 2) dost
- 3) někdy ano, někdy ne
- 4) málo
- 5) vůbec

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

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

Příloha 4: Dotazník MV-6-Ž: anglický jazyk

Vyplňte tento dotazník, jak to cítíte v: ANGLICKÉM JAZYCE

**I. Abych byl vynikajícím žákem,
o to stojím:**

- 1) moc
- 2) dost
- 3) středně
- 4) moc ne
- 5) vůbec ne

II. Dobré známky pro mne mají:

- 1) velmi vysokou hodnotu
- 2) vysokou hodnotu
- 3) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- 4) nemají vysokou hodnotu
- 5) mají velmi malou hodnotu

III. Při učení se mi daří soustředit

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) většinou ne
- 5) téměř nikdy

IV. Při učení jsem:

- 1) hodně pečlivý
- 2) dost pečlivý
- 3) středně pečlivý
- 4) málo pečlivý
- 5) vůbec nejsem pečlivý

V. Na hodině se hlásím:

- 1) vždycky, když je to možné
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

**VI. Kdybych si mohl vybrat,
chtěl bych být známkováný:**

- 1) téměř vždycky
- 2) většinou
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

**VII. Mám-li před vysvědčením
nerozhodnou známku,
přihlásím se, abych byl
vyzkoušen:**

- 1) téměř vždycky
- 2) většinou
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

**VIII. Když mám být zkoušený, tak
mám strach:**

- 1) téměř vždycky
- 2) dost často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

IX. Mám-li být upřímný, tak se angličtiny:

- 1) hodně bojím
- 2) dost bojím
- 3) trochu bojím
- 4) moc nebojím
- 5) vůbec nebojím

X. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- 1) mám téměř vždycky chuť nejt do školy
- 2) mám často chuť nejt do školy
- 3) mám někdy chuť nejt do školy
- 4) moc mi to nevadí
- 5) vůbec mi to nevadí

XI. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- 1) mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 2) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- 3) mám někdy takový pocit
- 4) nemám většinou takový pocit
- 5) nemívám takový pocit téměř nikdy

XII. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

XIII. Špatných známek se obávám:

- 1) hodně
- 2) dost
- 3) někdy ano, někdy ne
- 4) málo
- 5) vůbec

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

- 1) téměř vždycky
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) téměř nikdy

