

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie

Diplomová práce

**ROZDÍLY VE VÝKONOVÉ MOTIVACI A KARIÉROVÝCH KOTVÁCH
LEKTORŮ A UČITELŮ CIZÍCH JAZYKŮ**

Vypracovala: Mgr. Andrea Špačková

Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Olomouc

2010

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně, a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Opavě dne 9.3.2010

.....

podpis

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Soně Lemrové, Ph.D za odbornou pomoc při vedení, poskytování rad a materiálních podkladů k práci. Taktéž děkuji všem lektorům, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD	6
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST	8
1 MOTIVACE	8
1.1 Obecně k tématu motivace.....	8
2 PRACOVNÍ MOTIVACE	11
2.1 Motivační teorie.....	12
2.2 Teorie zaměřené na obsah.....	12
2.3 Teorie zaměřené na proces	14
2.4 Současné teorie motivace.....	16
3 VÝKONOVÁ MOTIVACE	17
3.1 Dynamika výkonové motivace	22
3.2 Potřeba dosažení úspěšného výkonu.....	23
3.3 Potřeba vyhnout se neúspěchu.....	24
3.4 Potřeba vyhnout se úspěchu.....	24
3.5 Aspirační úroveň.....	25
3.6 Měření výkonové motivace	27
4 KARIÉROVÉ KOTVY	28
4.1 Čím je kariérová kotva tvořena?.....	29
4.2 Typy Scheinových kariérových kotev	30
4.3 Vliv kariérového zakotvení na vykonanou práci	31
5 ROZDÍL MEZI UČITELEM A LEKTOREM	32
5.1 Kdo je vlastně lektor a učitel	32
5.2 Jaké jsou rozdíly v roli učitele a lektora	34
5.3 Výzkumy v oblasti učitelů a lektorů	36
6 SOUHRN TEORETICKÉ ČÁSTI.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST	38
7 PŘEHLED HLAVNÍCH TEORETICKÝCH A PRAKTICKÝCH PROBLÉMŮ A JEJICH CÍLE	38
8 POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU.....	39
9 APLIKOVANÁ METODIKA.....	40
9.1 Dotazník motivace k výkonu – LMI.....	40
9.1.1 Popis škál	41
9.2 Test kariérových kotev.....	46
9.2.1 Popis kotev.....	47
10 POUŽITÉ STATISTICKÉ METODY	50
11 VÝSLEDKY PRÁCE	50
11.1 Dotazník motivace k výkonu – LMI.....	50
11.2 Kariérové kotvy	53
11.3 Výsledky souvislostí dotazníku LMI a testu Kariérových kotev.....	55

12	PLATNOST HYPOTÉZ.....	56
13	DISKUSE.....	57
	ZÁVĚR.....	59
	SOUHRN.....	60
	LITERATURA.....	62
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	65
	SEZNAM ZKRATEK.....	66
	PŘÍLOHY.....	67

ÚVOD

Již před mnoha lety jsem se začala věnovat problematice vzdělávání dospělých, protože mi tato oblast psychologie je velmi blízká. O vzdělávání dětí již toho bylo napsáno mnoho a o vzdělávání dospělých je stále větší zájem. Také pozornost mnoha vzdělavatelů je zaměřena tímto směrem. Proto jsem si říkala, že by mohly být rozdíly v tom, kdo vzdělává tyto dvě skupiny, co tyto lidi motivuje k jejich činnosti a hlavně to, zda se v něčem zásadně liší.

V rámci teoretické části představujeme nejprve problematiku motivace v obecné rovině, tedy co to vlastně je, co o ni víme. Dále jsme se zaměřily na pracovní motivaci v samostatné navazující kapitole, která je tvořena podkapitolami, které se týkají různých motivačních teorií, jež se dále dělí vzhledem k jejich zaměřenosti buďto na obsah, nebo na proces. Nemohly jsme vynechat kapitolu týkající se také současných teorií motivace. S pracovní motivací velmi úzce souvisí výkonová motivace, která je meritem věci celé této práce. Tato navazující kapitola vychází z obecně známých věcí o výkonové motivaci, jež souvisejí s dynamikou výkonové motivace, potřebou dosažení úspěšného výkonu, potřebou vyhnout se neúspěchu, potřebou vyhnout se úspěchu a aspirační úrovni. Vzhledem k tomu, že ve výzkumné části jsem měřila výkonovou motivaci ve dvou rozdílných skupinách, zařadila jsem také část, která se týká měření výkonové motivace. Vzhledem k tomu, že měření výkonové motivace bylo kombinováno s dotazníkem kariérových kotev, uvedly jsme dále kapitolu, která o nich pojednává nejprve v rovině sebepojetí člověka a pak dále v teoretické rovině, konkrétněji tedy co již o kariérových kotvách víme a jaký mají vliv na vykonanou práci. Protože práce učitele a lektora je rozdílná, bylo potřeba dále uvést kapitolu, která ve stručnosti popisuje, jaké jsou hlavní dosud známé rozdíly mezi těmito profesemi, protože se jedná o rozdíly významné.

V praktické části práce se nejprve věnujeme nejprve teoretickým a praktickým problémům práce, kde jsou popsány cíle práce a hypotézy. Dále následuje kapitola, která popisuje zkoumaný soubor a kritéria pro jeho výběr. Pak následuje kapitola pojednávající o aplikované metodice, kde jsou detailně popsány oba dotazníky, které jsem pro práci použila. Jedná se o dotazník motivace k výkonu LMI a test Kariérových kotev. O každém z uvedených dotazníků pojednáváme zvlášť a velmi stručně popisujeme jejich jednotlivé dimenze. Po této

kapitole následuje kapitola zabývající se zvolenou použitou statistickou metodou a navazující kapitola o výsledcích práce. Zde jsou uvedeny jednotlivé hodnoty, které byly zjištěny a jejich stručná rekapitulace. Závěr praktické části je věnován platnostem hypotéz a diskusi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

V následujícím textu se pokusíme představit problematiku motivace, přičemž se soustředíme na motivaci v obecné rovině a zmiňujeme také motivační teorie.

*1.1 **Obecně k tématu motivace***

Cílem této kapitoly je představit téma motivace v obecné rovině. Jelikož je téma motivace velice obsáhlé, zaměříme se na několik autorů, kteří se dané problematice věnují.

Asi většina lidí má nějakou představu, co si pod pojmem **motivace** představuje. Když se ale na tuto problematiku podíváme očima psychologa, dojdeme k závěru, že psychologické pojetí je poněkud odlišné od klasického laického a existují zde mezi autory určité rozdíly.

Co je tedy motivace? Začneme od samotného počátku, jak vlastně tento termín vznikl a co tvoří jeho obsah.

Slovo **motivace** má svůj původ v latinském slově “movere” – pohybovat se, hýbat se. Motivace je tím pádem určitou hybnou silou, která nám dává energii něco udělat, vzbuzuje v nás aktivitu např. k nějaké činnosti.

Tureckiová (2004) uvádí, že motivace je vnitřní proces, které vyjadřuje vůli člověka vyvinout určitou energii k dosažení cíle, který si stanovíme.

Obecně Hartl motivaci definuje jako: (2000, s. 328) „*proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů*“. Dle autora se jedná se o pojem v psychologii značně nejednotný, který nejčastěji chápeme jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace, energetizace organismu.

Jiný autor, Armstrong, zase motivaci chápe jako cílově orientované chování. Lidé jsou motivováni, když očekávají, že určité kroky pravděpodobně povedou k dosažení nějakého cíle (Armstrong, 2002).

Jak je vidět, definic na téma motivace najdeme v literatuře celou řadu, stejně tak existuje i mnoho teorií na toto téma. Alespoň obecně bychom chtěly zmínit, že tyto teorie jsou postaveny na koncepčních a teoretických základech, snaží se objasnit jak vlastně motivace člověka probíhá, co vede k jejímu samotnému vzniku a jaký je její průběh. Jako první autor, který se motivací začal zabývat bývá označován K.B. Madsen.

Dále je třeba od motivace odlišit pojem **motiv**. Nakonečný (2005) uvádí, že jak motivace, tak motiv sice dávají odpověď na otázku, proč lidé jednají zrovna tak jak jednají, ale motiv je pohnutkou, který motivaci aktivuje. Motiv je jednou z mnoha determinant motivace, který určuje pouze zaměření, sílu a vytrvalost. Jak uvádí Provazník a Komárková (1996) naše činnost může být realizovaná různými způsoby, které především závisí na kognitivním hodnocení situace, ve které se jedinec nachází.

Lidské chování je tedy determinováno motivy, které Plháková (2003) označuje jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil, jež zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci, nebo dosáhnout něčeho pozitivního. Motivace lidského chování je však mimořádně složitá a je výsledkem komplikované souhry vrozených i získaných faktorů.

Situace je ještě více komplikovaná tím, že lidé nejsou téměř nikdy motivováni pouze jedním motivem, ale vždy celým komplexem motivů, které se navzájem prolínají a vzájemně ovlivňují, mají různou sílu atd. Tedy jak uvádí Bedrnová a Novotný, významným rysem motivace je její působení hned ve třech dimenzích. Jde o dimenzi **směru**, kdy je naše činnost orientována, zaměřena jistým směrem. Druhou rovinou, ve které motivace působí je rovina **intenzity, síly**. Člověk pro dosažení cíle vynakládá určité množství energie, aby dosáhl cíle. Poslední dimenzí je dimenze **stálosti**. V podstatě jde o to, že jedinec pokračuje k cíli i přes různé překážky, nezdary a neúspěchy (Bedrnová, Nový, 2004).

Motivy můžeme ještě dále dělit dle dvou hledisek – zda jde o vnitřní, mentální pohnutky, nebo o vnější tzv. incentivy, neboli pobídky. Dle Plhákové (2003) je pro studium

motivace důležitější zkoumání první skupiny. Nakonečný (1998) uvádí, že motivace je proces zásadně endogenní, vnitřní svým původem. Tento proces však může být vyvolán vnějšími podněty – pobídkami, které mohou být motivujícími podněty vyvolávajícími vnitřní pohnutky, prostředky uspokojování vnitřních potřeb. Typickými pobídkami (motivátory) jsou peníze, které člověk získává proto, aby s jejich pomocí dosáhl různých uspokojení – jídla, ošacení, rekreace atd.

Toto rozdělení na motivování jako vnitřní proces nebo jako vnější podněty je v literatuře nazýváno jako intrinsickou a extrinsickou motivací. Zatímco extrinsická motivace přichází z vnějšku jako pobídka, intrinsická je taková činnost, která přináší uspokojení sama o sobě. Radikální rozlišování mezi těmito dvěma druhy motivace je složité a může být i zavádějící.

I přes uvedené skutečnosti, jakým způsobem různí autoři vysvětlují motivaci, existuje shoda v názoru, že motivace vychází z potřeb lidí. **Potřeba** je vlastně takovým základním motivem. Tento pojem bývá charakterizován jako vědomí nedostatku, které nás nutí tento nedostatek odstranit. Zmíněný nedostatek je pro člověka nepříjemný, proto v něm vyvolává napětí a tak se jedinec snaží uspokojit právě tuto potřebu. Ještě zvláštnějším případem je motivace, která nepramení z potřeby je **zájem**. Pokud se totiž snažíme uspokojit náš zájem a podaří se nám to, dochází k zesílení a udržení tohoto motivu. Zájem je tedy trvalejšího charakteru (Nakonečný 1997).

Dostáváme se k závěru, že lidské chování není determinováno pouze motivací, ale na jeho průběhu se podílí více faktorů. Důležitými částmi tohoto celku, které ovlivňují naše jednání, jsou jednak kognitivní procesy a analýza situace, stejně tak jako morální reflexe (svědomí) a emoce, motivy, zájmy atd.

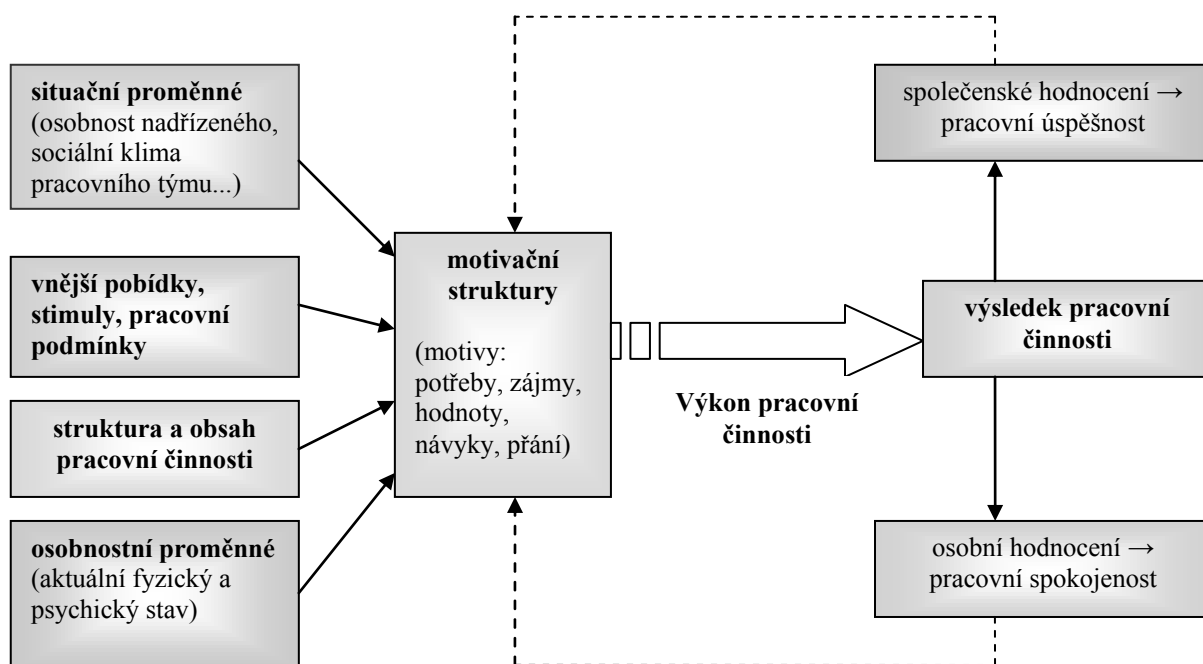
2 PRACOVNÍ MOTIVACE

V následující kapitole nastíníme problematiku pracovní motivace a budeme se zabývat teoriemi této motivace.

Práce je přirozenou součástí našeho dne a tím pádem i našeho života. Pro některé je nástrojem k seberealizaci, pro jiné představuje stres, pro někoho je výzvou atd. Pomocí práce si lidé uspokojují různé potřeby a je tak zcela přirozenou součástí našeho bytí, ať chceme či nechceme.

Pracovní motivace je druhem výkonové motivace, která se váže na pracovní činnost. Je souborem psychických stavů a procesů, které nás vedou k tomu, že ji přijímáme jako něco společensky závazného. To nás vede k tomu, že vyvíjíme úsilí abychom práci zvládli. Jak dále Adair (2004) uvádí, pracovní motivace vlastně manifestuje celkový přístup jedince k práci.

Na následujícím obrázku je znárodněno, jak vlastně pracovní motivace probíhá:



Obrázek č. 1 – Schématické znázornění motivace pracovního jednání

Jak je ze schématu patrné, pracovní motivace je tvořena řadou faktorů, které tak ovlivňují výsledek pracovní činnosti jedince. Jedná se tedy o komplexní proces.

2.1 *Motivační teorie*

V následující kapitole se ve stručnosti zmíníme o motivačních teoriích, které se vztahují k pracovní motivaci. Teorií, které se zabývají pracovní motivací je celá řada a proto se nedá říci, že by byla preferována pouze jedna.

2.2 *Teorie zaměřené na obsah*

První skupina teorií se zabývá tím, co člověka motivuje k práci. Tedy identifikují potřeby člověka, jejich vztahy a preference, faktory vnějšího prostředí, které vedou k dosažení výkonu a spokojenosti. Mezi tyto teorie řadíme:

Teorie potřeb A. Maslowa

Jedná se o jednu z nejznámějších teorií motivace vůbec, i když s postupem času se ukázalo, že tato teorie má své nedostatky. Jako prvním autorovi se mu podařilo vnést řád do nepřehledného systému lidských potřeb. Maslow se domníval, že pro člověka existuje pět hlavních kategorií potřeb, které jsou všem společné. K jeho dalším hypotézám a domněnkám patří i teorie, že pokud bude uspokojena nižší potřeba, jedinec se začíná soustředit na potřeby vyšší a jejich uspokojení je pro něj přednostní. Nejvýznamnější v této teorii jsou potřeby uznání a seberealizace, které poskytují motivaci nejsilnější. (Bělohávek, 1996)

V průběhu let byla jeho teorie mnohokrát doplňována a korigována, nicméně stále platí následující uspořádání potřeb:



Obrázek č. 2 - Maslowova hierarchická pyramida potřeb (dle Bělohlávek, 1996, s. 172)

Fyziologické potřeby jsou potřebami základními, jejichž naplnění je nezbytné k přežití (potřeba vody, potravy, spánku aj.)

Potřeby jistoty a bezpečí znamenají vyhnutí se nebezpečí, zajištění a uchování existence jedince do budoucna.

Sociální potřeby představují začlenění člověka do nějaké skupiny, nějakého celku a také vztah k lidem (láska, přátelství aj.).

Potřeby uznání a ocenění je sebehodnocení, respekt a uznání jedince ze strany ostatních osob.

Sebeaktualizace je nejvyšší potřebou a týká se realizace člověka samého, realizace svých schopností a talentu.

Pokud bychom tuto teorii převedli do podoby pracovní motivace, hovořili bychom zde o platu, přijetí pracovní skupinou, povýšení aj.

Dvoufaktorová teorie motivace dle Herzberga

Základem teorie tohoto amerického psychologa a jeho spoluautorů je předpoklad, že člověk má dva druhy motivačně závažných podnětů.

Jeden druh těchto faktorů se týká práce, podmínek na pracovišti a pracovního zařazení. Tyto faktory nazýváme **hygienickými faktory**, mezi které patří např.: peníze, vztahy na pracovišti, pracovní podmínky, personální politika podniku, status apod.

Druhý typ faktorů se nazývá **motivátory** a zde patří např. spokojenost pracovníka s prací, uspokojení z práce.

Pokud jsou všechny tyto faktory v nepříznivém stavu je zaměstnanec nespokojen a není ani odpovídajícím způsobem motivován k výkonu a k pracovní činnosti. Pokud je tomu naopak a je u faktorů příznivá situace, zaměstnanec bývá spokojen a přiměřeně motivován. (Bedrnová, Nový, 2004).

Alderferova teorie ERG

Alderfer navázal na teorii Maslowa ale na rozdíl od něj pracuje se třemi kategoriemi potřeb:

1. **potřeby existenční** – týkají se fyziologických potřeb a potřeby bezpečí
2. **potřeby vztahové** – týkají se interpersonálních vztahů a sociálních potřeb
3. **potřeby růstu** – týkají se rozvoje jedince, využití možností, schopností a dovedností jedince

Autor popíral hierarchii potřeb, nerozděloval je tedy na vyšší a nižší. Uspokojením potřeby dle jeho názoru potřeba nezaniká, jen se snižuje její význam. Při uspokojování potřeb růstu se zvyšuje také jejich význam pro jedince. Připustil ale, že po uspokojení konkrétních potřeb se objeví potřeby více abstraktní, při neuspokojení je možný opak. (Bělohlávek, 1996)

Uvedeným autorům a jejich teoriím je vytýkáno, že jsou považovány za zjednodušené, zabývají se vztahy pouze mezi pár prvky a nemají predikční hodnotu.

2.3 Teorie zaměřené na proces

Jak dále Štikar a kol. uvádějí (2003) **druhá skupina** teorií pracovní motivace má své těžiště v kognitivních proměnných a jejich vzájemných vztazích. Mezi tyto teorie patří:

Vroomova teorie očekávání a valence

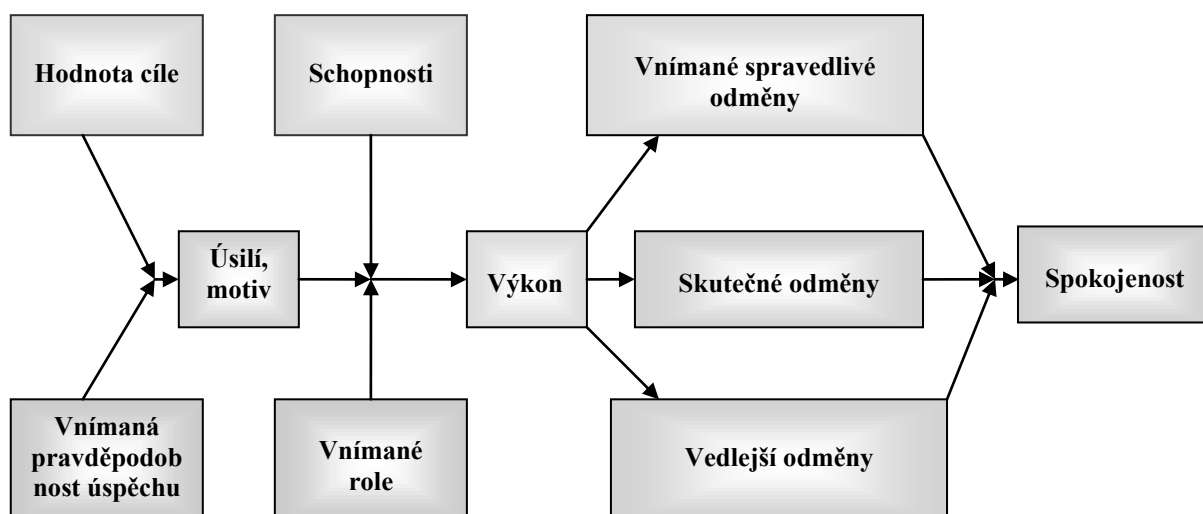
Jak dále Štika a kol. (2003) uvádějí, sílu motivu ovlivňuje jednak velikost očekávání dosaženého cíle a také samotná přitažlivost, hodnota tohoto cíle. Jinými slovy, čím je pro nás cíl přitažlivější, zajímavější, tím větší úsilí vynaložíme k jeho získání. Teorie se dá vyjádřit následující rovnicí:

$$\text{MOTIVACE} = \text{EXPEKTANCE} \times \text{VALENCE}$$

Tato teorie používá řadu pojmů, jako jsou **valence** (subjektivně vnímaná hodnota cíle), **instrumentalizace** (proces vynaložené činnosti, pomocí které jsou dosahovány výsledky) a poslední je **očekávání** (subjektivní pravděpodobnost, s jakou cíle asi tak dosáhneme). Pokud bych měla uvedenou teorii aplikovat na tuto závěrečnou práci, můžeme si představit následující situaci. Lektor či učitel připravují své studenty na těžkou závěrečnou zkoušku. Práci vykonávají s velkým úsilím. Pokud se stane, že většina studentů u testu uspěje, lektor či učitel dosáhl svého cíle a tato situace může příznivě ovlivnit jeho další výkon.

Teorie L. W. Portera a E. E. Lawlera

Tato teorie navazuje na již zmíněnou teorii Vrooma, je ale ve své podstatě složitější. Mají stejný základ v chápání hodnoty cíle, odměny jako subjektivně vnímané míře pravděpodobnosti dosažení cíle, což vede k vynaložení určitého úsilí. Ale toto úsilí nesměřuje přímo k výkonu, ale je závislé na schopnostech a na tom, jak člověk vnímá svoji profesionální roli. Odměny, které člověk získá tímto vynaloženým úsilím, ovlivňují spokojenost pracovníka.



Obrázek č. 3 - Model motivace dle Portera a Lawlera (Štikar 2003, str. 105)

Teorie spravedlnosti J. S. Adamse

Tato teorie je založena na sociálním srovnání zaměstnanců ve skupinách. Základem teorie je fakt, že se lidé v rámci pracovní skupiny srovnávají s ostatními lidmi v dané skupině. Lidé tak posuzují své úsilí, úspěchy s jinými. Výsledkem je subjektivní pocit spravedlnosti či nespravedlnosti (Štikar, 2003). Ve výsledku tam mohou vzniknout tři situace dojmu – nadhodnocení, podhodnocení a spravedlnosti.

$$\frac{\text{vlastní výsledek}}{\text{vlastní úsilí}} \leq \geq \frac{\text{výsledek druhých}}{\text{úsilí druhých}}$$

2.4 Současné teorie motivace

Současné teorie motivace se snaží propojit obsahovou a procesní stránku s činnostním hlediskem (Tureckiová, 2004) a jsou více propojeny s praxí. Tento typ teorií reprezentuje např. teorie stanovování cílů vytvořená Lockem a Lathamem, dále pak Hackmanův a Oldhamův model charakteristiky práce a teorie „psychologického zmocnění“.

Teorie stanovení cílů

Teorie stanovování cílů autorů Locka a Lathama, známá také pod označením SMART, je zaměřena na formulaci cílů. Jasně formulovaný cíl vede k vyšší motivaci a výkonu, protože usměrňuje pozornost, mobilizuje úsilí, zlepšuje výdrž a rozvoj strategie. K tomu, aby mohl cíl sloužit jako motivátor, musí být specificky formulovaný (S), měřitelný (M), akceptovatelný (A) – to znamená, že pokud jej stanovuje nadřízený, měl by být pro pracovníka přijatelný, aby jej mohl pojmout za svůj. Osoba, které se cíl týká by se měla nejlépe na stanovování cílů podílet. Cíl by měl dále splňovat podmínku reálnosti či splnitelnosti (R) a měl by být terminovaný (T).

Jak uvádí Tureckiová (2003), počátkem 90. let byl zasvěcen vzniku teorií, které se snažily propojit již existující teorie. Žádná z těchto teorií ale nedosáhla takového věhlasu, jako populární obsahové a procesové teorie.

Všechny uvedené teorie ukazují, jak moc je celý proces pracovní motivace složitý, z jakých různých úhlů pohledu se na ni můžeme dívat a jaké různé faktory se na ni spolupodílejí.

3 VÝKONOVÁ MOTIVACE

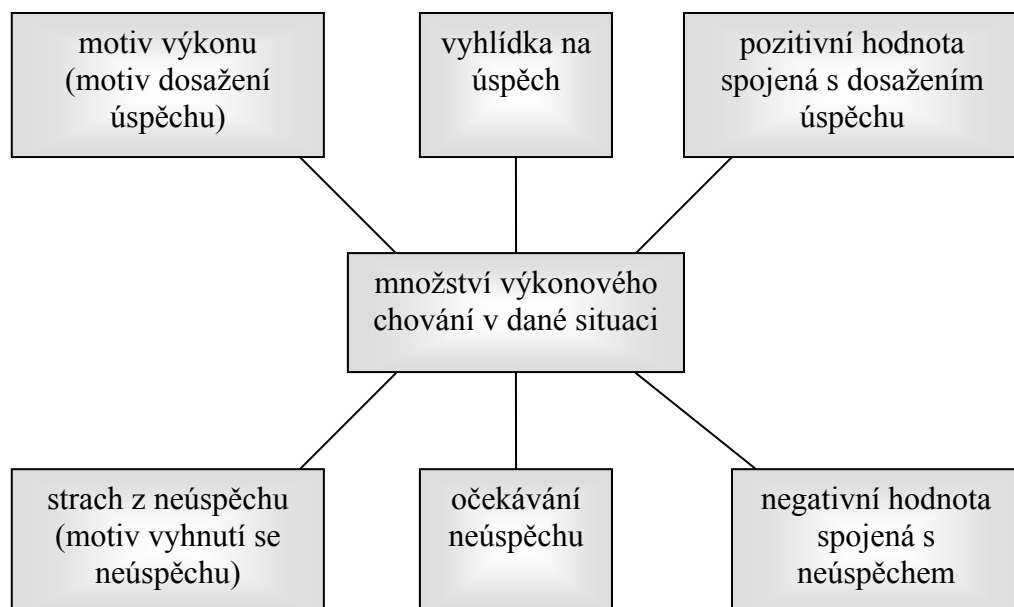
V následujícím textu se pokusím představit problematiku výkonové motivace. S tímto typem motivace se můžeme setkat v řadě psychologických disciplín, např. v personální psychologii, kde se používá jako vhodný způsob pro zvýšení pracovního výkonu či pro výběr pracovníků.

Literatura uvádí, že k dobrým výsledkům ve své práci člověk potřebuje mimo jiné **motivaci k výkonu**, ale nejen tu. Musí být dále zastoupeny další složky, jako jsou kognitivní schopnosti, znalosti a dovednosti. Na první pohled se zdá, že vztah motivace – výkon se dá lehce vysvětlit. Můžeme si laicky říci, že čím větší motivace, tím lepší a větší výkon. Ale není tomu tak. Chceme-li něčeho moc dosáhnout, často se nám to nepodaří, jelikož jsme tzv.

přemotivovaní. Což sebou následně přináší vnitřní neklid, psychické napětí, které pak narušují normální fungování lidské psychiky a oslabují tak aktuální vnitřní, subjektivní předpoklady výkonu. Celkově tedy paradoxně dochází ke snižování výkonu. (Bedrnová, Nový, 2004).

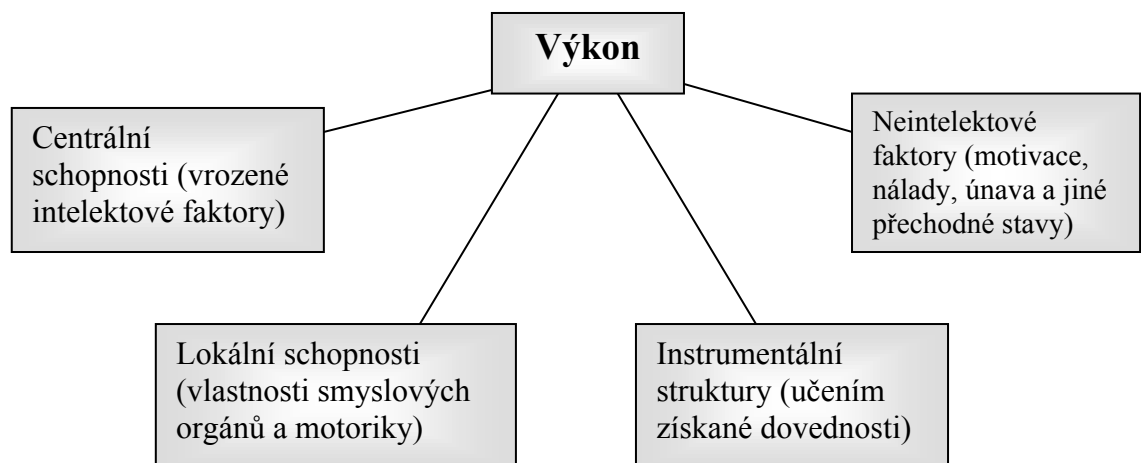
Popišme si nyní, z čeho se výkonová motivace skládá. Co je vlastně míněno slovem výkon v tomto smyslu?

Dle Nakonečného (2004) se systematickým výzkumem na poli výkonové motivace začal zabývat D. C. McClelland a jeho spolupracovníci v roce 1953. Dalším významným představitelem byl německý psycholog H. Heckhausen (1963). Výzkum McClellanda vycházel z jeho chápání motivu jako na zkušenosti závislého spojení mezi očekáváním afektivní změny a určitými podmínkami této změny. Výkonovou motivaci tak chápe jako očekávání afektivních změn ve vztahu k dosažení cíle – tím myslí motivační vlivy naděje na úspěch a strachu z neúspěchu, které jsou závislé na zkušenostech, kauzálních atribucích a dalších činitelích.



Obrázek č. 4 – Subjektivní determinanty výkonového chování (chování v situaci orientované na výkon). Převzato z Nakonečný (2004) dle C.B. Wortmmana, E. F. Loftusové a M. E. Marshalové 1998, s. 309.

Jak uvádí Nakonečný (2004), lidé touží po úspěchu, se liší silou motivu **výkonu**. Nakonečný (1997) uvádí, že výkon je více či méně kvalifikovatelný a kvantifikovatelný produkt nějaké činnosti. Má dimenzi fyzickou (např. motorika) a psychickou (např. únava), obě na sobě do jisté míry závislé složky, kde jedna z nich může být dominantní. Samotné dosažení určité úrovně splnění daného úkolu je však determinováno i vnějšími okolnostmi a dalšími činiteli, jak ukazuje obrázek od R.B.Cattella.



Obrázek č. 5 - Determinanty výkonu (dle Nakonečného, 1997, s. 94)

Výkon je tedy funkcí motivace a příslušných schopností. Motivace může do jisté míry kompenzovat nedostatek schopností, a naopak nedostatek motivace může být do jisté míry kompenzován vyvinutými schopnostmi.

Jak jsem již dříve uvedla, lidé se liší silou motivu výkonu. Ta je dána poměrem touhy po úspěchu ke strachu z neúspěchu. Čím větší tedy strach máme, tím je výkonová motivace, neboli motiv výkonu slabší. Dle tohoto dělíme osoby na ty, které vyhledávají úspěch a ty, kteří se vyhýbají neúspěchu. Této problematice se budu věnovat v další kapitole. S postupem času byly modely výkonové motivace rozšířeny i o další složky, jako je např. koncept kauzální atribuce.

Jak uvádí dále Nakonečný (2004, s. 226): „*Původní Atkinsonovy teze (podle H. Heckhausen) zněly:*

1. *motivační síla je souhrn všech iniciativ a popudů, které existují při dosahování cíle*
2. *motivační síla se rovná síle tendence k aktivitě, což znamená, že motivace přímo přenášená na intenzitu úsilí*
3. *síla tendence k aktivitě, tj. úsilí, přímo determinuje výkon a jeho výsledek.*

Přitom je třeba brát v úvahu, že výkon, jeho kvalita, je determinován jednak úrovní motivace, ale také úrovní příslušných schopností tak, že platí:

$$\text{výkon} = \text{schopnosti} \times \text{motivace}''$$

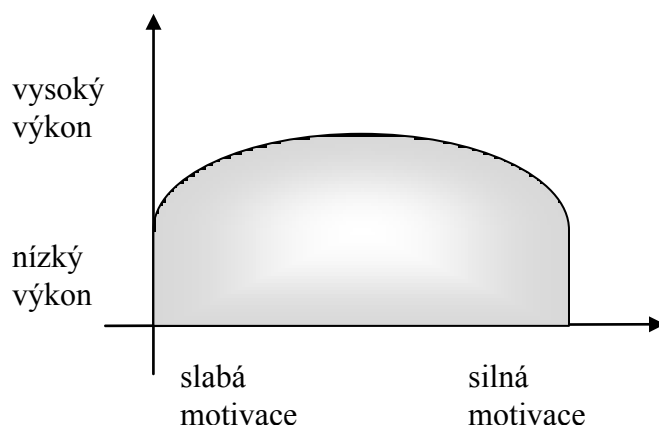
V literatuře se setkáváme s uvedením několika proměnných, které se na výkonové motivaci podílejí. Jak uvádí Nakonečný (2004) jedná se o tyto pohnutky:

1. k určitému specifickému úspěchu (pracovní úspěch, školní úspěch aj.)
2. očekávání úspěchu
3. zážitek z úspěchu

Toto ale nejsou jediné proměnné, které nám zde vstupují do hry, jsou to již zmíněné potřeby vyhnout se neúspěchu a další již uvedení činitelé.

Jak jsem již v úvodu uvedla, výkonová motivace je určitým druhem motivace. V průběhu průzkumů se ukázalo, že existuje tzv. optimální hladina motivace a výkonu, která je známa jako tzv. Yerkes-Dodsonův zákon. Vztah mezi úrovní motivace a výkonem tohoto zákona bývá nejčastěji zobrazován pomocí tzv. obrácené U-křivky.

Na následujícím obrázku je vyjádřena závislost mezi intenzitou výkonu a úrovní motivace. Při nízké úrovni motivace je i úroveň výkonu nízká. Pokud motivace roste, zvyšuje se i intenzita výkonu, ale jen do okamžiku, kdy motivovanost člověka přesáhne určitou hranici. Po překročení této hranice se intenzita výkonu snižuje. Každý jedinec má svou optimální úroveň aktivace a úroveň, která je přijatelná pro jiné, může být pro jiného člověka nepříznivá.



Obrázek č. 6 - Vztah mezi intenzitou výkonu a úrovní motivace (Yerkes-Dodsonův zákon)

Pro každý úkol tedy existuje určitá optimální úroveň motivace. Tato úroveň se liší hlavně vzhledem k náročnosti úkolů. Pro náročnější úkoly je optimálnější nižší úroveň motivace a naopak pro úkoly snadnější je optimálnější motivovanost vysoká. (Nakonečný, 1992).

Na závěr této kapitoly bych chtěla ještě zmínit, že McClelland zkoumal výkonovou motivaci u různých národů s cílem popsat styl výchovy a kulturní praktiky, které se podílejí na jejím formování. Jak dále Plháková uvádí (2004), můžeme tyto poznatky shrnout do následujících bodů:

1. Výkonová motivace se obvykle utváří již v našem ranném dětství. Rodiče osob, které měly vysokou výkonovou motivaci své potomky pozitivním způsobem povzbuzovali ke zvládnání náročných úkolů, dokázali ocenit jejich úspěch, podporovali jejich vytrvalost a také hledání tvořivých cest k dosažení cílů.
2. Děti s vysokou výkonovou motivací mají rodiče, pro které je úspěch ve škole či zaměstnání důležitou hodnotou.
3. V ekonomicky silných kulturách jsou hojným námětem pohádek, povídek pro děti výkonová témata, jako jsou např. tvrdá práce, tvořivost atd.
4. V kulturách, kde se vyskytují časté občanské nepokoje, stávkové či politické demonstrace, mívá mladá generace vysokou potřebu po úspěšném výkonu. Chtějí si tak vybojovat příležitosti pro dosažení úspěchu.

3.1 *Dynamika výkonové motivace*

Teorie motivace je založena na představě nezávislosti **potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu** jak jsem již uvedla. První model vytvořený v této oblasti je, jak již bylo zmíněno výše, model Atkinsonův. Z tohoto modelu vyplývá, že jak potřeba úspěšného výkonu, tak potřeba vyhnout se neúspěchu jsou základem výkonové orientace. Ta se pak skládá ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Pak už záleží jen na jedinci, zda chce spíše dosáhnout úspěchu, nebo zda se chce raději vyhnout neúspěchu. Vše můžeme vyjádřit pomocí následujícího vzorce:

$$T \text{ výsl.} = T_v - T_n$$

$T \text{ výsl.}$ = výsledná výkonová tendence

T_v = tendence dosáhnout úspěšného výkonu

T_n = tendence vyhnout se neúspěchu

Hrabal (1984, s. 68) tvrdí, že pro jedince s obavou z neúspěšného výkonu, a tedy s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu, je na rozdíl od jedinců s převahou potřeby úspěšného výkonu, charakteristické vyhýbání se situacím, ve kterých by museli skutečně ukázat své schopnosti. Takové situace hrozí odhalením jejich slabosti. Osoby s převažující potřebou úspěšného výkonu naopak tyto situace vyhledávají.

Jak uvádí Bedrnová, Novotný a kol. (2004), potřeby vyhnout se neúspěchu a potřeba po úspěchu jsou vlastní všem lidem a mezi lidmi se vyskytují rozdíly. Někdo může preferovat spíše přístup potřeby úspěchu, jiný zase preferuje potřebu vyhnout se neúspěchu.

Pokud jedinec preferuje potřebu úspěchu, bude preferovat činnosti, které ho k úspěchu dovedou. Pokud se setkáme s člověkem, který preferuje potřebu vyhnout se neúspěchu, bude spíše pasivnější.

Lidé s vysokou výkonovou motivací považují za úspěch dosažení cíle, což tedy znamená, že pokud je někdo hodně výkonově motivovaný, bývá cílově orientovaný. Tito lidé si zpravidla cíle stanovují dlouhodobé, což předpokládá určitou formu plánování, které tak odlišuje výkonovou motivaci od mnoha jiných motivů.

Jak dále Bedrnová a Novotný uvádějí (2004), úroveň výkonové motivace je možné ovlivňovat hlavně v mladším věku. Můžeme k tomu používat nástroje typu: pozitivní hodnocení, pozitivní zpětná vazba. Tyto nástroje ovšem vyžadují hodně trpělivosti. Nakonečný (1997) k této problematice dodává, že za určitých okolností stoupá úroveň výkonu i u osob se strachem z neúspěchu. V úkolovaných výkonech se silně uplatňuje vliv sociálního prostředí, zejména v podmínkách skupinové práce, ale i v pouhé přítomnosti druhých osob (sociální stimulace, sociální facilitace), avšak vedle toho se uplatňuje i sociálně determinovaný útlum (sociální loafing, sociální „poflakování se“).

3.2 Potřeba dosažení úspěšného výkonu

Jako první definoval **potřebu úspěchu ve výkonových situacích** Murray a to jako: „*potřebu překonávat překážky, uplatňovat své schopnosti, snažit se vykonat něco obtížného tak rychle a dobře, jak to jen jde.*“ (Plháková, 2004, s. 374). Mezi další badatele, kteří se této problematice začali věnovat patřili také David McClelland a John Atkinson.

Murray definoval tedy výkonovou motivaci jako potřebu. McClelland zase pečlivě rozlišoval potřeby a motivy. Motivы chápal jako činitel mezi potřebou a chováním. Potřebu chápal jako fyziologický či „mozkový“ stav, který člověk přímo nepocítuje. Tento stav vede ke vzniku motivů, které jsou součástí vnitřní psychické zkušenosti (Plháková, 2004).

John Atkinson používal pro měření výkonové motivace tzv. TAT a zjistil, že lidé s odlišnou úrovní výkonové motivace volí úkoly, které mají rozdílnou obtížnost. Jak dále Plháková uvádí (2004), lidé s vysokou potřebou úspěšného výkonu si vybírají středně obtížné úkoly a jejich zvládnutí reálně odpovídá jejich schopnostem. Naopak lidé s nízkou mírou výkonové motivace preferují buď velmi snadné nebo mimořádně obtížné úkoly. Těžké úkoly si zřejmě vybírají proto, že neúspěch ve velmi těžkém úkoly není vlastně překvapující. Snadné úkoly asi volí proto, že je velká pravděpodobnost úspěchu.

Celkově tedy výsledky uvádějí, že lidé s vysokou výkonovou motivací jsou soutěživí ale ne mocensky orientovaní. Jde jim hlavně o uplatnění jejich schopností. Není v jejich zájmu ovládat druhé, ale chtějí sobě i jiným dokázat, že jsou v určité oblasti dobří a nebo ti

nejlepší. Preferují povolání, které obnáší individuální úspěch a důležitou oblastí jejich uplatnění je sport.

3.3 *Potřeba vyhnout se neúspěchu*

Výkonové chování je ovlivněno jednak touhou po dosažení úspěšného výkonu a touhou vyhnout se neúspěchu. Motiv vyhnout se neúspěchu je manifestován následujícími dvěma způsoby, jak uvádí Plháková (2004):

1. Někteří lidé, kteří se obávají selhání se vyhýbají výkonovým situacím. Můžeme to přirovnat k českém přísloví: „Kdo nic nedělá, ten nic nepokazí“.
2. Druhou možností je udělat vše tak, abychom úkol dobře zvládli. Řada lidí tedy velmi tvrdě pracuje proto, aby úkol dobře zvládli. Pracují tedy proto, aby se vyhnuli selhání. Selháním se zde má na mysli odhalení domnělé neschopnosti a slabosti.

Při výzkumech výkonové motivace se zjišťovala u stejné osoby úroveň potřeby dosažení úspěchu a snaha o vyhnutí se neúspěchu. K tomuto měření používali dotazník úzkosti. Ukázalo se, že strach z neúspěchu se vyvíjí u dětí, jejichž rodiče jim poskytují malou podporu, nebo je trestají ze jejich neúspěch. Tedy velké očekávání, které rodiče na děti kladou, mohou vést ke strachu z neúspěchu. Tito lidé pak při úspěšném dokončení úkolu nepociťují uspokojení, ale spíše úlevu z toho, že si neudělali ostudu.

3.4 *Potřeba vyhnout se úspěchu*

V 60. letech minulého století se při dalších testech výkonové motivace ukázalo, že existuje nejen potřeba úspěšného výkonu, ale také snaha vyhnout se úspěchu, která je výsledkem obav ze zátěže a zodpovědnosti, případně z odmítání druhými lidmi (Plháková, 2004). Jednou z hlavních badatelek v této oblasti je američanka Martina Horner.

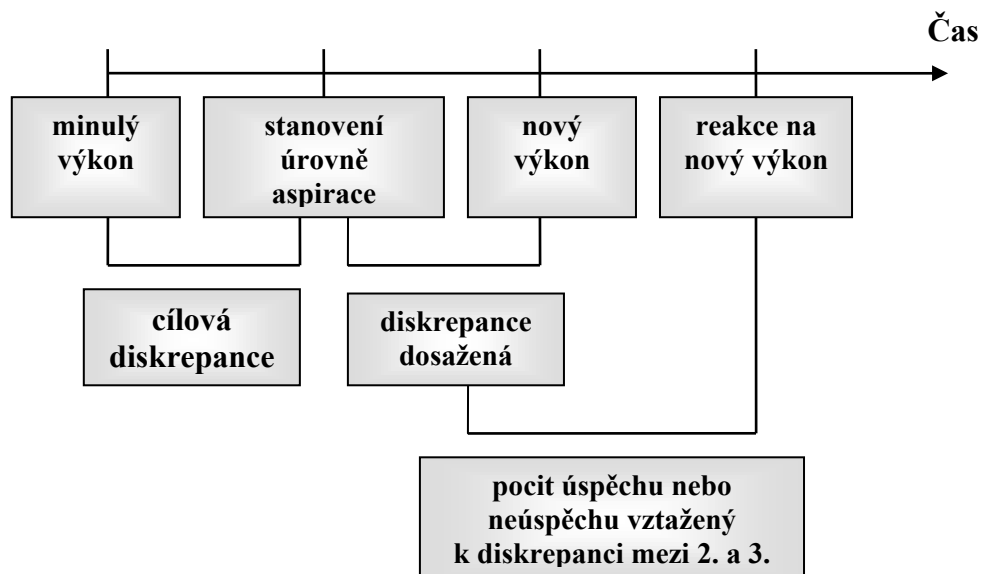
Horner z výzkumů které prováděla usoudila, že existují podstatné rozdíly mezi muži a ženami co se týká výkonové motivace. Motiv vyhýbání se úspěchu má důležitý vliv na

intelektuální a také profesní život ženy ve společnosti. Pod vlivem sociálních tlaků se naučí předstírat, že nejsou až tak schopné a výkonné. Plháková (2004, s. 377) ve své knize uvádí že: „podle Hornerové u žen vzniká strach z úspěchu, který jim brání v podávání vynikajících výkonů, jež by mohly narušovat jejich šance na vytváření intimních vztahů a uspokojování potřeby afiliace.“

Výsledky některých výzkumů nasvědčují tomu, že kulturou vymezené role mužů a žen ovlivňují, jakou práci si žena vybere. Jak uvádí např. Jenkins (Plháková, 2004), dlouhodobě sledovat kariéru žen, které ukončily vysokou školu. Ženy, které měly vysokou výkonovou motivaci se velmi často stávaly učitelkami a moc je nelákala odvětví průmyslu a obchodu. Autor dospěl k závěru, že profese učitelky umožňuje uspokojení výkonových potřeb, aniž by došlo k disharmonii s tradiční ženskou rolí.

3.5 *Aspirační úroveň*

Aspirační úrovní nazýváme část výkonu, kterou si jedinec vnitřně stanovuje při vykonávání určitého úkolu. Výkon závisí jednak na tom, jak jedinec subjektivně vnímá obtížnost úkolu a také na aspirační úrovni, kterou si osoba stanovila. Průběh aspirační úrovně). Pocit úspěchu či neúspěchu závisí na tom, zda bylo aspirační úrovně při výkonu dosaženo, či nikoliv. Toto se projevuje hlavně u úkolů, které byly vnímány jako středně obtížné. U velmi snadných nebo velmi obtížných úkolů nemá úspěch či neúspěch takový sebehodnotící efekt. Stejný výkon může být vnímán jedním člověkem jako úspěch a jiným jako neúspěch.



Obrázek č. 7 - Průběh aspiračního chování podle Lewina, Dembové, Festingera a Searse (1944), (převzato z Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 102)

Jak uvádí Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984, s. 102): „Adekvátnost aspirační úrovně je přímo závislá na úrovni výkonových potřeb daného jedince. Převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnutí s neúspěchu se projevuje v adekvátních aspiracích, odpovídajících plnému využití schopností jedince při jeho dosahování. Subjektivní zážitek úspěchu či neúspěchu je tak determinován vztahem individuálního výkonu k úrovni aspirace, a ne pouze absolutně dosaženými výsledky“.

Dle Hrabala, Mana a Pavelkové (1984, s. 103): „Úspěch obvykle vede ke zvýšení aspirační úrovně, neúspěch k jejímu snížení, přičemž intenzita úspěchu či neúspěchu tento efekt zvýrazňuje. Trvalé stanovování vyšší či nižší úrovně aspirace, než byl předtím dosažený výkon, je potom trvalým individuálním rysem každého člověka. Protože však pocit úspěchu či neúspěchu se projevuje u úkolů subjektivně vnímaných jako středně obtížné, lze předpokládat, že zvyšování či snižování aspirační úrovně má obecně vzato své limity a nevede k extrémům“.

3.6 Měření výkonové motivace

V literatuře se můžeme setkat s několika způsoby, jak měřit výkonovou motivaci. Obecně se uvádějí tři způsoby jako jsou projekční metody, dále dotazníkové a výkonové. Ziegler (2007) uvádí rozdílné členění na projekční testy, semi-projekční testy, dotazníkové testy a objektivní testy. Nyní si jednotlivé metody popíšeme detailněji.

Projektivní testy

Mezi tyto testy lze zařadit hlavně **Tématický apercepční test** od Morganové a Murraye. Jak uvádí Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001), test je složen z 31 obrázků, na kterých jsou nakresleny nejednoznačné situace. Proband má za úkol říci příběh, který jednotlivé obrázky tvoří.

Jak dále uvádí Plháková (2004), McClelland u své vlastní verze tohoto testu vybral pro měření výkonové motivace 4-6 těchto karet a zapsal výkonovou motivaci kdykoli proband právě u těchto karet uvedl slova jako např. úsilí o vítězství, naplnění dlouhodobého cíle aj. V literatuře se hovoří i o jiných metodách, ale žádná nedostala takové obecné známosti, jako tomu bylo u TAT. S postupem času se začalo hovořit o nevýhodách těchto technik. Byla jim vytýkána interní konzistence, stabilita, kritérium validity a objektivita (Pardel, Hrabovská, Maršálová, 1992).

Dotazníkové testy

Druhou metodou je metoda dotazníku. Jak uvádějí Hrabal, Man a Pavelková (1989), zpočátku byly dotazníky používány k měření potřeby vyhnout se neúspěchu. Mezi dotazníky, které se zabývají měřením výkonové motivace se postupem času zařadil TAQ – Test Anxiety Questionnaire, neboli dotazník testové úzkosti do Mendlera a Sarasona. Dále byly konstruovány dotazníky, které měřily potřebu úspěšného výkonu. Mezi ně můžeme zařadit např. dotazník od Mehrabiana (MARPS), Hermanse atd. Ze současnosti to je např. dotazník výkonové motivace LMI, který jsem použila v této práci.

Objektivní testy

Mezi tyto testy můžeme zařadit test od autorů Kubingera a Ebenhöha Test pracovních postojů, nebo také test Objektivní výkonové motivace OLMT od Schmit-Atzerta. Tyto testy jsou hodně strukturované, položky jsou jednoznačné a objektivně skórované.

Semi-projektivní testy

Jak uvádí Ziegler (2007), testy jsou založené na tom, že proband netvoří příběh, ale hodnotí výroky, které se vztahují k danému obrázku. Tyto testy se začaly používat z důvodů vyšší reliability a objektivity.

4 KARIÉROVÉ KOTVY

V následující kapitole se zaměřuji na kariérové kotvy, na základě teorie od E. H. Scheina. Úvodní část je zaměřena na obecné seznámení s daným tématem, pak následuje popis jednotlivých kariérových kotev, které autor popsal. V závěru kapitoly se věnuji vlivu kariérových kotev na vykonanou práci.

Jak uvádí Vtípil a Lemrová (2005) dle Schein (1978) **kariérové kotvy** vnímá jako soubor subjektivně vnímaného vlastního talentu, motivů a hodnot. Lze tedy říci, že ovlivňuje kariéru jedince ve smyslu volby kariéry, určuje jeho pohled na budoucnost. Představují ale také jisté omezení při volbě povolání, zaměstnání, pracovního prostředí.

Kariérová kotva je tedy tvořena (Vtípil, Lemrová, 2005, s. 89) těmito složkami:

- 1) *„vlastní obraz talentu a schopností, které se utvářejí vlivem úspěchu v různých pracovních situacích,*
- 2) *vlastní obraz motivů a potřeb, které se vytvářejí na základě sebepoznání v reálných situacích a také na zpětné vazbě od okolí,*
- 3) *vlastní obraz postojů a hodnot, který je dán při střetávání s normami a hodnotami*

organizace a vykonanou prací.“

Autor vznik kotev připisuje prvním létům v zaměstnání daného jedince. Je to dáno tím, že člověk získává pracovní a životní zkušenosti a tím pádem poznává i více sám sebe. Když dojde ke stabilizování vlastního sebepojetí, dojde i ke stabilizaci kariérové kotvy. Jen málokdy dojde ke změně, jelikož dramatická změna v tomto ohledu u lidí nenastává běžně.

4.1 Čím je kariérová kotva tvořena?

Jak jsem již v textu naznačila, kariérová kotva se vytváří na základě sebeobrazu, sebepojetí. Proto je třeba se alespoň velmi stručně o sebepojetí zmínit.

Hartl a Hartlová (2000, s. 524)) **sebpojetí** definují jako: *„představu o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe, má hodnotící a popisnou dimenzi“*.

„Sebpojetí může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe. Jiná vyjádření jsou také běžná, např. „ vnímané JÁ “ nebo „sebeobraz“.

(Van der Werff, in Blatný, 2001, s. 7)

Sebpojetí se vyvíjí již v útlém věku. Jak uvádí Vágnerová (2002), jeho základy jsou položeny již v období prenatálním a raně postnatálním. V kojeneckém období, mezi 3 a 6 měsícem dítě začíná rozlišovat své projevy od jiných lidí, pocity vzniklé na základě jeho aktivity od pocitů, které vyvolali jiní. V jednom roce si dítě začíná uvědomovat svou existenci, učí se vnímat své tělo atd. V období batolete si dítě uvědomuje, že není centrem všeho dění, ale je jedním z mnoha objektů vnějšího světa. Batole má více snahy dělat věci samo a tak se jeho sebepojetí stává diferencovanější a komplexnější. Rodiče se v tomto období podílejí na stavbě sebepojetí tím, že mu dávají zpětnou vazbu o jeho chování. V předškolním věku je sebepojetí ovlivňováno rozvojem poznávacích procesů, ale sebepojetí je stále velmi závislé na názoru rodičů. Ve školním věku se sebevědomí formuje skrze mezilidské vztahy, na základě sociální skupiny do které patří. V období pubescence už není sebehodnocení ovlivněno hodnocením druhých, ale důležitou roli hraje skupinová identita.

V období adolescence mají na jeho utváření vliv kompetence a dobrý výkon, stejně jako hodnocení druhých osob.

Jak jsem již v úvodu naznačila, sebepojetí se vyvíjí v průběhu celého života. Jak uvádějí Blatný a Plháková (2003, s. 105): „*konkrétní obsah sebepojetí, daný sociální zkušeností jedince, je proto u každého člověka jiný*“. Sebepojetí se tak tedy mění postupným narůstáním informací o sobě.

4.2 Typy Scheinových kariérových kotev

Schein vymezil několik kotev, které časem doznaly jistých změn. V sedmdesátých letech minulého století bylo popsáno pět typů (technicko funkční kompetence, manažerská kompetence, jistota, autonomie a kreativita). Osmdesátá léta byla ve znamení rozšíření tohoto dělení (služba, soutěž, životní rovnováha), což bylo dáno vlivem širšího spektra různých zaměstnání (Vtípil, Lemrová, 2005, s. 89-102).

Z hlediska obsahu práce je nutné jednotlivé kotvy obecně popsat a vymezit jejich využití. Jejich detailní popis je uveden v praktické části. Schein uvádí následující kotvy (Vtípil, Lemrová, 2005):

- 1) Kotva technicko funkční
- 2) Kotva manažerské kompetence
- 3) Kotva jistoty
- 4) Kotva kreativita
- 5) Kotva autonomie
- 6) Kotva služby
- 7) Kotva soutěže
- 8) Kotva životní rovnováhy

4.3 *Vliv kariérového zakotvení na vykonanou práci*

U většiny lidí se vyskytuje preference jedné z těchto kotev. Ovšem nikde není řečeno, že jedna kotva znamená jen jedno zaměstnání. Prakticky lidé s určitou kotvou mohou vykonávat více profesí a také určitý druh práce zase může naplňovat více druhů kariérních kotev. Vezměme si například pracovní pozici učitele na střední škole, který vyučuje cizí jazyk. Toto povolání ho může naplňovat jednak z hlediska technicko-funkčního zakotvení, ale také z hlediska jistoty či služby.

Schein (dle Vtípil, Lemrová, 2005) také uvádí, že různé kotvy jsou zastoupeny v každém povolání, i když by se dalo předpokládat, že k určitému povolání se bude vázat konkrétní kariérová kotva. Také poukazuje na to, že některé posuny kotev mohou nastat vlivem ekonomického prostředí. Změna může být také vyvolána vlivem větších pracovních zkušeností. V případech, kdy se u osoby objevuje více dominantních kotev najednou, příčinou mohou být nedostatečné zkušenosti, které jedinci neumožňují dostatečnou profilaci. Nesoulad mezi kariérovou kotvou a pracovním místem je důsledkem pracovní nespokojenosti jedince. V případě souladu pak mluvíme o **vyšší výkonnosti pracovníka, věrnosti současnému zaměstnání a spokojenosti se zaměstnáním**. Autor ale připouští, že v případě, kdy jedinec nemůže najít optimální zaměstnání v souladu se svou kariérovou kotvou, může se do určité míry adaptovat na stávající pracovní podmínky a podávat požadovaný výkon.

S jistou změnou výše popsaných pozitivních dopadů kariérní kotvy a pracovního zařazení přišli Feldman a Bolino (1996), kteří ještě ke třem výše uvedeným faktorům přidali **zvládnutí pracovní role, schopnost vypořádat se s konfliktem rolí a celkovou duševní pohodou**. Dále autoři uvádějí, že kromě uvedeného souladu, záleží také na tom, zda kotva primárně vychází z nadání jedince, nebo jeho hodnot či potřeb. Např. u technicko-funkční kompetence, manažerské kompetence a kreativity vidí těžiště v určitém pracovním nadání a to se bude projevovat v jejich pracovní výkonnosti a stabilitě zaměstnání. Tyto kotvy jsou totiž orientovány na každodenní práci. Zatímco kotvy typu jistota, autonomie a životní rovnováha mají základ v motivech a potřebách jedince a shoda bude nejvíce ovlivňovat zvládnutí pracovní role a vypořádání se s konfliktem rolí. Poslední dvě kotvy, služba a soutěž se opírají o hodnoty a postoje daných jedinců a jejich shoda se bude projevovat ve spokojenosti se zaměstnáním a celkovou duševní pohodou.

Feldman a Bolino tak identifikovali další důležité ukazatele, které více napovídají o tom, co ovlivňuje výkonnost zaměstnanců.

5 ROZDÍL MEZI UČITELEM A LEKTOREM

Tato diplomová práce se zabývá rozdíly mezi výkonovou motivací a kariérovými kotvami u dvou rozdílných profesí. U učitelů a lektorů. Proto jsme do práce zařadily kapitoly, které popisují, kdo je vlastně lektorem v duchu této závěrečné práce, jaké jsou rozdíly mezi učiteli a lektory.

5.1 Kdo je vlastně lektor a učitel

Z hlediska tématu práce je nezbytné věnovat alespoň část pozornosti vymezení pojmu lektor a požadavkům na lektora. Tato kapitola tedy naznačuje rozdíly, které jsou mezi učitelem a lektorem.

Obecně je lektor chápán jako profesionál vzdělávající dospělé, učitel je zase profesionálem, který vzdělává děti. Pojem lektor je ale velmi široký a bývá v současnosti nahrazován různými jinými pojmy, jež více popisují konkrétní činnost, kterou se tento pracovník zabývá. Situace je dána tím, že postupem času dochází k rozšiřování působnosti lektora a také se výrazně mění styl jeho práce. Lektor se tak podle svého zaměření (spíše praktické či teoretické) a způsobu práce (individuální či skupinová práce s účastníky, distanční či prezenční vzdělávání, metoda práce při výuce aj.) může nazývat lektorem, trenérem, tutorem, mentorem, koučem aj. Z následující tabulky je zřejmé, že ve své práci popisují vzdělavatele dospělých, kteří jsou v levé části spektra činností (tedy lektory).

5.2 Jaké jsou rozdíly v roli učitele a lektora

Role učitele a lektora se liší zejména **věkem posluchačů a různým teoretickým zázemím obou profesí** (pedagogika x andragogika), které uplatňují při své práci. Další významný rozdíl je v jejich **vztahu k posluchačům a autoritě**.

Z hlediska vývojové psychologie mohou říci, že učitel vzdělává **věkovou skupinu** spadající od mladšího školního věku do konce adolescence. Lektor vzdělává skupinu v produktivním věku. To přináší rozdílné požadavky na práci, zejména v oblasti motivace, struktury výkladu a preference vyučovacích metod atd.

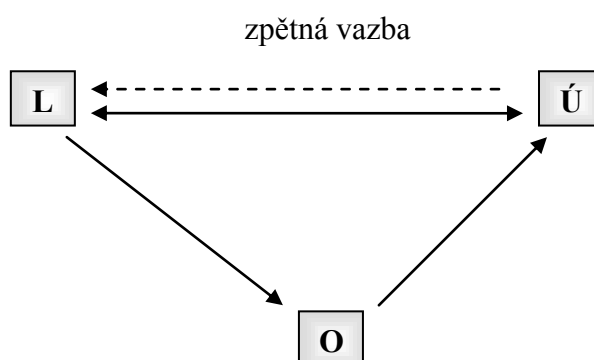
Jak již bylo výše naznačeno, rozdíly jsou i v **teoretických přístupech**. Učitel vzdělává jinou věkovou skupinu populace. Ve své práci považujeme andragogiku a pedagogiku za odlišné teoretické přístupy, a proto si dovoluujeme představit Knowlesovu koncepci, která ukazuje, jaké rozdíly mezi těmito teoretickými přístupy panují. Knowles (1980) hlavní rozdíly shrnul takto (viz tabulka č. 2):

	Pedagogika	Andragogika
Student	Student je závislý. Učitel je tím, kdo určuje co, kdy a jak je nutno v jednotlivých předmětech nastudovat a pak toto prověřuje.	Usiluje o nezávislost a sebeřízení. Učitel podporuje a povzbuzuje k těmto tendencím.
Zkušenosti studenta	Ne příliš cenné. Vyučovací metody jsou didaktické.	Bohatý zdroj pro studium. Vyučovací metody zahrnují diskuse, řešení problémů atd.
Pohotovost/ochota ke studiu	Studenti se učí to, co je od nich očekáváno společností, studijní plán je tudíž standardizovaný.	Studenti se učí to, co potřebují vědět, takže studijní programy jsou připravovány v návaznosti na možnost praktického použití.
Motiv	Vnější	Vnitřní
Orientace ke studiu	Získávání znalostí v určitých předmětech. Studijní plán je organizován podle jednotlivých předmětů.	Studijní zkušenost je založena na studiu určitých problémů, učící se jsou zaměřeni na jejich učení.

Tabulka č. 2 – Srovnání aspektů pedagogiky a andragogiky (Knowles, 1980, cit. dle Bartoňkové a Šimka, 2002, s. 41 – 42)

Vztah mezi lektorem a účastníky představuje další rozdíl, který byl již výše naznačen. Vztah lektora a jeho posluchačů se značně liší od vztahu mezi učitelem a žákem. Jíra, Rampouchová a Veselý (2004) tento vztah vyjádřili v níže uvedeném schématu.

Jak je z obrázku patrné, L (lektor) je postaven na stejnou úroveň jako Ú (účastník). Celý trojúhelník stojí na obsahu vzdělání vycházejícího ze vzdělávacího cíle, což je písmeno O. To je jedno ze specifíků vzdělávání dospělých.



Obrázek č. 8 – Didaktický trojúhelník (dle Jíry, Rampouchové a Veselého, 2004, s. 70)

Podle Jíry, Rampouchové a Veselého (2004) zde nejde o nadřízený a podřízený vztah, jako tomu je u vzdělávání dětí a mládeže, ale o rovnoprávný vztah mezi dvěma dospělými lidmi a každý z těchto dospělých zaujímá specifické úkoly. Proč tomu tak je? Budu-li vycházet z teorie duševního vývoje od E. H. Eriksona, dospělý člověk ve stádiu generativity potřebuje být užitečný někomu jinému, zatímco dítě potřebuje, aby o něj někdo pečoval. Učitel by tedy představoval jistého pečovatele, zatímco lektor je užitečný někomu jinému a nemusí o své účastníky pečovat, jelikož ti to ani vzhledem k vývojovým fázím nevyžadují. Ovšem musím také připustit, že ne každý dospělý je dospělým a i zde existují jisté výjimky. Lze se setkat s jedinci, kteří mají pocity stagnace, nebo pocity naučené bezmocnosti.

Dalším rozdílem je **autorita** vzdělavatele. Učitel má spíše formální autoritu vyplývající z jeho profese. U lektora je autorita založena na znalostech, i když jisté známky formálnosti samozřejmě obsahuje. Podle Livečky a Kubálka (1975, s. 20): „*autorita lektora vůči účastníkům nemá stejný charakter jako autorita učitele ve škole. Lektor si může získat neformální autoritu svou odborností a profesionálním přístupem k účastníkům. Snaha lektora*

vybudovat si formální autoritu, např.: hodnocením pomocí známek, by mohla vést k úplně opačnému účinku.

5.3 Výzkumy v oblasti učitelů a lektorů

Jak je z výše uvedeného textu patrné, jisté rozdíly mezi profesí učitele a lektora existují. Nicméně nepodařilo se najít konkrétní výzkum, který by se těmito rozdíly zabýval. Je to možná dáno tím, že vzdělávání dospělých stále více získává na intenzitě a třeba v budoucnu se této záležitosti někdo bude věnovat v podobě rozsáhlejší studie.

Co se týká dotazníku výkonové motivace LMI, nenašla jsem žádný výzkum, který by byl zaměřen pouze na učitele či lektory. Nicméně, tento dotazník má normy, které se vztahují na jakékoli povolání, proto porovnání pro tuto práci nebude tak obtížné.

U testu kariérových kotev je situace obdobná. Tento dotazník sice nemá normy, ale existuje několik studií, které dokazují, jaké jsou preference různých kotev. Tak např. Lemrová a Vtípil (2005) uvádějí řadu výzkumů, které byly prováděny u měření kariérových kotev. Jedná se například o výzkum Igarria a Baroudiho z roku 1993, kteří výzkumem zjistili, že nejvíce preferovanou kotvou byla kotva jistoty zaměstnání a služby. Nejméně preferovanými kotvami byly kotvy technicko funkční a kreativita. Když tito autoři použili tento dotazník ke sledování vztahu mezi pohlavím, věkem a kariérovou orientací, dospěli k závěru, že ženy upřednostňují kotvou jistoty zaměstnání, životní rovnováhu a službu oproti technicko funkční kotvě. Dále bylo zjištěno, že ženy více upřednostňují kotvu životní rovnováhy, zatímco muži jsou více orientováni na kotvou manažerské kompetence. Obecně by se tyto závěry mohly aplikovat také na tuto práci.

6 SOUHRN TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části práce jsme se snažily objasnit problematiku výkonové motivace. Uvedly jsme, co je motivace v obecné rovině a jak se na ni dívají různí autoři. Vysvětlily jsme co si můžeme představit pod pojmem pracovní motivace a zmínily jsme několik teorií, které s touto tematikou souvisejí. Více jsme se zaměřily na výkonovou motivaci, jelikož ta je stěžejním tématem této práce. Popsaly jsme, čím je výkonová motivace tvořena, co je potřeba dosažení úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu, potřeba vyhnout se úspěchu. Také jsme uvedly, jakými způsoby lze výkonovou motivaci měřit. Dále jsme pojednávaly o kariérových kotvách a zmínily se o jejich složení, typech a jejich vlivu na práci člověka. Protože je práce orientovaná na učitele a lektory, kteří vzdělávají cizí jazyky, zařadila jsem kapitolu, která byla zaměřena na rozdíly mezi těmito profesemi.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části jsme se zaměřily na porovnání výkonové motivace a kariérových kotev mezi učiteli a lektory. S ohledem na omezené možnosti výběru reprezentativního vzorku profesionálních lektorů jsme zvolily kvalitativní výzkumný design, založený na dotaznících pro učitele a lektory vyučující cizí jazyk.

7 PŘEHLED HLAVNÍCH TEORETICKÝCH A PRAKTICKÝCH PROBLÉMŮ A JEJICH CÍLE

Ať už vidíme mezi učitelem a lektorem jisté rozdíly, jejich společným cílem je vzdělávat. Současná doba nabízí vzdělávání jedince už od kolébky, až po univerzity třetího věku. A právě proto, že vzdělání získává stále více na svém rozsahu, rozhodla jsem se věnovat problematice rozdílu mezi lektorem a učitelem, kteří jsou zaměřeni na výuku cizího jazyka. Tato užší specifikace nám ta nabídla lepší srovnání obou skupin.

V naší práci jsme si vytyčily tři cíle a dvě hypotézy.

- 1) Zjistit míru výkonové motivace u lektorů a učitelů vyučujících cizí jazyk
- 2) Zjistit rozložení kariérových kotev u lektorů a učitelů vyučujících cizí jazyk
- 3) Zjistit, zda mezi těmito dvěma skupinami existují rozdíly

Hypotézy byly stanoveny na základě informací, které byly uvedeny v teoretické části této práce.

H1: Lektoři budou statisticky významně více skórovat v dimenzi samostatnosti v dotazníku LMI.

H2: Učitelé budou statisticky významně více skórovat v dimenzi vytrvalost v dotazníku LMI.

8 POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU

Vlastní proces výběru výzkumného souboru jsem provedla metodou sněhové koule uváděnou Hartnollem (2003). Jak týž autor uvádí, tato metoda je určena k získávání nových případů na základě procesu postupného nominování dalších osob již známými případy. Jelikož se mé dobré známé pohybují jak ve sféře lektorů, tak ve sféře učitelů, bylo pro mě snadnější, získat kontakty na další lektory. Kritérií, která jsem stanovila, nebylo mnoho:

1) Praxe v oboru lektorské či učitelské činnosti alespoň rok.

2) Vzdělávání dospělých a dětí muselo probíhat **v oblasti cizích jazyků** vzhledem ke srovnatelnosti výpovědí.

3) Zkoumaná osoba musela pracovat pro agenturu, jazykovou školu, ne na „vlastní pěst“.

Celkově jsme tak dostaly skupinu s 25 lektory a 25 učiteli vyučující v různých školách. Zkoumaný soubor se skládal z:

Celkový počet probandů	50 osob
Muži	5 (10 %)
Ženy	45 (90 %)
Učitelé	25 osob
Muži	3 (12 %)
Ženy	22 (88 %)
Lektoři	25 osob
Muži	2 (8 %)
Ženy	23 (92 %)
Celkový průměrný věk	50 osob (33,72 let)
Průměrný věk učitelů	25 osob (34,48 let)
Průměrný věk lektorů	25 osob (32,96 let)

Návratnost u dotazníků byla 100%. Každý z dotazovaných si sám určil kdy dotazník vyplní a poté odevzdá. O distribuci dotazníků jsem se postarala sama a dotazníkové šetření bylo prováděno anonymně. Kdo se chtěl o sobě a své motivaci k výkonu něco dozvědět,

sdělila jsem mu jeho výsledky osobně. Distribuce a sběr dotazníků proběhly v průběhu října, listopadu a prosince a ledna.

Pro získání potřebných dat jsme použily 2 dotazníky, které byly v rámci výzkumného šetření vyplněny každým probandem. Jednalo se o dotazník motivace k výkonu – LMI a Test kariérových kotev, které jsou k dispozici k nahlédnutí v příloze. Výzkumného šetření se zúčastnilo 5 základních či středních škol a 5 jazykových škol.

9 APLIKOVANÁ METODIKA

9.1 Dotazník motivace k výkonu – LMI

Dotazník byl vyvinut s cílem praktického využití a měl by reprezentovat široký pojem konceptu motivace k výkonu. Autoři dotazníku formulovali položky převážně ve vztahu k zaměstnání. Při konstrukci dotazníku vycházeli nejen z teoretických přístupů k motivaci a výkonu, ale také z teoretických přístupů psychologie osobnosti. Toto osobnostní pozadí „*tvoří chápání motivace k výkonu jako podíl osobnosti na tématu výkonnosti*“ (Schuler, Prochaska, 2003, s. 57).

Skládá se z celkem 170 položek, které jsou přiřazeny 17 různým dimenzím a respondent odpovídá na číselné škále od 1 - 7 (1 = vůbec nesouhlasí – 7 = zcela souhlasí) svou odpověď musí odpovídající označit křížkem.

Dimenzím se budu v následující kapitole věnovat podrobněji, protože považuji vysvětlení těchto pojmů za velmi důležité vzhledem k interpretaci výsledků testování.

Administrace dotazníků může probíhat buď jednotlivě nebo po skupinách. Já jsem se rozhodla pro jednotlivou administraci.

Doba zpracování je dle příručky cca 30-40 minut, ale dotazovaný není nijak časově omezen.

9.1.1 Popis škál

Vytrvalost

Touto dimenzí motivace k výkonu autoři dotazníku mínili úsilí, výdrž a nasazení sil pro zvládnání úkolů v zaměstnání. Osoby s vysokými hodnotami zaměřují svou pozornost výhradně na svůj úkol. Pracují soustředěně a po celou dobu své práce mají dostatečnou energii. Osoby, které vynikají v dimenzi vytrvalosti jsou energické, neústupné, důsledné, houževnaté atd. Takoví lidé bývají soustředění, stálí a nenechávají se ničím zbytečně rozptylovat.

V dotazníku LMI je na vytrvalost směřována např. otázka:

Když jsem si předsevzal něco, co se mi stále nedařilo, pak jsem nasadil všechny síly, abych to přece jen zvládl.

Dominance

Jde o dimenzi, která popisuje určité směřování osoby k moci, tendenci projevovat moc, vést a ovlivňovat druhé lidi. Lidé s vysokými hodnotami v dotazníku se rádi ujímají iniciativy, jsou přesvědčiví svým vystupováním, nebrání se převzít odpovědnost. Mají sklony využívat ostatní. Rádi hrají vedoucí roli, bývají iniciativní, rozhodní, také vlivní, kontrolující, přesvědčiví atd.

V dotazníku LMI je této položce věnována otázka:

Jako člen nějakého spolku bych nepřikládal žádnou důležitost tomu, abych v něm měl vliv.

Angažovanost

Jedná se o určitou ochotu podat v zaměstnání výkon. Velmi angažované osoby potřebují jen málo odpočinku, pracují hodně. Práce je pro ně důležitou věcí, mnohdy opomíjejí jiné stránky života. Dalo by se říci, že jde o osoby, které mají radost z práce, jsou pilné, ambiciózní, snaživé, horlivé, ctižádostivé, aktivní, podnikavé apod.

V dotazníku LMI se této dimenze týká např. otázka:

Už mi párkrát řekli, že u mne přicházejí důležité stránky života zkrátka, protože příliš pracuji.

Důvěra v úspěch

Úspěch zde může být vnímán jako pravděpodobný výsledek činnosti. Jde o předjímání výsledků určitého na výkon zaměřeného chování, vzhledem k potencionálnímu úspěchu, zdaru. Osoby s velkou důvěrou v úspěch počítají, že dosáhnou svého i při překážkách v práci, při těžších pracovních úkolech. Očekávají, že budou moci využít všeho co znají, svých schopností, dovedností a znalostí k tomu, aby vše dopadlo v jejich prospěch. Jde o lidi sebevědomé, přesvědčené, plné důvěry nejen v sebe, ale i ve své okolí. Jsou si jisti vítězstvím, bývají pozitivní, neúnavní a optimističtí.

V dotazníku LMI se důvěře v úspěch věnuje např. otázka:

Pokud jsem si něco předsevzal, pak se mi to zpravidla podaří lépe než ostatním lidem.

Flexibilita

Týká se způsobu, jak se lidé vyrovnávají s novou situací a s novými úkoly. Jsou-li lidé otevření, se zájmem pro problematiku, jsou ochotní se přizpůsobovat novým možnostem a podmínkám v zaměstnání, vykazují vysoké hodnoty u této škály. Dávají přednost situacím, kde se dovídají něco nového. Většinou počítají i s nepříjemnostmi, které nové úkoly s sebou nesou. Jde o to, že takoví lidé jsou ochotni změnu snést a ví, že jistá změna je i potřebná. Člověk, který je flexibilní je vnímavý, zvědavý, má zájem překonává překážky a je přístupný změnám.

Jednou z otázek týkající se flexibility v dotazníku LMI je např.:

Je hodně věcí, které bych si rád někdy vyzkoušel.

Flow

Označením flow autoři dotazníku míní tendenci věnovat se problémům intenzivně, s vyloučením všech rušivých podnětů a také s velmi vysokým soustředěním. Stav „flow“ je převážně prožíván jako něco pozitivního. Osoby, jež mají u této škály vysoké hodnoty často neví, co se kolem nich děje, zapomenou na vše ostatní, mimo problém, který právě řeší.

K flow se v dotazníku LMI vztahuje mimo jiné tato otázka:

Jsou období, kdy pracuji „jako v tranzu“.

Nebojácnost

Tímto rysem je popisován předpoklad výsledku činnosti vzhledem k potencionálnímu selhání a neúspěchu. Osoby nebojácné, s vysokými hodnotami u této škály nemají obavy a strach z toho, že selžou, ani z toho, že budou negativně hodnoceny. Nebývají v napětí před důležitými problémy a úkoly a výsledek jejich činnosti tím není negativně ovlivněn. Jsou emocionálně stabilní a schopny snášet zátěž. Nebývají nervózní na veřejnosti a před publikem, ani v nových situacích a pod časovým tlakem. Nemají sklon k ústupkům a vyhýbání se problémům, které musí řešit. Jsou to lidé odhodlaní, rozhodní, neúnavní, stabilní, smělí, stateční, nenechají se zmýlit apod.

K výroku týkajícímu se nebojácnosti v dotazníku LMI je zahrnut i tento:

Před zkouškami jsem často velmi nervózní.

Internalita

Internalita označuje způsob vysvětlení výsledků činnosti. Lidé s vysokou hodnotou u této škály se vyznačují tím, že výsledky svého chování vysvětlují vnitřními příčinami. Svými schopnostmi, znalostmi. Většina událostí v životě dle nich závisí na nich samotných, na jejich chování a úsilí. Cítí se zodpovědnými za neúspěchy a nízké výkony. Věří sami sobě, jsou zodpovědní, sebejistí a sebevědomí. Nevymlouvají se na osud a štěstí, vidí příčiny sami v sobě. Naopak lidé s nízkými hodnotami spíše přičítají vinu za nezdar svému okolí, hledají si výmluvy, co, jak a proč se stalo.

Mezi výrok, kterým je zkoumána internalita patří např.:

Abych mohl cítit skutečný úspěch, musím být lepší než všichni, se kterými se srovnávám.

Kompenzační úsilí

Zde se jedná o konstruktivní zvládnutí strachu z neúspěchu. Týká se to též vložené osobní námahy a investic, které právě z tohoto strachu z neúspěchu vyplývají. Osoby s vysokým kompenzačním úsilím mají sklon k velké investici sil a námahy k vykonání úkolu, bývají mnohdy až přespříliš připravené. Jsou citlivé na stres, mají obavy ze selhání, vyhýbají se chybám, snaží se rizika minimalizovat.

Kompenzační úsilí je v dotazníku LMI zastoupeno např. tímto výrokem:

I když je tu riziko, že nějaký úkol nezvládnou, hodně se snažím.

Hrdost

Jedná se o hrdost na předvedený nebo dosažený výkon. Člověk s vysokou hodnotou hrdosti na výkon je spokojen, pokud podal maximální výkon, pokud svůj vlastní výkon dokáže ještě zlepšit. Jde o hrdé, ctižádostivé lidi, kteří mají potřebu úspěchu a vyhýbají se neúspěchu. Jejich sebeúcta je závislá na výkonu. Tito jedinci se dokáží sami povzbuzovat, poměřují své vlastní výkony apod.

Výrok týkající se hrdosti v dotazníku LMI je např.:

Když dokážu něco obtížného, jsem na sebe hrdý.

Ochota učit se

Jde o snahu přijímat nové poznatky, vědomosti a rozšiřovat tak své znalosti. Osoby s vysokou ochotou učit se mají velký zájem dozvědět se něco nového, co by mohlo posílit jejich výkon. Investují svůj volný čas a námahu, mají radost i z takových informací, které nenesou přímo žádný užitek. Jde o lidi, kteří usilují o pochopení věci, o vnímavé a až horlivé studenty, kteří se vzdělávají a učí se i novým postřehům.

V dotazníku LMI je tato škála reprezentována např. otázkou:

Sleduji pravidelně odborné časopisy ze svého oboru.

Preference obtížnosti

Tato dimenze zkoumá, jakou úroveň nároku, jaká rizika u úkolu si osoba zvolí. Vysoké hodnoty zde budou mít lidé, kteří dávají přednost těžším úkolům, náročnějším otázkám. Takové úkoly vyžadují i větší šikovnost a pečlivost. Po dobrém zvládnutí náročného úkolu si člověk s vysokou hodnotou preference obtížnosti sám na sebe zvýší nároky. Problémy, jež se vyskytují jsou spíše pobídkou ke zvládnutí úkolu a nikoliv překážkou.

Člověk preferující obtížné úkoly bývá náročný, ochoten riskovat, rád hledá výzvy a překonává překážky.

K výroku týkajícího se preference obtížnosti v dotazníku LMI se např. jedná o otázku:

Náročné problémy mne lákají více než jednoduché.

Samostatnost

Tato dimenze LMI poukazuje na rozsah samostatnosti v chování, na samostatnost při plnění úkolů. Lidé s vysokými hodnotami si raději určují sami, co, kdy a jak budou dělat. Rádi se rozhodují samostatně bez příkazů druhých a určují si svůj vlastní styl a způsob práce. Bývají soběstační, nezávislí, zodpovědní za své chování, silní v rozhodování.

Samostatnosti v dotazníku LMI je věnován např. tento výrok:

Rád jsem sám zodpovědný za to, co dělám.

Sebekontrola

Vztahuje se na uzpůsobení organizace práce a provádění úkolů. Člověk sebekontrolující se při plnění úkolů vyznačuje tím, že neodkládá vyřizování svých povinností. Dokáže si i něco odepřít, ale musí to vést k tomu, aby dokončil co si předsevzal. Jde o lidi spolehlivé, uvážlivé, rozvážné a opatrné. Často si mohou odepírat uspokojování vlastních potřeb a odsouvat si odměnu až po vykonání úkolů.

Dotazník LMI zahrnuje např. tyto výroky:

Než začnu s novou prací, udělám si vždy nejdříve plán práce.

Orientace na status

Tato škála popisuje snahu a úsilí o dosažení určité role v sociálním prostředí, ve společnosti. Potencionální kariérní postup je pro člověka s vysokou orientací na status důležitou motivací k podávání výkonu a k plnění činností jemu uložených. Jde o lidi, kteří vyhledávají jistá sociální uznání za své výkony, dbají na svůj postup a hlásí se o odpovědné pozice. Dbají na svůj image, chtějí mít vliv, dbají na prestiž a snaží se o získávání uznání.

K dimenzi orientace na status se v dotazníku LMI vztahuje např. tento výrok:

Chtěl bych za své výkony sklízet obdiv.

Soutěživost

V dimenzi soutěživosti je konkurence prožívána jako jisté povzbuzení k dalšímu úsilí, jako motivace pro profesní výkon. Pro osoby velmi soutěživé je důležitá soutěž s jinými lidmi, srovnávají se s druhými. Snaží se o to, aby byli lepší, rychlejší. Posiluje je to, že vyhrávají. Jde o bojovníky, jsou soutěživí a rádi se srovnávají. Jsou spokojeni, když mohou bojovat o první místo, chtějí vyhrávat a bojovat.

Této škále je v dotazníku LMI věnován např. tento výrok:

Rád konkuruji ostatním.

Cílevědomost

Předmětem této škály je vztah k budoucnosti. Osoba s vysokou hodnotou u této dimenze má již na počátku profesního výkonu představu toho, jak bude probíhat řešení úkolů. Tvoří si dlouhodobé plány, ví jak se dál vzdělávat, rozvíjet. Je silně orientovaná na budoucnost, klade si vyšší cíle a má vysoké nároky na to, co by kdy chtěla dosáhnout. Jde o ctižádostivé, ochotné, cílevědomé, důsledné a odhodlané lidi.

Dimenzi cílevědomost patří v dotazníku LMI např. následující výrok:

Vím přesně, jaké pozice v zaměstnání bych za pět let chtěl dosáhnout.

(Schuler, Prochaska, 2003)

9.2 Test kariérových kotev

Dotazník se skládá celkem ze 40 výroků. Proband si přečte daný výrok a přiřadí mu na stupnici důležitosti číselnou hodnotu od 1 do 6 (1 = nikdy pro mne neplatí – 6 = vždy pro mne platí). Na konci testu si znovu přečte své odpovědi a vybere 3, které ho dle jeho názoru nejvíce vystihují a kroužkuje je. Nejvyšší získané skóre ukazuje na dominantní kotvu a

nejmenší získané skóre na nejméně významnou kariérovou kotvu. Proband se tím testem vlastně vyjadřuje k postojům a hodnotám.

Vyhodnocení probíhá tak, že vyhodnocující jednotlivé odpovědi škáluje dle příslušných kategorií a tak získáme příslušnou hodnotu pro každou kotvu. Kotva která má největší hodnotu, je stěžejní.

9.2.1 Popis kotev

Jak jsem již zmínila v teoretické části práce (viz kapitola 4), kariérová kotva má tři složky (Lemrová, Vtípil, 2005):

- vlastní obraz talentu a schopností
- vlastní obraz motivů a potřeb
- vlastní obraz postojů a hodnot

Kotva technicko-funkční kompetence

Člověka při preferenci této kotvy primárně zajímá obsah práce samotné. Uvažuje s další kariérou pouze v rámci své odbornosti. Je to např. programátor, který odmítne atraktivní nabídku na pracovní pozici vedoucího projektů, protože by zaostal ve své odbornosti. Peníze a postup nejsou pro tohoto člověka tak velkou výzvou jako příležitost pro další zdokonalování dovedností. Tito lidé nemají problém odmítnout pracovní nabídku, pokud je mimo jejich odbornost nebo pokud by jim nové místo znemožnilo rozvoj v jejich oboru, který upřednostňují.

Kotva manažerské kompetence (obecná manažerská kompetence)

Jedinec s touto kariérovou kotvou touží po manažerské odpovědnosti. Nebojí se analyzovat, řešit problémy při nedostatku informací, rád dosahuje společných cílů. Krizové situace ho nevyčerpávají, ale spíše stimulují. Usiluje o povýšení na vyšší pracovní pozici a dosažení takovéto pozice je pro něj měřítkem jeho úspěchu společně s jistým finančním

oceněním. V řídicí funkci se cítí jako ryba ve vodě. Takovýto jedinec se nebude chtít vzdát funkce, která mu poskytuje příležitost postupu v rámci dané firmy.

Kotva jistota (stabilita)

Lidé, kteří preferují tuto kotvu, chtějí mít především jisté zaměstnání, slušný příjem a výhody, které daná organizace či pracovní pozice nabízí. Chtějí mít pocit jistoty a proto budou většinou dělat vše, co po nich zaměstnavatel bude vyžadovat. Není pro ně problém, přizpůsobit se hodnotám a normám organizace. Klidně se vzdají určité části odpovědnosti a svobody myšlení, přijímají její představy o vývoji jejich kariéry. V případě rozhodování o jejich budoucí kariéře budou dávat důraz na jistoty. Na manažerském postu je trápí nejednoznačné situace, chybí jim odvaha a jsou v rozhodování nejistí. Tito jedinci jsou tedy vázáni nejen na určitou organizaci či povolání, ale i na určité území.

Kotva kreativita (podnikatelská kreativita, podnikavost)

Kotva kreativita nebývá až tak běžnou kotvou. Lidé kteří ji mají, rádi vytvářejí něco nového a svého na základě vlastního projektu. Tito lidé tedy např. zakládají vlastní firmu, přicházejí s novým výrobkem atd. Primárně je motivuje vytvořit něco nového, až druhotný je finanční zisk. Tito lidé se budou velmi dobře cítit v prostředí např. nově vznikající firmy a jsou pro takovou organizaci nezbytní. Když se však organizace zaběhne, jejich význam klesá a oni sami ztrácejí motivaci, zájem. V porovnání s manažersky orientovanými zaměstnanci postrádají vysokou úroveň odpovědnosti, což na pracovní pozici manažera představuje určitý problém. Rádi prosazují nové věci, projekty, rutinní záležitosti je ale nenaplňují a to bývá často zdrojem obtíží jak pro podřízené, tak pro ostatní.

Kotva autonomie (autonomie a nezávislosti)

Lidé s tímto zakotvením mají problémy akceptovat nároky a pravidla, které na ně většinou klade práce a život ve firmách. Chtějí být více samostatní, osvobození od tlaku firmy. Jsou maximálně nezávislými bytostmi, chtějí si uspořádat vlastní plán, tempo práce.

Pravidla spíše bojkotují a považují je za zásah do svého soukromí. Láká je práce na vlastní pěst (např. poradce). Není pro ně v porovnání s jedinci s kotvou kreativity cílem vlastnit nějaký výtvor, ale dosažení nezávislosti, trvalé svobody, co se týká, jejich aktivit.

Kotva služba (oddanost věci)

Člověk s touto kotvou je svým způsobem spasitelem. Je orientován na službu a chce v určité míře nějak zlepšit svět. Důležitý je pro něj prospěch společnosti a tak také své aktivity uspořádává společně s osobními hodnotami. Tvoří rád věci, které jsou prospěšné pro ostatní. Jeho dovednosti jsou pro něj důležité, ale hledá práci, které bude korespondovat jeho hodnotám. Rád bude v práci, která mu dá tu šanci, že se bude podílet na něčem hodnotném.

Kotva soutěže (pravá výzva)

Pokud se o někom říká, že rád zdolává velmi těžké překážky, máme co do činění s člověkem, který preferuje kotvu soutěže. Tito zaměstnanci s oblibou řeší neřešitelné problémy, vítězí nad těžkými soupeři, zažívají úspěch v náročné konkurenci. Snadné úkoly jsou pro ně nezajímavé. Kariéru vidí jako každodenní zápas, soutěž, kde vítězství je vším. Tito lidé jsou hnáni vidinou vítězství. Je pro ně těžko pochopitelné chápat ty, kteří tyto cíle nemají.

Kotva životní rovnováhy (životní styl)

Osoby které mají zakotvení v životní rovnováze, chtějí sloučit svou pracovní kariéru do celkového životního stylu. Mezi jejich osobní, rodinné a pracovní priority se snaží vnést rovnováhu. Je pro ně lákavá práce, která bere v potaz jejich mimopracovní role, podporuje jejich rodiny, umožňuje např. práci na částečný úvazek či pružnou pracovní dobu. Pokud by pro ně případné pracovní povýšení mělo znamenat narušení jejich osobní nebo rodinné pohody, této možnosti se raději zbaví.

10 POUŽITÉ STATISTICKÉ METODY

Pro zjištění vztahu mezi dimenzemi dotazníku LMI a Testem kariérových kotev byl použit Pearsonův korelační koeficient. Pro zjištění statistické významnosti mezi skupinami byl použit Studentův t-test pro rozdíl výběrových průměrů dvou neznámých výběrů (Reiterová, 2003).

11 VÝSLEDKY PRÁCE

11.1 Dotazník motivace k výkonu – LMI

Dotazníkem výkonové motivace LMI, byly zjištěny v celkovém vzorku následující hodnoty. Jak je z tabulky patrné, hodnoty se pohybovaly v rozmezí od 4 – 6 statinu, což je u tohoto dotazníku bráno jako normální hodnota. Nejvyšší statin se vyskytoval u dimenze angažovanosti a ochoty učit se.

Dimenze LMI	N = 50	
	Průměrné hrubé skóre	Statin
Flexibilita	46	4
Vytrvalost	44	5
Flow	46	5
Hrdost na výkon	54	5
Nebojácnost	40	4
Soutěživost	38	4
Cílevědomost	43	5
Internalita	48	4
Preference obtížnosti	41	4
Důvěra v úspěch	46	5
Kompenzační úsilí	50	6
Angažovanost	40	6
Dominance	43	4
Ochota učit se	45	5
Samostatnost	44	5
Sebekontrola	45	5
Orientace na status	44	5
Celkem		5

Tabulka č. 3 – Zjištěné průměrné hrubé skóre a statiny u dotazníku LMI v rámci celého souboru (N=50)

U vzorku učitelů byly zjištěny následující hodnoty, které se nijak výrazně nelišily od skupiny lektorů. Zjištěné hodnoty spadaly do normy.

Dimenze LMI	N = 25 – učitelé	
	Průměrné hrubé skóre	Statin
Flexibilita	46	4
Vytrvalost	44	5
Flow	45	5
Hrdost na výkon	53	5
Nebojácnost	41	5
Soutěživost	39	4
Cílevědomost	43	5
Internalita	48	4
Preference obtížnosti	39	4
Důvěra v úspěch	45	5
Kompenzační úsilí	48	5
Angažovanost	40	6
Dominance	44	5
Ochota učit se	46	6
Samostatnost	44	5
Sebekontrola	42	5
Orientace na status	43	4
Celkem		5

Tabulka č. 4 – Zjištěné průměrné hrubé skóre a statiny u dotazníku LMI v rámci souboru učitelé (N=25)

Následující tabulka zachycuje výsledky lektorů v dotazníku LMI.

Dimenze LMI	N = 25 – lektori	
	Průměrné hrubé skóre	Statin
Flexibilita	46	4
Vytrvalost	44	5
Flow	47	5
Hrdost na výkon	55	5
Nebojácnost	38	4
Soutěživost	38	4
Cílevědomost	44	5
Internalita	47	4
Preference obtížnosti	43	5
Důvěra v úspěch	47	5
Kompenzační úsilí	52	6
Angažovanost	40	6
Dominance	42	4
Ochota učit se	44	5
Samostatnost	44	5
Sebekontrola	48	6
Orientace na status	44	5
Celkem		5

Tabulka č. 5 – Zjištěné průměrné hrubé skóre a statiny u dotazníku LMI v rámci souboru lektori (N=25)

Na základě T-testu byl zjištěn jeden statisticky významný rozdíl u dimenze sebekontrola ($t = 2,60$), kdy soubor lektorů vykazoval statisticky významně vyšší průměrné hodnoty. T- test byl prováděn na hladině významnosti 0,05. Následující tabulka ukazuje, jaké hodnoty byly zjištěny (červeně označený sloupec ukazuje zjištěný rozdíl):

Dimenze LMI	N = 50		
	Průměrné hrubé skóre - učitelé	Průměrné hrubé skóre - lektori	T
Flexibilita	46,16	46,24	0,04
Vytrvalost	44,24	44,32	0,04
Flow	44,52	46,72	0,91
Hrdost na výkon	52,76	54,76	0,97
Nebojácnost	41,40	38,48	1,07
Soutěživost	38,80	37,64	0,46
Cílevědomost	42,68	44,24	0,80
Internalita	48,44	47,16	0,63
Preference obtížnosti	39,32	43,04	1,37
Důvěra v úspěch	45,28	46,60	0,59
Kompenzační úsilí	48,20	52,28	1,85
Angažovanost	39,84	40,20	0,14
Dominance	44,40	41,60	1,07
Ochota učit se	46,44	43,64	1,45
Samostatnost	43,56	44,00	0,22
Sebekontrola	41,76	47,76	2,60
Orientace na status	42,88	44,16	0,56

Tabulka č. 6 – T-test u dotazníku LMI v rámci celého souboru (N=50)

11.2 Kariérové kotvy

Podle Scheina primární kariérová kotva určuje kariérové směřování jedince. Dle jiných autorů je třeba přihlížet ke dvěma nejvíce preferovaným kotvám, tedy ke kotvě primární a sekundární. V období, kdy je člověk na začátku své profesní kariéry, nemá ještě vyhraněnou preferenci kariérodního směřování (Feldman, Bolino, 1996; Ramarkishna, Potosky, 2003). Z tohoto důvodu byly u zkoumaného souboru sledovány dvě nejvíce preferované kotvy.

U zkoumaného vzorku učitelů i lektorů byla zjištěna nejčastější **primární kotva** životního stylu (42%). **Sekundární kotva** se nejčastěji vyskytovala v oblasti jistoty (29,1%).

Nejčastěji **nejméně** preferovanou kotvou v celkovém vzorku byla kotva manažerské kompetence (68,4%).

Kotva	Primární		Sekundární		Poslední	
	N	%	n	%	N	%
Technicko funkční	5	10,0%	10	18,2%	1	1,8%
Manažerská kompetence	0	0,0%	0	0,0%	39	68,4%
Autonomie a nezávislost	7	14,0%	5	9,1%	2	3,5%
Jistota	6	12,0%	16	29,1%	0	0,0%
Kreativita	4	8,0%	1	1,8%	3	5,3%
Služba	0	0,0%	3	5,5%	6	10,5%
Soutěž	7	14,0%	6	10,9%	5	8,8%
Životní styl	21	42,0%	14	25,5%	1	1,8%
Celkem	50		55		57	

Tabulka č. 7 – Zjištěné absolutní (n) a relativní (%) četnosti výskytu kariérových kotev v rámci celého souboru (N=50)

Dále jsme se zaměřily na rozdíly, které se u obou skupin mohly vyskytnout. V následující tabulce jsou uvedeny výsledky skupiny učitelů. Z tabulky vyplývá, že skupina učitelů se nelišila od celkového souboru. Nejčastěji **preferovanou** kotvou se stala kotva životního stylu (40%). Opět **sekundárně** nejčastěji uváděnou kotvou byla kotva jistoty (30%). Nejčastěji **nejméně významnou** se stala kotva manažerské kompetence (60%).

Kotva	Primární		Sekundární		Poslední	
	n	%	n	%	N	%
Technicko funkční	3	12,0%	5	16,7%	0	0,0%
Manažerská kompetence	0	0,0%	0	0,0%	18	60,0%
Autonomie a nezávislost	3	12,0%	4	13,3%	1	3,3%
Jistota	3	12,0%	9	30,0%	1	3,3%
Kreativita	2	8,0%	0	0,0%	1	3,3%
Služba	0	0,0%	3	10,0%	4	13,3%
Soutěž	4	16,0%	3	10,0%	4	13,3%
Životní styl	10	40,0%	6	20,0%	1	3,3%
Celkem	25		30		30	

Tabulka č. 8 – Zjištěné absolutní (n) a relativní (%) četnosti výskytu kariérových kotev v rámci souboru učitelů (N=25)

Co se týká skupiny lektorů, výsledky byly mírně odlišné. U **primární** kotvy se nejčastěji vyskytovala kotva životního stylu (44%). U sekundární kotvy se výsledky lišily od celkového souboru a učitelů v preferenci sekundární kotvy, kterou byla kotva životního stylu (32%). **Nejméně** vyskytující se kotvou byla opět kotva manažerské kompetence.

Kotva	Primární		Sekundární		Poslední	
	n	%	n	%	N	%
Technicko funkční	2	8,0%	5	20,0%	1	3,6%
Manažerská kompetence	0	0,0%	0	0,0%	21	75,0%
Autonomie a nezávislost	4	16,0%	1	4,0%	1	3,6%
Jistota	3	12,0%	7	28,0%	0	0,0%
Kreativita	2	8,0%	1	4,0%	2	7,1%
Služba	0	0,0%	0	0,0%	2	7,1%
Soutěž	3	12,0%	3	12,0%	1	3,6%
Životní styl	11	44,0%	8	32,0%	0	0,0%
Celkem	25		25		28	

Tabulka č. 9 – Zjištěné absolutní (n) a relativní (%) četnosti výskytu kariérových kotev v rámci souboru lektorů (N=25)

11.3 Výsledky souvislostí dotazníku LMI a testu Kariérových kotev

Výzkumem bylo zjištěno několik zajímavých korelací, které uvádím.

Mezi dimenzemi dotazníku LMI a testem Kariérových kotev bylo zjištěno několik významných souvislostí. Pro účely naší práce uvádím souvislosti, které se týkají významných kariérových kotev u sledovaného souboru. Veškeré výsledky jsou v příloze (viz příloha 1-3).

V rámci celého souboru (N=50) byla zjištěna statisticky významná záporná souvislost mezi kotvami jistota a dimenzí samostatnost, což naznačuje, že s vyšší potřebou jistoty v zaměstnání, životní jistoty klesá ochota samostatnosti.

Zjištěné korelace	Samostatnost
Jistota	- 0,3042*

* p < 0,05

Tabulka č. 10 – Zjištěné korelace v rámci celého souboru (N=50)

U souboru učitelů byla zjištěna statisticky významná záporná souvislost mezi kotvou jistota a dimenzemi nebojácnost a cílevědomost. Což znamená, že čím více probandi kladli důraz na kotvu jistoty, tím méně byli ochotni riskovat.

Zjištěné korelace	Nebojácnost	Cílevědomost
Jistota	- 0,4222*	- 0,4850*

* $p < 0,05$

Tabulka č. 11 – Zjištěné korelace v rámci souboru učitelé (N=25)

12 PLATNOST HYPOTÉZ

Na začátku teoretické části jsme si stanovily dvě hypotézy:

H1: Lektoři budou statisticky významně více skórovat v dimenzi samostatnosti v dotazníku LMI.

Statistickým zpracováním nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v průměrných hodnotách v dimenzi samostatnosti u sledovaných souborů, z tohoto důvodu hypotézu zamítáme.

H2: Učitelé budou statisticky významně více skórovat v dimenzi vytrvalost v dotazníku LMI.

Statistickým zpracováním nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v průměrných hodnotách v dimenzi vytrvalost u sledovaných souborů, z tohoto důvodu hypotézu také zamítáme.

13 DISKUSE

Na začátku výzkumné části jsme si stanovily několik cílů.

1. Zjistit míru výkonové motivace u lektorů a učitelů vyučujících cizí jazyk
2. Zjistit rozložení kariérových kotev u lektorů a učitelů vyučujících cizí jazyk
3. Zjistit, zda mezi těmito dvěma skupinami existují rozdíly

Výsledky našeho zkoumání jsme zjistily, že náš soubor učitelů i lektorů nevykazuje výrazné rozdíly v jednotlivých dimenzích dotazníku LMI. Veškeré výsledky spadaly do pásma normy. Jediným statisticky významným výsledkem byl rozdíl v dimenzi sebekontrola. Výsledek může být ovlivněn i tím, že práce učitele ani lektora nevyžaduje např. ambiciózní jedince.

To, že obě skupiny preferují kotvu životního stylu, nemusí být překvapivým výsledkem, vzhledem ke složení našeho souboru. Jak vyplývá z úvodu praktické části, soubor byl převážně tvořen ženami, a průměrný věk zkoumaného souboru byl 33,72 let. Pro ženy obecně jsou hodnoty jako je možnost skloubit svoji práci s pracovním životem velmi významné. Ženy právě v tomto věku mívají často rodinné povinnosti a hodnoty, které reprezentuje kotva životního stylu. Naši úvahu o vlivu složení souboru podle pohlaví podporuje i zjištění, že druhou nejvýznamnější kotvou byla kotva jistoty. Pro ženy, je pocit určité jistoty v životě důležitý, obzvláště ve věkovém období kolem 30 roku. Životní jistota může ženám dodávat větší psychickou pohodu, kterou potřebují pro zvládání rodinných povinností. Navíc jde o ženy, které nejsou na postech vedoucích pracovníků, což koresponduje s dalším výsledkem, kdy jako nejčastěji nejméně významnou kariérovou kotvou byla zjištěna kotva manažerské kompetence.

Výsledky napovídají, že náš soubor probandů není tvořen jedinci, kteří upřednostňují možnosti vést druhé lidi, řídit druhé, zodpovídat za výsledky organizace atd. Náplň práce, ani pozice, kterou zastávají, jim neumožňuje být manažerem celé organizace, což může být důvodem k jejich nejméně preferované kotvě manažerské kompetence.

Jediným nalezeným rozdílem v preferenci kariérových kotev byl rozdíl mezi zkoumanými soubory u kotvy sekundární. Zatímco u učitelů byla jako nejčastější sekundární

kotva jistota, lektoři na tomto místě uváděli jako nejčastější sekundární kotvu životního stylu. Tento rozdíl si můžeme vysvětlit např. jejich náplní práce, možností cestování a větší možnosti volby dalšího zaměstnání. Jak z výzkumu vyplývá, zastávat práci lektora jsou ochotni lidé, kteří jsou přeci jen více schopni se jistých výhod vzdát na úkor možnosti mít např. možnost pružnější pracovní doby, větší volnosti atd. Tyto úvahy může podporovat také statisticky významný zjištěný rozdíl v dimenzi sebekontrola.

V naší práci jsme se zaměřily na ty souvislosti u kariérových kotev, které se ukázaly významné pro náš soubor. V rámci celého souboru se projevila statisticky záporná významná souvislost mezi kotvou jistota a dimenzí samostatnost. Je patrné, že čím více si naši probandi cenili možnosti mít jistotu v zaměstnání, jistý plat, tedy obecně životní jistoty, tím více byli ochotni se podříditi organizačním pravidlům, omezit vlastní iniciativu v práci. Do jisté míry není tento výsledek ničím výjimečným, protože jejich profese je plná pravidel a neumožňuje jim výraznou samostatnou iniciativu.

U souboru učitelů se objevily dvě statisticky významné záporné souvislosti a to mezi kotvou jistota a dimenzemi nebojácnost a cílevědomost. Tento rozdíl se zdá být zcela logický, protože lidé, kteří tíhnou k jistotám se vyhýbají nebojácným, odvážným činům, a nemají tendence stanovovat si přemrštěné cíle, či být ambiciózní.

Uvědomujeme si, že rozsah souboru je do jisté míry omezením pro interpretace zjištěných dat. Přesto naše výsledky naznačují trend co do popisu lidí, kteří jsou učiteli či lektory. Je možné, že v případě rozsáhlejšího souboru by byly nalezeny i jiné významné vztahy či rozdíly mezi těmito skupinami, popřípadě i mezi lidmi opačného pohlaví. To už je ale námětem pro další výzkum.

ZÁVĚR

V našem šetření jsem zjistily, že skupina učitelů i lektorů se v dotazníku LMI pohybuje v pásmu normy. Byl zjištěn jeden statisticky významný rozdíl v průměrné hodnotě v dimenzi sebekontrola ve prospěch lektorů.

V testu kariérových kotev se nejčastěji vyskytovala primární kotva životní jistoty. Jako nejčastější sekundární kotva byla uvedena kotva jistoty a nejčastěji nejméně uváděnou kotvou byla kotva manažerské kompetence.

Byla také nalezena statisticky významná záporná souvislost mezi kotvou jistoty a dimenzí samostatnosti v rámci celého zkoumaného souboru. U souboru učitelů byla zjištěna statisticky významná záporná souvislost mezi kotvou jistota a dimenzemi nebojácnost a cílevědomost.

SOUHRN

Pojem motivace pochází z latinského slova „movere“, což znamená hýbat se, pohybovat se. Z mnoha definic motivace, které nám dnešní doba nabízí můžeme obecně říci, že motivace je vnitřní proces, který nám dává energii něco dělat, vyvolává v nás aktivitu. Velmi blízkým pojmem, který se v souvislosti s motivací uvádí je potřeba, která je jakýmsi vědomím nedostatkem. Od pojmu motivace musíme odlišit pojem motiv, který je jednou z mnoha determinantů motivace, stejně jako morální reflex, emoce atd. Motivace působí v mnoha směrech, kterými jsou směr, intenzita tedy síla a stálost.

Protože práce je přirozenou součástí našeho života, začali se psychologové zajímat o tzv. pracovní motivaci, která se váže pracovnímu výkonu. Pracovní motivace je druhem výkonové motivace. Na pracovní motivaci působí řada faktorů, proto říkáme, že se jedná o komplexní procesem. Vzhledem k důležitosti postavení pracovní motivace začaly vznikat různé teorie, které dělíme na obsahové a procesové. Obsahové teorie se zabývají tím, co člověka motivuje k práci, procesové teorie jsou zaměřeny na kognitivní proměnné a jejich vztahy. Do obsahových teorií můžeme zařadit teorii potřeb od A. Maslowa, dvoufaktorovou teorii motivace dle Herzberga, Alderferovu teorii ERG aj. Mezi teorie zaměřené na proces řadíme Vroomovu teorii očekávání a valence, teorii spravedlnosti od J. S. Adamse aj. Mezi moderní teorie, které se snaží skloubit jak obsahové tak procesní teorie řadíme např. teorie stanovení cílů.

Dále jsme se zabývaly výkonovou motivací, která se skládá z mnoha složek jež ji ovlivňují. Bylo zjištěno, že lidé mají potřebu po úspěchu, ale jsou také osoby, které se snaží dosáhnout úspěšného výkonu, nebo se chtějí vyhnout neúspěchu či se snaží vyhnout úspěchu. Nemalý podíl na výkonové motivaci má také aspirační úroveň, což je část výkonu, kterou si jedinec stanovuje na začátku určitého úkolu. Protože se výkonová motivaci věnovala dosti značná pozornost ve výzkumech, byly také vyvinuty různé způsoby, kterými ji můžeme měřit. Jedná se o projekční testy, dotazníkové testy, objektivní testy a semi-projekční testy.

Velmi zajímavým způsobem, jak můžeme zkoumat kariéru člověka společně s výkonovou motivací jsou tzv. kariérové kotvy. Kariérová kotva je vlastně soubor subjektivně vnímaného vlastního talentu, motivů a hodnot. Sama kotva se skládá ze tří částí,

mezi které řadíme vlastní obraz talentu a schopností, vlastní obraz motivů a potřeb a vlastní obraz postojů a hodnot. Kariérové kotvy tedy vycházejí ze sebepojetí jedince, které se utváří už od útlého věku člověka. Kariérové kotvy doznaly vlivem času jistých změn a proto se v současné době setkáváme s osmi kotvami. Jedná se o technicko funkční, manažerské kompetence, jistoty, kreativity, autonomie, služby, soutěže a životní rovnováhy.

Protože výkonová motivace byla zkoumána u učitelů a lektorů, kteří vyučují cizí jazyk, nabízí se otázka, čím se tyto dvě skupiny liší. Oba dva sice vzdělávají, ale rozdíly zde přeci jen jsou. Je to v oblasti teoretických přístupů ze kterých vycházejí, vztahem k posluchačům a také autoritou.

Pro účely výzkumného šetření této diplomové práce byly použity dotazníky motivace k výkonu LMI a testu kariérových kotev u 50 osob. Z toho 25 byli učitelé základních a středních škol, 25 byli lektori. Zkoumaný vzorek byl tvořen převážně ženami (90%) a také muži (10%). Průměrný věk probandů byl 34 let. V práci jsme si stanovily 3 cíle a 2 hypotézy.

- 1) Zjistit míru výkonové motivace u lektorů a učitelů vyučujících cizí jazyk
- 2) Zjistit rozložení kariérových kotev u lektorů a učitelů vyučujících cizí jazyk
- 3) Zjistit, zda mezi těmito dvěma skupinami existují rozdíly

H1: Lektori budou statisticky významně více skórovat v dimenzi samostatnosti v dotazníku LMI.

H2: Učitelé budou statisticky významně více skórovat v dimenzi vytrvalost v dotazníku LMI.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že jak lektori tak učitelé se v dotazníku výkonové motivace pohybují v pásmu normy. Pomocí t-testu byl zjištěn významný statistický rozdíl v dimenzi sebekontrola. V oblasti kariérových kotev byla nejčastěji preferovanou kotvou kotva životního stylu, nejčastější sekundární kotvou byla kotva jistoty a nejméně uváděnou kotvou byla kotva manažerské kompetence. Oba zkoumané soubory se lišily v oblasti sekundární kotvy, kdy učitelé nejčastěji uváděli kotvu jistoty a lektori opět životní styl. Dále byla v celém zkoumaném vzorku zjištěna záporná korelace mezi dimenzí samostatnost a jistota. U skupiny učitelů byla také zjištěna záporná korelace v dimenzi nebojácnost, cílevědomost a kariérovou kotvou jistota. Na základě získaných výsledků jsme obě hypotézy zamítly.

LITERATURA

1. Adair, J.E. (2004). *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing.
2. Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: GRADA publishing.
3. Bartoňková, H. & Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: Polygrafické středisko VUP Olomouc.
4. Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
5. Bedrnová, E., Nový, I. (2004). *Psychologie a sociologie řízení firmy*. Praha: Management Press.
6. Bělohávek, F. (1996). *Organizační chování*. Olomouc: Rubico.
7. Blatný, M., Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: Sdružení SCAN.
8. Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova Univerzita.
9. Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
10. Hartnoll, R. (2003). *Průručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády ČR.
11. Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
12. Jíra, O. & Rampouchová, J. & Veselý, V. (2004). *Základy lektorské práce*. Praha: IDM MŠMT.

13. Lemrová, S., Vtípil, Z. (2005). *Varia psychologica X*. Olomouc: Univerzita Palackého.
14. Livečka, E. & Kubálek, J. (1975). *Vademecum lektora dospělých. Co musí umět a vědět lektor dospělých*. Praha: Práce.
15. Malach, J. & Zapletal, B. (2005). *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
16. Nakonečný, M. (1992). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Management Press.
17. Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
18. Nakonečný, M. (1997). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
19. Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
20. Nakonečný, M. (2004). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
21. Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: GRADA publishing.
22. Pardel, T., Maršálová, L., Hrabovská, A., (1992). *Dotazník motivácie výkonu*. Bratislava: Psychodiagnostika.
23. Plháková A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
24. Provazník, V., Komárková, R. (1996). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Fakulta podnikohospodářská, VŠE.
25. Reiterová, E. (2000). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
26. Schuler, H., Prochaska, M. (2003). *Dotazník motivace k výkonu – LMI*. Praha: Testcentrum.

27. Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., Hoskovec, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
28. Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
29. Vágnerová, M. (2002). *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum.
30. Vágnerová, M., Krejčířová, D., Svoboda, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál
31. Ziegler, M., Schmidt-Atzert, L., Bühner, M., Krumm, S. (2007). Fakability of different measurement methods for achievement motivation: questionnaire, semi-projective, and objective. *Psychology Science*, Vol. 49, č. 4, s. 291-307. Stáhnuto 9.3.2010, dostupné na: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/PsychologyScience/4-2007/01_Ziegler.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázky:

- 1) Schématické znázornění motivace pracovního jednání
- 2) Maslowova hierarchická pyramida potřeb
- 3) Model motivace
- 4) Subjektivní determinanty výkonového chování
- 5) Determinanty výkonu
- 6) Vztah mezi intenzitou výkonu a úrovní motivace
- 7) Průběh aspiračního chování
- 8) Didaktický trojúhelník

Tabulky:

- 1) Způsoby řízení učení dospělých
- 2) Srovnání aspektů pedagogiky a andragogiky
- 3) Zjištěné průměrné hrubé skóry a statiny u dotazníku LMI v rámci celého souboru (N=50)
- 4) Zjištěné průměrné hrubé skóry a statiny u dotazníku LMI v rámci souboru učitelé (N=25)
- 5) Zjištěné průměrné hrubé skóry a statiny u dotazníku LMI v rámci souboru lektori (N=25)
- 6) T-test u dotazníku LMI v rámci celého souboru (N=50)
- 7) Zjištěné absolutní (n) a relativní (%) četnosti výskytu kariérových kotev v rámci celého souboru (N=50)
- 8) Zjištěné absolutní (n) a relativní (%) četnosti výskytu kariérových kotev v rámci souboru učitelů (N=25)
- 9) Zjištěné absolutní (n) a relativní (%) četnosti výskytu kariérových kotev v rámci souboru lektorů (N=25)
- 10) Zjištěné korelace v rámci celého souboru (N=50)
- 11) Zjištěné korelace v rámci souboru učitelé (N=25)

SEZNAM ZKRATEK

Flex – flexibilita
Vyt – vytrvalost
Flw – flow
Hrd – hrdost
Neb – nebojácnost
Sou – soutěživost
Cíl – cílevědomost
Int – internalita
Pref – preference obtížnosti
Duv – důvěra v úspěch
Kom – kompenzační úsilí
Ang – angažovanost
Dom – dominance
Och – ochota učit se
Sam – samostatnost
Seb – sebekontrola
Ori – orientace na status
TF – technicko-funkční
GM – manažerské kompetence
AU – jistota
SE – kreativita
EC – autonomie
SV – služba
CH – soutěž
LS – životní styl

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Korelace u celkového souboru

Příloha č. 2 – Korelace u souboru učitelů

Příloha č. 3 – Korelace u souboru lektorů

Příloha č. 4 – Dotazník výkonové motivace - LMI

Příloha č. 5 – Test kariérových kotev